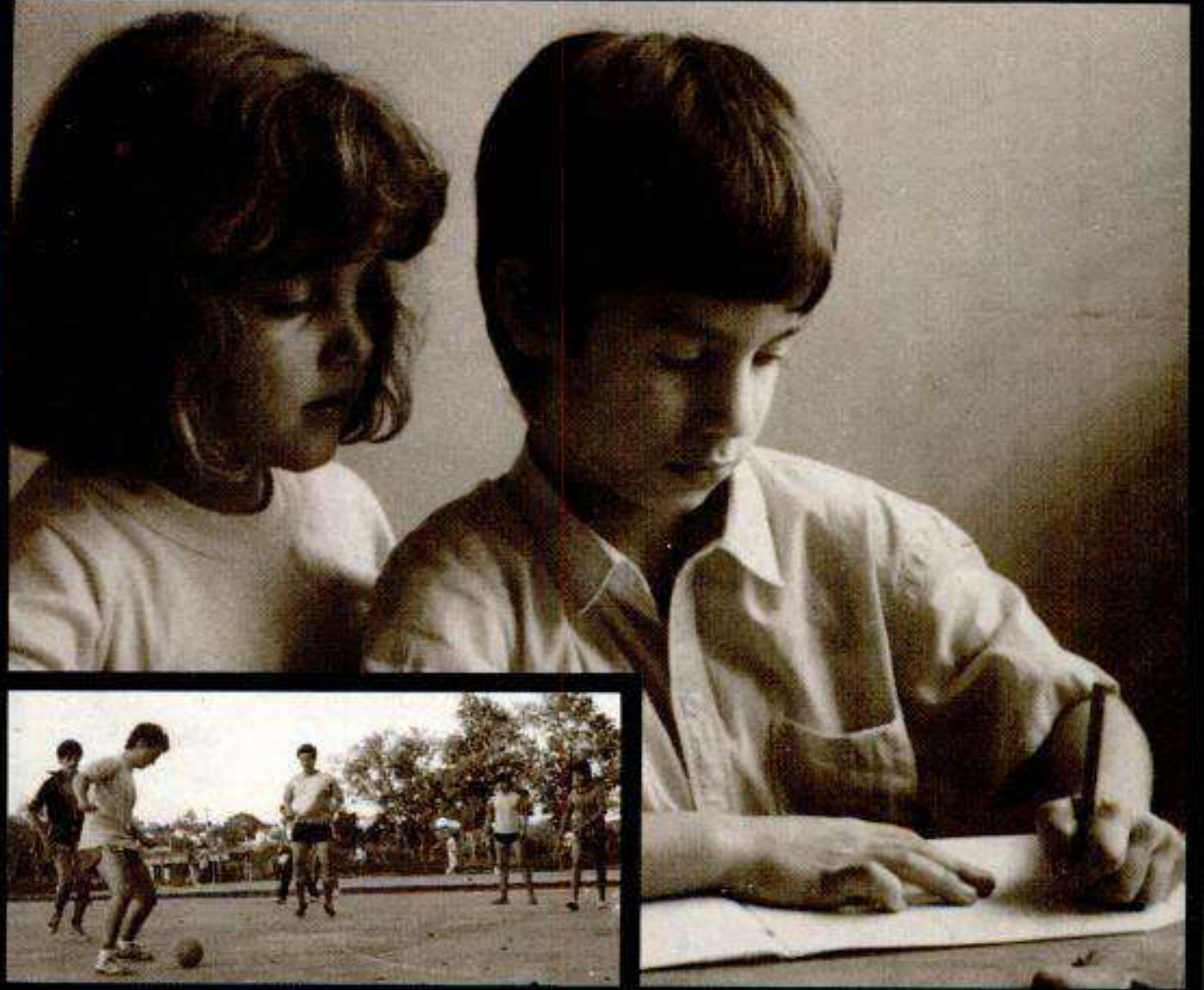


EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN

JORGE WERTHEIN

MANUEL ARGUMEDO

(E D I T O R E S)



IICA
PM-646
1986

IICA/MEC - SEPS

EDUCACIÓN
Y
PARTICIPACIÓN

JORGE WERTHEIN Y
MANUEL ARGUMEDO

(EDITORES)

IICA/MEC-SEPS

COLECCION ESPECIAL
NO SACAR DE LA BIBLIOTECA
IICA - CIDIA

Serie Publicaciones e Misceláneas nº 646

ISSN 0534 5391

EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN

**Jorge Werthein
y Manuel Argumedo (Editores)**

IICA — Instituto Interamericano de Cooperación para la
Agricultura

MEC-SEPS — Ministério da Educação. Secretaria de Ensino de
Primeiro e Segundo Graus. Brasil

Copyright © IICA — Instituto Interamericano
de Cooperación para la Agricultura
Oficina en Brasil
Unidad de Información y Documentación, 1986

Traducción del original en portugués, "Educação e Participação"

IICA

MIS646 WERTHEIN, J. y ARGUMEDO, M. eds.
Educação y participación. Trad.
del portugués. Brasília, DF.,
IICA/MEC-SEPS, 1986.
p. (IICA, Publicaciones Misceláneas,
n. 646)
ISSN — 0534-54391

1. EDUCACIÓN RURAL — AMÉRICA LATINA.
 2. CULTURA POPULAR — AMÉRICA LATINA
1. ARGUMEDO, M. ed II. Título.

CDD
379.8

AGRIS
C10;E50

Editado en Brasil
Printed in Brazil

Capa: Francis Rodrigues
Coordenação Editorial — Papyrus Livraria Editora

IICA
04-646
1986

ÍNDICE

<u>Presentación a la edición em castellano</u>	
<i>Juan Carlos Scarsi</i>	7
<u>Prefacio</u>	
<i>Aloisio Sotero</i>	11
<u>Introducción</u>	
<i>Jorge Werthein</i>	
<i>Manuel Argumedo</i>	15
<u>La participación popular em América Latina</u>	
<i>Luis Alberto Gómez de Souza</i>	25
<u>Elaboración curricular y aprendizaje colectivo en la educación participativa</u>	
<i>Manuel Alberto Argumedo</i>	39
<u>Evaluación educacional:</u>	
<u>Tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos</u>	
<i>Paulo Esmanhoto</i>	
<i>Steven Klees</i>	
<i>Jorge Werthein</i>	73
<u>La planificación del desarrollo local como proceso de aprendizaje social</u>	
<i>María Eddy Ferreira</i>	99
<u>Participación, educación y cultura popular</u>	
<i>María Teresa Sirvent</i> ..	133

This One



4X7X-W6U-LKZW

Copyrighted material

PRESENTACIÓN A LA EDICIÓN EN CASTELLANO

El Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura — IICA viene desarrollando en Brasil, en el contexto de políticas y estrategias globales de desarrollo para las zonas rurales, una significativa tarea de cooperación técnica con organismos educativos de nivel estatal y federal. El camino recorrido ha permitido a los técnicos del Instituto ir formulando, en un diálogo con los especialistas nacionales, un conjunto de estrategias para la educación rural, con la finalidad de crear las condiciones necesarias para que los agricultores participen activamente en aquellos programas que tienen por objeto elevar su calidad de vida.

La educación constituye, según los principios de este Instituto, una dimensión esencial en los procesos de desarrollo integral, porque hace posible la toma de conciencia de las poblaciones rurales sobre sus necesidades e intereses y sobre la importancia de participar en las decisiones que los afectarán directamente. Cuando no existen instrumentos que facilitan esa intervención de los agricultores en su desarrollo, no es posible alcanzar, y eso con grandes dificultades, más que un crecimiento económico del sector primario, un aumento de la producción que, no pocas veces, significa apenas una mayor transferencia para otros sectores de la riqueza generada por las actividades agropecuarias.

El desarrollo integral exige mucho más que un incremento de la producción. Se trata de incorporar a la vida política y cultural de nuestros países a las poblaciones rurales. Eso implica una mejora substancial en sus condiciones de vida que les permitan optar por continuar viviendo en el campo y trabajando en la agricultura. No es posible que las zonas rurales continúen despoblándose porque los campesinos y sus familias deben emigrar ante la falta de servicios de educación o salud y el limitado acceso a los recursos productivos. Al mismo tiempo, se agrava la situación de falta de alimentos en la

mayoría de los países latinoamericanos, disminuyendo considerablemente el índice de disponibilidad de productos alimenticios por habitante.

A partir de esta comprensión de la situación, la oficina del IICA en Brasil ofreció su cooperación técnica en el campo de la educación rural y encontró una favorable acogida por parte de los gobiernos de los Estados y de la Unión. En este momento, después de varios años de caminar juntos en un fructífero proceso de cooperación, el IICA quiere entregar esta serie de reflexiones sistematizadas que son productos de ese trabajo conjunto.

Con el lanzamiento de este libro "Educación y Participación", esperamos estar contribuyendo para el importante debate sobre las políticas educativas, debate que hoy adquiere un nuevo vigor en el marco de la apertura de procesos de democratización en varios países de la región. Si, como afirma un documento del Ministerio de Educación de Brasil, la vida en democracia significa la posibilidad de negociar la realización de los intereses de cada grupo a nivel de la sociedad nacional como un todo, entonces, la educación constituye un instrumento privilegiado en ese proceso, tanto para que cada grupo reconozca y formule sus intereses, como para que se familiarice con las normas y procedimientos que le permitirán participar en ese proceso de negociación.

Los organizadores se han preocupado por reunir un conjunto de textos que ponen de relieve los márgenes de acción que realmente existen para desenvolver prácticas educativas participativas en el contexto de nuestros países latinoamericanos. Este criterio de selección es, a nuestro entender, un acierto puesto que permitirá a los lectores enterarse de los problemas surgidos y de las estrategias elaboradas para enfrentarlos. Los agentes educativos, que son los destinatarios principales de este libro, podrán así reelaborar las propuestas que aquí se presentan, atendiendo a las características específicas de sus contextos inmediatos de acción.

Tres de los trabajos que integran este volumen son reflexiones y sistematizaciones generadas en las acciones de cooperación del Instituto en el Brasil. Están, por eso mismo, directamente ligados a nuestra forma de pensar y actuar como organismo de cooperación y asistencia técnica, y han sido utilizados y enriquecidos en el diálogo cotidiano con técnicos brasileños de nivel local, regional y federal. Los otros dos trabajos constituyen valiosas contribuciones de educadores latinoamericanos, cuya lectura nos ha brindado importantes

subsidios para profundizar nuestras reflexiones. De ahí nuestro interés en ponerlos ahora al alcance de un público mayor.

En Brasil, este libro fue co-editado con el Ministerio de Educación, en el contexto de un convenio de cooperación para el desarrollo de la educación formal y no-formal en las áreas rurales. Esa co-edición constituye una prueba concreta de la preocupación del Gobierno Brasileño en dar contenido a una nueva estrategia que posibilite ampliar los márgenes de participación de los sujetos de la acción educativa en los procesos de planeamiento, ejecución y evaluación. La versión en castellano que aquí presentamos es, en consecuencia, una contribución del trabajo conjunto del IICA y de varias instituciones de Brasil, para los otros países de América Latina. Esperamos que sea un apoyo significativo en la difícil tarea de formular programas de acción que aumenten los niveles de participación de las poblaciones más carentes del medio rural en las acciones educativas, dándoles así mayores oportunidades de alcanzar un desarrollo autónomo.

Brasília, abril de 1986.

Juan Carlos Scarsi
Director del IICA en Brasil

PREFACIO

La cuestión de la educación y la participación es de la mayor importancia para la "construcción de la democracia y la promoción del desarrollo con justicia", no solamente porque la educación es un derecho de todos los ciudadanos, sino también porque ella es un instrumento indispensable para ejercer la ciudadanía. La educación pone a disposición de los individuos los instrumentos y las informaciones necesarias para que sea posible una auténtica participación. La comprensión de esta doble contribución de la educación en una sociedad democrática es lo que nos hace tomar conciencia de la imperiosa necesidad de avanzar hacia la meta de ofrecer educación para todos.

Se trata tanto de ofrecer efectivamente a todos oportunidades de educarse, como también de elevar la calidad de esa educación. Esa calidad deberá ser definida en función del proyecto político de la mayor parte de la población brasileña: construir la democracia. En consecuencia, es preciso que la sociedad participe en la formulación de la propuesta educativa, que se generalice el debate alrededor de la cuestión de la educación.

En ese sentido, los textos que componen el presente volumen, co-editado con el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, ofrecen un conjunto de reflexiones nacidas de experiencias concretas, desarrolladas en Brasil y en otros países de América Latina, que procuraron avanzar en la tarea de descubrir nuevas formas de trabajo para hacer posible una educación más participativa. Más o menos explícita en los diferentes trabajos, se percibe esa estrecha vinculación con una o varias prácticas concretas. Es, también, un discurso teórico, pero tan sólo en la medida en que sistematiza los avances o cuestiona los fundamentos de esas prácticas.

Esa característica hace que estén siempre presentes a lo largo del libro, las dificultades y los límites de una propuesta que pretende

reunir educación y participación. No se intenta presentar una teoría de la educación participante, sino dar testimonio de los espacios que podría originar una práctica educativa cada vez más participativa. La mayor riqueza de la lectura de estos textos deriva de esa peculiaridad: no es un discurso acabado, sino un discurso en construcción, que explicita las dudas y las certezas, los hallazgos y las preguntas aun sin respuesta.

Pensamos que la difusión de trabajos de este tipo, que viene creciendo paulatinamente en los últimos años, constituye una valiosa contribución para ampliar el debate sobre la educación y aumentar la conciencia de su importancia político-social, que es uno de los objetivos del programa de acción de este Ministerio, expreso en la propuesta "Educación para todos".

Los trabajos ofrecen, en algunos casos, alternativas de respuestas a preguntas relevantes; en otros, contribuyen a formular con mayor claridad las cuestiones para que sean retomadas e incorporadas en prácticas futuras. Algunas de esas preguntas, que deben ser objeto de un amplio debate, son las siguientes:

- ¿Cómo evaluar prácticas educativas participativas sin perder en el momento de la evaluación lo que ellas tienen de más específico?
- ¿Cuál debe ser el papel de las instituciones sociales en la promoción de la participación? ¿Cómo evitar que la participación se transforme en una meta de las instituciones?
- ¿Qué técnicas pueden ser utilizadas para apoyar procesos de educación participativa? ¿Cuáles permitirían abrir mayores espacios de participación en las actividades educativas?
- ¿Cómo cooperar con los sectores populares en el análisis crítico de su cultura y en la toma de conciencia de los elementos culturales que dificultan la satisfacción de sus necesidades de participación?
- ¿Cómo evitar el movimiento pendular que nos lleva de la imposición al *laissez faire* y al espontaneísmo, del autoritarismo de los técnicos a su omisión total?
- ¿Los diagnósticos de "falta de capacidad", "momentos inadecuados" e "inmadurez", no encubren apenas una resistencia de los técnicos a abandonar su papel de *tutores* de las comunidades?

Estas y otras cuestiones que están siendo debatidas hoy con el objeto de avanzar en la formulación y puesta en marcha de la política educativa de la Nueva República, son aquí planteadas en la perspec-

tiva de un grupo de técnicos que desarrollaron o asesoraron acciones educativas, utilizando espacios de participación que se les ofrecían en diferentes situaciones concretas. Su voz se suma así al debate sobre estos problemas, día a día más rico en nuestro país y que contribuye significativamente con la difícil tarea que hemos asumido: administrar las acciones educativas con vistas a cumplir nuestro compromiso con la Nación Brasileña, "educación fundamental para todos", como prescribe el Documento Constitutivo de la Alianza Democrática.

Brasília, julio de 1985.

Aloisio Sotero

Secretario de Enseñanza Primaria y Secundaria
Ministerio de Educación

INTRODUCCIÓN

Jorge Werthein
Manuel Argumedo

Educación y participación constituyen los ejes temáticos de los trabajos reunidos en este volumen, la materia sobre la cual se pretende reflexionar. Se trata de dos conceptos unidos intencionalmente, ya que de hecho son difícilmente *vinculables*. Esas dos acciones no se presentan tampoco reunidas en nuestra práctica cotidiana y, en la situación histórica de América Latina hoy, es apenas una utopía ligarlas.

Este pensamiento puede parecer, para muchas personas, reaccionario o, por lo menos, pesimista. Sin embargo, intenta sólo poner en blanco y negro una realidad que es muy común encontrar hoy *maquillada* en la mayoría de los textos sobre el tema. Es, cuando menos, una confusión presentar como obvia la unidad entre educación y participación en el contexto inmediato de nuestros países caracterizados por un desarrollo estructuralmente dependiente.

Las simplificaciones han contribuido a trivializar la frase del título de este libro. A veces, a partir de referenciales teóricos no explicitados, en discursos pragmáticos o moralizadores, se presenta la vinculación entre educación y participación como algo necesario y evidente, derivado de la *naturaleza* de las cosas. ¿No se afirma acaso que ambas, educación y participación, como actos del espíritu, pertenecen a la esfera de lo político con mayúsculas? ¿No es toda acción educativa, por definición, participativa? ¿No es toda la vida humana un proceso educativo?

Muchos supuestos (aceptados a veces sin una discusión previa, irreflexivamente) están por detrás de tantas *aparentes* y obvias verdades. Identificar educación con aprendizaje, por ejemplo, implica reemplazar la historia y el contexto político por la evolución y el medio

biológico. Las tesis de J. Piaget, en "Biología y conocimiento", analizan precisamente la realidad biológica del aprendizaje. Otro supuesto discutible es la compartimentación de la realidad, separando *esferas* espirituales y materiales y clasificando las acciones humanas en políticas, sociales o económicas. Por ese camino es fácil caer en la trampa del idealismo y pasar a discutir aisladamente sobre política, apartando cuidadosamente lo económico como una dimensión ajena a los problemas de la educación y de la participación. Eso implica olvidar que la política se constituye a partir de la exigencia que los hombres tienen de actuar en común para satisfacer sus necesidades materiales de subsistencia. Es en la producción de su vida material que los hombres *producen* también la realidad social. En consecuencia, educación o participación no pueden ser definidas sino en relación con un modo determinado de producción de la vida material. Ambas son realidades *históricas* y no *naturales*. Afirmar que la producción es la base material de la vida social y política no significa entonces marcar una diferencia de nivel entre esas actividades, sino especificar la forma como ellas se vinculan en la historia.

Reunir esas dos palabras — educación y participación — no puede entenderse entonces como una simple redundancia. Calificar la educación como participativa no significa apenas utilizar un epíteto, es decir, llamar la atención sobre una característica propia de todo acto educativo. Cuando la frase es interpretada así, se pierde la conciencia de su contenido político, de la propuesta de acción que ella encierra.

Por un lado, educar es necesariamente una acción cuyo centro está fuera del sujeto. No se trata apenas de aprender, sino de ser educado, conducido, guiado, inducido a aprender ciertas cosas que se consideran válidas. Por otro lado, participar, cuando asume su significado pleno, implica tomar parte en las decisiones y no sólo ser informado o recibir parte de alguna cosa. Además, el contenido semántico de las palabras lleva, a veces, a sucesivas transposiciones de nivel, lo que confunde todavía más cuando se pretende pensarlas unidas. Educar no parece permitir la participación a nivel individual sino dentro de ciertos límites y, en la medida en que se considera la realidad social global, las posibilidades de participar disminuyen o, por lo menos, aparecen condicionantes que restringen y orientan esas posibilidades individuales de participación que parecían *ilimitadas*.

Cuando se reflexiona sobre la profunda contradicción que envuelve la frase "educación y participación", se toma conciencia de que se trata de una propuesta, de una *utopía*. De la reunión de esas dos realidades, aparentemente distintas, que no están unidas en lo

cotidiano, surge la propuesta de lo nuevo. Es ahí donde puede leerse un programa *alternativo* que será necesario todavía discutir mucho y construir trabajosamente. Es un edificio que deberá irse levantando en la praxis transformadora, ladrillo sobre ladrillo. Por eso es bueno no olvidar que se trata todavía de una frase inevitablemente tensa, y que esa tensión no es sino la expresión de un programa con el cual nos comprometemos. Es la misma tensión que en la metáfora, reuniendo cosas que en la vida cotidiana vivimos como diferentes, crea la realidad de la poesía.

Todos los trabajos reunidos en este libro ponen en evidencia las dificultades que pueden surgir en la concreción de esa propuesta — hacer de la acción educativa un espacio de participación — y buscan caminos alternativos para superar esas dificultades. Ese enfoque permite avanzar, paso a paso, en la formulación de un programa de acción, en diálogo con los obstáculos que surgen de la misma tentativa de actuar sobre la realidad para transformarla. Son las *resistencias* y las *facilidades* que se van evidenciando en la acción, las que dan formas concretas a la propuesta. El camino, como recuerda el poeta Antonio Machado, “se va haciendo al andar”.

El trabajo de Luis Alberto Gómez de Souza sobre participación popular en América Latina es una tentativa de rescatar los elementos válidos para formular una propuesta alternativa que se origina en la práctica social de diferentes sectores de las clases *populares* latinoamericanas. Analizar y sistematizar esa práctica es el método más coherente para avanzar en la línea de la *educación popular* y de la *participación*. En la medida en que esta reflexión sea profundizada permitirá definir cada vez con mayor claridad los límites y posibilidades del técnico como *cooperador* en la ejecución de los proyectos de acción de diferentes sectores de las clases dominadas. La propuesta es analizar las prácticas de los trabajadores, de los campesinos y de otros grupos explotados, detectar en esas situaciones concretas aquellas prácticas que *pueden tener* un cierto dinamismo creador, que son portadoras de *futuro*. Así formulada, esta propuesta nos lleva a plantearnos otra cuestión: ¿quién *analiza*? ¿quién *detecta*? ¿quién *decide* que una estrategia de cambio, nacida en la lucha de los sectores populares por imponer sus intereses a la sociedad, es original y creativa o no tiene relevancia? En este espacio se plantea el problema del papel de los técnicos y se define su acción *facilitadora* al servicio de un proyecto formulado por esos sectores y que él asume como propio o, por el contrario, su acción *manipuladora*, tratando de utilizar la fuerza transformadora de los grupos populares como instrumento para realizar su proyecto tecnocrático. Y es necesario, aquí, estar

siempre alerta para no volver a caer en la trampa de separar lo técnico de lo político, como dos cosas diferentes. Se trata solamente de dos dimensiones de análisis de una propuesta de acción, entrelazadas ambas tan firmemente entre sí que apenas pueden separarse en un momento de estudio. El hecho de transformarlas en lecturas diferentes y sucesivas de la realidad social constituye ya una deformación de esa realidad. Por más o menos técnica que una propuesta sea, es siempre política, porque siempre responde a los intereses de una clase social o de un sector de clase que procura hacerlos aparecer como intereses de toda la sociedad.

Gómez de Souza da en su trabajo algunos elementos para comprender la participación en términos teóricos y, en función de esa mayor comprensión, analizar las experiencias *históricas* de los sectores populares. En forma sintética muestra un camino para formular propuestas alternativas en el campo de la educación: cuestionar la práctica social de esos sectores en la perspectiva de alcanzar cada vez mayores márgenes de participación. El papel del *técnico* podría reducirse a poner a disposición de los *protagonistas* elementos para *analizar* críticamente sus experiencias como clase y colaborar en la formulación de una propuesta, de un programa político de transformación de la realidad social, con la mayor precisión técnica para facilitar su concreción. Un programa de educación popular formulado en esos términos, sería un instrumento para conquistar la participación.

El trabajo de Manuel Argumedo analiza el proceso de elaboración curricular, proceso este que se desenvuelve en cada práctica educativa concreta. Todo acto educativo se encuentra condicionado por la decisión, actitud o posición política que se adopte. Es frecuente, así, observar que en las posiciones políticas autoritarias, los actos educativos se transforman en prácticas alienadas y los sujetos de la acción educativa son despojados de toda responsabilidad y participación.

Manuel Argumedo muestra cómo, dentro de un marco político diferente, un marco que tiene como objetivo ampliar los márgenes de decisión de los sujetos de la acción educativa, que fomenta la participación de los mismos, se desarrolla un proceso curricular. Participar no se entiende aquí, como lamentablemente sucede con frecuencia, como un *formar parte de*, como si fuera suficiente para participar que las personas se incorporaran al grupo. La participación se define como *tomar parte en*, es decir, al incorporarse al grupo las personas adquieren el derecho de intervenir en la toma de decisiones. Se cuestiona, así, el papel de los agentes del proceso educativo: el profesor, el alumno, la institución educadora, y la comunidad; sus

márgenes de acción, la capacidad de tomar decisiones sobre los principales aspectos de la práctica educativa que corresponderá a cada uno de esos agentes. Una definición precisa sobre el papel de los agentes permitirá pasar de una participación limitada, donde sólo se consulta a las comunidades y, algunas veces, hasta a los alumnos, lo que es una participación imperfecta dado que no altera substancialmente la situación vigente, a una participación real y plena. Como afirma Argumedo, la metodología propuesta en este trabajo implica una inversión del orden tradicional, de esa participación limitada, luego falsa, y promueve la apertura de auténticos márgenes de participación para las comunidades, que pasan a ser consideradas co-educadoras.

Pero, ¿cómo pasar del discurso a la práctica en esta propuesta de un proceso participativo de desarrollo curricular, cuando sabemos que históricamente la práctica social fue lo opuesto: centralización de las decisiones en la institución educadora como representante del Estado, excluyendo los otros agentes del proceso educativo?

El trabajo de Argumedo tiene el gran mérito de proponer alternativas metodológicas concretas para la realización de un proceso participativo de desarrollo curricular que, además de ofrecer subsidios en ese campo específico, como trata de un proceso integral, permite reflexionar sobre todos los elementos que componen la práctica educativa.

El artículo de Klees, Esmanhoto y Werthein discute el problema de la evaluación participativa. A menudo las propuestas de educación participativa, con claridad en cuanto a los principios y a las formas de actuar, caen en graves contradicciones en el momento de la evaluación. Si evaluar responde a una necesidad *exógena*, de los promotores del proyecto, y además condiciona la posibilidad de obtener recursos para continuar trabajando, es entonces más una amenaza que una ayuda. En esta perspectiva, el *interruptor* para poner en marcha el circuito está afuera: el *promotor* es quien *enciende* el mecanismo y él mismo puede *apagarlo* si, como resultado de una evaluación negativa, resuelve no conceder más recursos para continuar los trabajos, ya sean recursos financieros o *espacio* político.

Una evaluación participativa debe partir de la necesidad de los propios sujetos envueltos en la acción del proyecto. Reconocer esa necesidad es parte esencial de las acciones educativas del programa. Sin embargo, no se trata apenas de un problema educativo. Participar en la evaluación implica *compartir* el poder, *controlar* en parte el espacio político generado por la misma acción de los proyectos, y no

es sólo un recurso para que las acciones tengan más éxito. Cuando se pone el acento apenas en la *coherencia* del proyecto, en el perfeccionamiento de la ejecución del programa como una totalidad, se corre el riesgo de quedarse en un nivel técnico. Se cuestiona, entonces, la *desactualización* de los especialistas y podría llegar a pensarse que es suficiente difundir nuevas teorías para que sean adoptadas. Para no ilusionarse, es conveniente no olvidar la dimensión del poder: controlar la evaluación es controlar los resortes de poder, que quedan fuera del alcance de los sujetos envueltos en las acciones del programa. El hecho de no permitir la participación o de marcar cuidadosamente sus límites, no sería entonces solamente un problema de *desactualización*, sino también una forma de mantener el poder concentrado en las manos de una minoría, de resistirse a compartir ese poder.

Klees, Esmanhoto y Werthein se refieren al problema político de la evaluación participativa y discuten los trabajos realizados en ese campo. Reconocen expresamente que no hay todavía experiencias que hayan llevado ese abordaje hasta sus consecuencias lógicas: la participación en el proceso decisorio. Se trata de un terreno en el que todavía queda mucho camino por andar, pero cuyo estudio es impostergable. En caso contrario la participación puede quedar reducida al discurso, porque se excluye del momento esencial de los programas. Es una participación ciega, sin dominio sobre las informaciones que permitirían redireccionar las acciones. Los *participantes* pueden pasear por todo el barco, pero no entrar en la cabina de comando.

El trabajo de María Eddy Ferreira muestra cómo una propuesta de planeamiento participativo a nivel local puede convertirse en instrumento para poner en marcha un proceso de *aprendizaje social*. Descubrir los puntos de articulación entre el proyecto global, a nivel nacional, y los proyectos locales de desarrollo, entender el por qué de los conflictos y contradicciones que allí se presentan y la forma como aparecen resueltos, es un auténtico proceso de educación popular. En esa lucha por controlar el territorio en función de sus intereses, los campesinos van alcanzando niveles superiores de conciencia.

Ferreira afirma además que las instituciones pueden ser utilizadas como instrumentos en un proceso de cambio social, a pesar de sus *contradicciones evidentes* y, mejor aun, en virtud de esas mismas contradicciones. Las transformaciones institucionales sólo serán posibles en un momento posterior, y en la misma práctica social transformadora, los sectores dominados irán formulando las líneas directrices de las nuevas instituciones *necesarias* para la realización de su proyecto social.

El papel del técnico se plantea aquí nuevamente con claridad, como uno de los problemas más relevantes de la práctica de la educación popular. Nuestro discurso sobre este tema debe tener presente siempre el lugar de la enunciación: es un discurso pronunciado por técnicos y que trata de un proyecto de las clases dominadas; que intenta asumir como propio el proyecto social de esas clases. Por eso, no es raro que queden en él, algunos elementos extraños sobre los cuales será necesario volver, una y otra vez, para ver si corresponden a un proyecto popular o son apenas los restos del proyecto *tecnocrático* que absorbimos junto con nuestra formación profesional.

La selección de los indicadores en la elaboración de una *propuesta técnica* de diagnóstico, la decisión sobre qué informaciones son o no relevantes para *describir* la realidad, son algunos momentos en los cuales es posible recaer en un proyecto más tecnocrático que popular. Una descripción *precisa* de la realidad, no es apenas un cúmulo de informaciones más o menos pormenorizadas, sino también, al mismo tiempo, una interpretación de esas informaciones en función de ciertos y determinados intereses. Así, para comprender la relevancia de un dato, además de los *argumentos* científicos del técnico es necesario que el agricultor reflexione sobre su proyecto y *descubra* en qué sentido necesita de esa información para hacerlo realidad. Es decir, el técnico puede proponer *indicadores*, pero los campesinos deberán re-afirmarlos después de comprender su *relevancia*; deberán apropiarse del proyecto de investigación durante el mismo proceso de conocimiento. Eso es *participar*: controlar el conocimiento y la cuota de poder que de él deriva.

Las experiencias de planificación local del desarrollo que Ferreira nos relata permiten descubrir importantes elementos para una pedagogía social. La confrontación entre la lógica de la naturaleza y la lógica social en la organización del espacio constituye un elemento de gran riqueza para la formulación de esa pedagogía de la educación popular. Desentrañar la historia de los *dominios* — unidades espaciales de los campesinos — es descubrir en su formación los elementos que corresponden a las necesidades auto-determinadas localmente y los que derivan de la lógica de los *dominadores*. La construcción del escenario es ya una expresión de los conflictos sociales y muestra una determinada resolución de esos conflictos, una partida en el juego del poder.

A partir de esas reflexiones, sería interesante continuar investigando la lógica *técnica* de los planificadores en la organización del espacio. ¿En qué medida esa lógica *centralizadora* está más o menos

próxima de los intereses de los dominadores o de los proyectos alternativos de las clases dominadas? La lectura de esas propuestas políticas de organización del espacio constituye, sin duda, un campo fértil para las acciones de educación popular tanto en las zonas rurales como en las periferias urbanas.

Finalmente, María Teresa Sirvent reflexiona sobre la cultura popular y los factores inhibidores o facilitadores que ella contiene, y que limitan las posibilidades de que los propios sectores dominados reconozcan sus necesidades objetivas de participación. Distinguir las prácticas culturales consumistas de las productivo-creativas permitirá, sin duda, elaborar estrategias de educación popular a partir de los elementos culturales más auténticos de esos sectores, donde se encuentran las semillas de propuestas alternativas de acción.

La tarea de descubrir y analizar los componentes *inhibidores* del surgimiento y de la ampliación de un estilo productivo-creativo en la acción popular, es otro importante campo de la educación popular como instrumento de participación. ¿Cuáles son los elementos insertos en esa cultura que impiden avanzar en la satisfacción de las necesidades objetivas y no materiales de participación, creación, recreación y reflexión? ¿Qué falsas ideas trabajan desde adentro de la propia cultura del pueblo contra su proyecto social? Responder estas preguntas permitirá realizar un análisis más objetivo de las prácticas de educación popular.

No pocas veces, al liberarse de la cultura ilustrada, los técnicos caen en una irreflexiva admiración por la cultura popular, que les impide percibir los elementos inhibidores que *contaminan* esa cultura en el contexto de una sociedad capitalista dependiente. Por eso las respuestas de rechazo de las clases o sectores de clase dominados frente a las tentativas de cooperación con sus procesos de organización, resultan a veces incomprensibles para los técnicos. El resultado de ese compromiso *ingenuo* con los proyectos populares es, en general, el desánimo y la desesperación. Eso porque el *supuesto* compromiso se basa en un malentendido, en una falsa representación de la cultura popular. Partiendo de ese engaño, es fácil justificar el inmovilismo.

De ahí la importancia de estas reflexiones sobre las representaciones inhibitoras del reconocimiento de las necesidades y de la práctica transformadora. Repensar la cultura popular en esos términos permitirá trazar estrategias de cooperación más realistas y aprovechar todos los elementos potencialmente transformadores que ya se encuen-

tran en las prácticas culturales de los sectores populares. Es importante continuar esta línea de análisis, estudiando las prácticas culturales que se relacionan de manera más directa con el trabajo. En primer lugar, porque el estilo cultural del tiempo libre está condicionado por las prácticas incorporadas a través del trabajo como espacio en el que, al mismo tiempo que se producen bienes y servicios, se reproduce la propia fuerza de trabajo, en sentido *ideológico*. En segundo lugar, porque es en el mundo del trabajo donde se encuentra la articulación principal de los sectores dominados con el proyecto social — cultural, económico y político — de los dominadores.

LA PARTICIPACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA *

Luis Alberto Gómez de Souza

Emergencia y Organización de los Sectores Populares

La transformación de una sociedad no depende solamente de la elaboración de planes y proyectos técnicamente bien elaborados, sino fundamentalmente de la capacidad que tienen algunos sectores de la sociedad de introducir cambios. Marshall Wolfe indica que

“... las ideologías de cambio social o desarrollo que se orientan a la acción deben identificar alguna *clase* o *grupo focal* para el orden de cambios deseado”¹.

Dicho de otra manera, además de preguntarnos sobre la transformación para quién y para qué, debemos comenzar a responder a la pregunta: ¿quiénes implementan la transformación propuesta? Una visión tecnocrática indicaría que los únicos capaces de presentar alternativas viables y hacerlas posibles serían los especialistas, sea de la universidad, sea de la tecnoburocracia. Para otros, todo dependería de jefes políticos capaces de liderar un proceso y promover el consenso alrededor de sus propuestas y de su carisma personal. Sin negar la necesidad de un grupo profesional técnicamente habilitado, ni la importancia del trabajo de articulación de los políticos, queremos aquí insistir en que el proceso de cambio depende muy particularmente de la existencia de sectores de la sociedad capaces de tomar iniciativas y de implementar nuevas experiencias.

* Partes 2 y 3 del Informe hecho para Consulta Internacional de la Campaña Mundial contra el Hambre — Acción Pro Desarrollo, FAO, Roma, 1980 (Documento DDA:FFHC/AD/80-5).

1 Marshall WOLFE: *La pobreza como fenómeno social y como problema central de la política de desarrollo*. Mimeo, Santiago, CEPAL, 1976.

Hay una creciente perplejidad delante de la magnitud de las crisis económicas, políticas y sociales. Pero, al mismo tiempo, y esto es muy importante, una observación cuidadosa de lo que ocurre a nivel local en los países detecta un sinnúmero de acciones, experiencias, proyectos que, sin resolver el problema global del desarrollo desequilibrado, pueden preparar posibles direcciones alternativas. El técnico, abocado a la formulación de soluciones a nivel nacional, no siempre dio importancia a esas realidades, frecuentemente disímiles, contradictorias y aisladas pero algunas de gran fecundidad en un proceso histórico más prolongado.

Al mismo tiempo que se impone la formulación de programas y estrategias amplios — más políticos que técnicos — hay que preguntarse si, a nivel local, no se están dando *acciones anticipadoras*, a partir de sectores populares, con *experiencias portadoras de futuro*. Hay que evitar, por supuesto, caer en la ilusión de una transformación gradual y progresiva a partir de la simple acumulación de pequeños proyectos aislados.

Más bien se plantea aquí que algunos de esos proyectos pueden llegar a ser laboratorios sociales y lugares de experimentación. Muchos de ellos no dieron resultados positivos, pero otros podrán tener un efecto multiplicador y de irradiación. El desafío es saber detectar, en situaciones concretas, cuáles tienen realmente dinamismo creador.

Los problemas del desarrollo — desde el tiempo de los primeros análisis económicos de los años 50 hasta el momento del estudio del “enfoque unificado” — han sido, casi siempre, estudiados a partir de los centros de decisión política y administrativa. ¿No sería el momento de desplazar el *lugar social* del análisis y de las políticas? Eso nos obliga a una breve incursión en el análisis de la estructura social.

Algunos autores han distinguido en la sociedad global, la *sociedad política* y la *sociedad civil*². La primera estaría constituida por el aparato de Estado y sus elementos legales, administrativos y de coerción. Ahí se ubica el mundo de la planificación, de las políticas económicas y sociales, etc. En este aparato de Estado están presentes los sectores hegemónicos de la sociedad, que detentan el poder económico, político, social y cultural. Son al mismo tiempo los que se benefician de la situación vigente. Una transformación profunda de la sociedad frecuentemente hiere sus intereses. Por esa razón, muchas

2 H. PORTELLI: *Gramsci et le bloc historique*. Paris, Presses Universitaires, 1972.

veces reducen los cambios a programas que, si bien tratan de favorecer a otros sectores rezagados, no llegan a imponer a ellos mismos sacrificios o a poner en riesgo sus privilegios. Hay, pues, un condicionamiento de influencia política dentro del mismo aparato de Estado que reduce la capacidad de implementar planes alternativos de cambios de cierta radicalidad. De esta manera, se proponen políticas para reducir la gravedad de la "pobreza crítica" que llega a grados cada vez más intolerables, pero frecuentemente sin relacionar esa pobreza con el modelo de concentración de riqueza. Es como si fueran dos fenómenos aislados y como si buscar una solución a la pobreza se redujera a encontrar recursos para implementar ciertos proyectos asistenciales o a la ampliación de servicios sociales, sin tocar en la estructura productiva y en los mecanismos de concentración del ingreso y de la propiedad³.

Sería un simplismo decir que solamente los sectores dominantes se expresan en la sociedad política. La tradición de experiencias populistas en la región indica la presencia en áreas del Estado, de sectores populares. Pero frecuentemente ahí están en posiciones subordinadas o como receptores de beneficios, casi nunca como agentes capaces de generar nuevas políticas.

La situación de la *sociedad civil* es un poco más compleja. Por sociedad civil entendemos el conjunto de organismos donde se socializan valores, se expresan demandas y se articulan intereses. Allí se encuentran toda suerte de asociaciones locales, sindicatos, escuelas, partidos, medios de comunicación, iglesias, etc. Es innegable, también, el peso de los sectores de mayor poder e influencia en la sociedad. Pero se puede detectar, al mismo tiempo, la emergencia creciente de nuevos sectores sociales que se van organizando alrededor de otros valores, demandas e intereses y que preparan otros modelos de sociedad. La sociedad civil es una amplia arena donde propuestas alternativas se cruzan, alianzas y conflictos se hacen y se deshacen. Así, al mismo tiempo que ocurre una concentración del poder económico y, en algunos casos, un creciente autoritarismo de estructuras políticas, al nivel de las organizaciones sociales locales — a pesar de las trabas y dificultades — crecen iniciativas de participación y de organización de la población. Y es posiblemente a partir de esas nuevas formas de organizaciones sociales que se pueden estar ofreciendo

3 Varios proyectos internacionales discuten, con diferentes niveles de rigor, el problema de la "pobreza crítica"; ver Sergio MOLINA y Sebastián PIÑERA: *La pobreza en América Latina: situación, evolución y orientaciones de políticas*, Proyecto Pobreza Crítica en América Latina, Santiago, ONU-CEPAL-PNUD, 1979.

caminos alternativos al proceso de modernización concentradora y excluyente.

Esto nos indica la necesidad de detectar *experiencias de participación*, que se están dando en los diferentes países de la región, condicionadas por los grados de mayor o menor democracia o autoritarismo ⁴.

La participación no se puede referir a una población indiferenciada y abstracta. La estructura social es un complejo tejido de clases y sectores sociales que se articulan, se oponen, buscan alianzas, a partir de intereses distintos. En el caso de este trabajo, interesa indicar la presencia de experiencias de participación en sectores que no se han beneficiado con los efectos de la modernización vigente, pero que al mismo tiempo tienen capacidad de organizarse y plantean con cierta fuerza sus demandas y necesidades reales. Los pobres, solamente como grupo social rezagado, no pueden ser sujetos de un proceso histórico alternativo si se mantienen apenas como categoría pasiva y carente. Sólo aquellos sectores con *conciencia* de sus intereses y *práctica* de organización y de reivindicaciones pueden tener una presencia activa y de real significación social y política.

Eso supone, además, un cierto grado de autonomía y de iniciativa de esos sectores. De esta manera, distinguimos entre *movilización*, esfuerzo desde afuera de los sectores a partir de líderes, dirigentes políticos o miembros del aparato de Estado, y *participación*, movimiento de la base a partir de líderes y dirigentes de los mismos sectores sociales.

La participación puede tener diferentes niveles. Puede darse a *nivel económico*, con la presencia activa en la toma de decisiones de las unidades de producción y en la propiedad de las mismas, y se pueden detectar un sinnúmero de experiencias de co-gestión, empresas comunitarias, cooperativas, etc. La participación en el *área social y cultural* abarca acciones en diferentes instituciones de la sociedad donde se articulan intereses de clases o grupos, circulan valores, normas, pautas de conducta, se manifiesta la creatividad artística (sindicatos, escuelas, asociaciones, clubes, etc.). La participación en el *área política* corresponde a la presencia en el proceso de toma de decisiones, desde las estructuras de poder local hasta el plan nacional (partidos y movimientos).

⁴ Para lo que sigue nos basamos en parte en L. A. GÓMEZ de SOUZA y M. Teresita de BARBIERI: *Notas para una evaluación de las experiencias de participación en América Latina*. Mimeo, Santiago, CEPAL, 1973.

En América Latina se habla frecuentemente de *participación popular*, queriéndose privilegiar, de esta manera, a sectores emergentes, especialmente obreros y campesinos que, postergados en el proceso de desarrollo modernizador, plantean nuevas metas y nuevas políticas. La categoría de lo popular no siempre tiene fronteras definidas, pero abarca una amplia gama de sectores, clases o fracciones de clase que sufren algún tipo de explotación o dominación.

En países de altos índices demográficos, adquiere especial importancia la participación de los *movimientos juveniles*, que constituyen núcleos significativos y creadores, minoritarios entre su mismo sector de edad, pero, frecuentemente dinámicos e innovadores⁵.

Otra área que ha merecido especial atención es la de la *participación de la mujer*, a partir de la constatación de la situación de inferioridad de la misma en la participación en la fuerza de trabajo, acceso a bienes y servicios y, principalmente, presencia en los mecanismos de toma de decisiones. En los últimos años, hay una articulación creciente a partir de movimientos y asociaciones, para hacer presente y activa a la mujer en una sociedad hasta entonces con pautas fundamentalmente masculinas⁶.

Frecuentemente se ha dicho que la *sociedad civil latinoamericana* es amorfa y las organizaciones locales y mecanismos de participación no tienen mayor relevancia. Eso parece indicar un enorme desconocimiento del sinnúmero de iniciativas dotadas de originalidad y creatividad. Los análisis cuantitativos o de políticas nacionales dejan escapar una realidad mucho más dinámica de lo que aparece a primera vista. Hay incluso que revisar los mecanismos acostumbrados de análisis y evaluación de proyectos, como se indicará más adelante. En los puntos siguientes presentamos experiencias en algunos países de la región dejando de lado, por sus características muy especiales, a Cuba, con un sistema socio-económico distinto⁷. El proceso de reconstrucción de Nicaragua es demasiado reciente y también plantea un

5 L. A. GÓMEZ de SOUZA y Lucia RIBEIRO: *La participación de la juventud en el proceso de desarrollo: un estudio de caso en Panamá*. Col. "Experimentos e innovaciones en educación", París, UNESCO, 1975 (resultados de una investigación CMCH/AD-FAO y CEPAL); ver también J. C. PORTANTIERO: *Estudiantes y política en América Latina*, México, Siglo XXI Ed., 1978; Marialice FORACCHI: *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo, Ed. Nacional, 1977.

6 CEPAL: *Mujeres en América Latina. Aportes para una discusión*. México, Fondo de Cultura, 1975.

7 Para el caso de Cuba, en su contexto político específico, ver CEPAL: *Apreciaciones sobre el estilo de desarrollo y sobre las principales políticas sociales en Cuba*. Mimeo, México, mayo 1978.

tipo particular de participación popular masiva que merecería estudio aparte. Pero todo parece indicar que en este país se abren pistas muy interesantes de trabajo, innovadoras y adaptadas a la especificidad de la situación.

Desde los años 60 se han multiplicado, por ejemplo, en las grandes ciudades múltiples *organizaciones de base vecinal*, especialmente en barrios populares en proceso de urbanización, para obtener servicios de luz, agua, alcantarillado y vivienda. Larga es la lista de ciudades en que eso se da. Iniciativas de significación se detectan en las últimas décadas en Lima, Caracas, México, São Paulo, Guayaquil, Bogotá, Santiago, Montevideo, Buenos Aires, etc. Son organizaciones de barriadas, favelas, villas miseria, campamentos⁸. Buena parte de ellas son de iniciativa local o de grupos privados. Los planes a partir del Estado han quedado muchas veces en un nivel asistencialista.

Clubes de madres, juntas de vecinos, movimientos del costo de vida, juntas de abastecimiento, aparecen como iniciativas más o menos espontáneas, frente al problema económico, a las dificultades de transporte, a la comercialización, etc. Muchas de ellas están ligadas a grupos políticos o religiosos, pero frecuentemente son bastante autónomas y se defienden de posibles manipulaciones desde afuera. Dependen, por supuesto, de coyunturas políticas favorables y, a veces, desaparecen en situaciones autoritarias, para emerger nuevamente en momentos de apertura política. Es difícil generalizar ya que responden a situaciones muy diversas, pero una característica relativamente general es el esfuerzo por mantenerse libres de influencias externas.

En el área de la *educación* y la *cultura popular* se han dado experiencias extremadamente creadoras. Después de los movimientos de cultura popular en Brasil, a principios de los años 60⁹, en diversos países de la región fueron apareciendo experiencias de educación de adultos, teatro popular, centros de artesanía, plazas de cultura, a partir de asociaciones privadas, movimientos estudiantiles, iglesias, hasta alcaldías y gobiernos de estados o provincias. Ahí la dependencia de las coyunturas políticas es aun mayor y desaparecen en momentos de crisis de los mecanismos de participación democrática.

Varias experiencias de *medicina popular* han contado con la participación de la población, en campañas de medicina preventiva y en nuevas experiencias de equipos médicos y para-médicos, tratando

8 Para un análisis crítico ver G. RIOFRIO y A. RODRÍGUEZ: *De invasores a invadidos: 10 años de autodesarrollo en una barriada*. Lima, Desco, 1980.

9 Vanilda PAIVA: *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.

de desarrollar una nueva educación sanitaria a partir de los valores autóctonos de las medicinas tradicionales. Los resultados se han hecho sentir tanto a nivel de la organización de la comunidad en función de los problemas de salud, como en cambios de índices de morbilidad y de mortalidad. El asesoramiento de la Organización Mundial de la Salud y de la Organización Panamericana de la Salud ha sido bastante significativo.

Las experiencias de *sindicalización urbana* son bastante antiguas en América Latina. Comenzaron a fines del siglo pasado, especialmente con inmigrantes, italianos y españoles, que introdujeron una tradición europea de luchas sociales. Resurgieron considerablemente fuertes en los años 20, para desarrollarse o decaer después según las coyunturas políticas. Pero, igualmente en los períodos de gobiernos autoritarios, se mantuvieron de manera más o menos latente. De otra forma no se explicaría su rápida reorganización cuando las condiciones de participación política pasaban a ser más favorables. Países como Bolivia, Argentina, Chile, entre otros, han tenido una experiencia sindical urbana y minera bastante significativa. En el caso de Brasil, a pesar de que el movimiento sindical fue creado en forma corporativa desde el aparato de Estado y los sindicatos oficiales tuvieron poco margen de autonomía, hubo un movimiento de renovación a partir de las bases, incluso en momentos políticamente menos favorables¹⁰. Se amplió en los últimos años debido al fuerte aumento de la participación y el surgimiento de nuevos cuadros y de liderazgos dinámicos que cuestionan la actual estructura sindical¹¹.

La *organización en el campo*, en sindicatos rurales, ligas o asociaciones también tiene una historia significativa aunque más reciente, en países como Chile, Honduras o México. En ciertos casos, la disputa entre Estado y movimientos rurales ha llegado a enfrentamientos serios, y la represión ha sido especialmente fuerte. Experiencias de acción comunitaria, como en el caso de Ecuador, indican la vitalidad de organizaciones y federaciones campesinas¹².

En estos sectores se nota el dinamismo de diferentes tipos de iniciativas locales o regionales y, al mismo tiempo, la rápida crisis de modelos que han sido importados desde el exterior o impuestos

10 Ver Francisco WEFORD: *Participação e conflito industrial: Contagem e Osasco 1968*. Caderno 5, São Paulo, Cebrap, 1972.

11 Para información sobre el movimiento actual ver CEDI: "1980, ABC da greve". *Aconteceu*, mayo 1980.

12 Ver Carlos ARROBO: "Organización campesina y acción comunitaria", in *Información sobre CESA y la actual situación del sector campesino*. Mimeo, Quito, CESA, 1978.

desde el aparato del Estado. De esta manera, grandes programas de desarrollo de la comunidad, con apoyo de agencias internacionales, amplio financiamiento y asesoramiento técnico, han tenido bajos resultados y muchas veces desaparecieron sin dejar huellas.

El *movimiento cooperativo* ha sido bastante estudiado en la región, pero sus resultados son muy distintos según los países. De acuerdo con datos recogidos entre 1962 y 1970, los porcentajes de incremento de cooperativas — con excepción de Brasil y de México — han sido muy altos, superando en algunos casos el 300%. Especialmente significativo ha sido el crecimiento de las cooperativas agropecuarias. Si por un lado las cooperativas han significado muchas veces la posibilidad concreta de autodefensa de pequeños propietarios y una ocasión de real participación y de solidaridad, otras veces se han transformado en verdaderas empresas modernas con sus ejecutivos y asalariados. Pasan a tener, entonces, objetivos capitalistas de maximización de lucros, muy diversos de lo que se suele conocer como los de la doctrina cooperativista. Una investigación hecha por una oficina de Naciones Unidas en Venezuela, Ecuador y Colombia, mostró la ambigüedad de muchas de las experiencias¹³. El coordinador de la investigación, en un estudio posterior, hizo severas críticas a muchas de las experiencias de cooperativas rurales. Así, concluye:

“... en América Latina generalmente las cooperativas han estado impulsadas por motivos políticos como un medio para pacificar un campesinado en despertar, para calmar los efectos adversos de las depresiones... Las mayores campañas de promoción del movimiento cooperativo en América Latina han ocurrido por lo general en períodos de crisis económica, violencia, amenaza de violencia rural”¹⁴.

Si las críticas no pueden ser generalizables, y hay experiencias que indican una real participación, como en el caso del Uruguay, y también de Ecuador¹⁵, ellas no dejan de apuntar a algunos de los problemas centrales del movimiento cooperativista que necesitaría revisarse permanentemente.

13 UNRISD: *Estudios de la realidad campesina: cooperación y cambio*. Ginebra, UNRISD, 1970; para los datos ver OEA: *El movimiento cooperativista en los países latinoamericanos*. Washington, OEA, 1974.

14 Orlando FALS BORDA: *Cooperatives and rural development in Latin America: an analytic report*. Ginebra, UNRISD, 1971; el autor republicó el texto en español bajo el título: *El reformismo por dentro en América Latina*. México, Siglo XXI Ed., 1973.

15 Ver C. Arrobo, *op. cit.*

Hay que señalar la importancia de las *organizaciones no-gubernamentales* (ONG) tanto nacionales como internacionales, presentes en la promoción de distintas experiencias de participación popular. En algunos casos no se han adaptado a las realidades locales, trayendo desde fuera modelos de organización que quedaron marginados de la realidad social más dinámica (clubes de jóvenes, técnicas de desarrollo comunitario, etc.). Sin embargo, en larga medida, han tenido carácter innovador y la multiplicidad de iniciativas, lejos de confundir, ha sido frecuentemente la ocasión de buscar diferentes maneras de articularse con realidades locales difusas y cambiantes. Hace falta una investigación detallada de la presencia de las ONG y del resultado de sus actividades.

En América Latina merece una mención especial el caso de las *iglesias cristianas* en general y la iglesia católica en particular. En momentos críticos en que la sociedad civil se ha cerrado, por presiones de la misma sociedad política, uno de los pocos espacios de participación y de organización locales han sido las llamadas comunidades eclesiales de base, donde sectores campesinos, obreros y subempleados de las periferias urbanas han encontrado ocasión de reunirse para tratar sus intereses concretos de trabajo, servicios, etc., además de sus actividades específicamente religiosas. Un cierto número de organizaciones vecinales, movimientos por costo de la vida, organizaciones de pequeños propietarios rurales, han surgido a partir de organizaciones eclesiales. Eso ha estado ocurriendo especialmente en Brasil, Perú y El Salvador ¹⁶.

Un reciente informe de una consultoría de la FAO indica proyectos significativos en Colombia, Perú y Brasil que parten "de la comunidad como agente de transformaciones y no como objeto de un plan ofrecido desde arriba hacia abajo... en una concepción esencialmente anti-tecnocrática". Un caso particular, el del municipio de Boa Esperança, en Brasil, indica además una interesante articulación entre las organizaciones comunitarias de todo el territorio y la estructura administrativa local (alcaldía), donde el poder comunitario, a partir de un buen número de organizaciones de base, y el poder municipal, con su consejo de desarrollo, lejos de enfrentarse, combinan sus esfuerzos. Eso permitió que el municipio, el más retrasado del Estado de Espírito Santo, en situación económica crítica, en dos años se

16 L. A. GÓMEZ de SOUZA y Adair ROCHA (ed.): *O povo e o Papa*. Rio, Civilização Brasileira, 1980; L. A. GÓMEZ de SOUZA: "Pueblos e as práticas populares na América Latina", *Encontros com a Civilização Brasileira*, n.º 3, marzo 1979.

recuperara, iniciando un proceso de desarrollo agroindustrial de bases comunitarias. Según el consultor, ello constituye

“... un ejemplo concreto de la viabilidad práctica de procesos de desarrollo auto-sostenidos, basados en la iniciativa comunitaria (de las bases) y en la práctica de la democracia”¹⁷.

La Conferencia Mundial sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural de 1979 es bastante explícita en lo que se refiere a la participación:

“La participación de la población en las instituciones y sistemas que regulan su vida es un derecho humano fundamental, así como una condición indispensable para el reajuste del poder político en favor de los grupos desfavorecidos y para el desarrollo social y económico. Las estrategias para el desarrollo rural sólo pueden hacer realidad todas sus posibilidades si se logra la motivación, la participación activa y la organización a nivel popular de la población rural, con especial referencia a los estratos menos favorecidos, para que intervenga en la elaboración y formulación de políticas y programas y en la creación de instituciones administrativas, sociales y económicas, incluidas las cooperativas y otras formas voluntarias de organización, para aplicar y evaluar dichos programas y políticas”¹⁸.

En busca de Criterios para la Elaboración y la Evaluación de Proyectos

En el capítulo anterior hemos señalado el surgimiento de un número significativo de experiencias de participación a nivel local. Puede parecer paradójico que, frente a los complejos problemas a nivel nacional e internacional, se haga hincapié en experiencias concretas. Lo que aquí se quiere indicar es que, la solución de los problemas del desarrollo no está sólo en los planes globales, sino principalmente en diferentes proyectos que buscan caminos alternativos a los procesos en crisis. No se trata de poner de lado el esfuerzo de planificación y de elaboración de proyectos integrados. El énfasis está dado en la necesidad de crear nuevas experiencias que puedan alimentar futuros procesos de planificación renovados donde se recojan planes y proyectos realmente dinámicos e innovadores. La elaboración e implementación de planes y proyectos rutinarios y tradicionales ha llevado a un agotamiento del mismo proceso de planificación y a una crisis de confiabilidad en el mismo.

17 Herbert José de SOUZA: *Informe FAO: Colombia, Perú, Brasil; informe de actividades*. Manuscrito, Rio, 1980.

18 FAO: *Informe, Conferencia Mundial sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural*. Roma, 12-20 julio 1979, WCARRDIREP, julio 1979.

Hay que señalar, además, que los *criterios* para juzgar a los proyectos sociales que se basan en la participación popular no pueden ser los mismos aplicables para proyectos en el área económica. Así, el *criterio de rentabilidad* debería ser revisado, ya que los resultados al nivel social son de mediano o largo plazo y difícilmente medibles. Un proyecto educativo modificará los niveles de conocimiento y de capacitación, tendrá impacto sobre la productividad de las personas afectadas, pero no siempre los resultados son posibles de detectar inmediatamente ni a partir de índices cuantificables. Además, la relación costo-beneficio no se puede determinar con exactitud debido a los múltiples y diversos beneficios que se pueden alcanzar. Los elementos cualitativos en esos proyectos son los más relevantes.

Un criterio a tener en cuenta es la modificación en las pautas de *participación, capacitación e iniciativa* de la población afectada por los proyectos, al buscar detectar el surgimiento de un mayor dinamismo y los posibles efectos favorables sobre otras actividades en el área.

Sin embargo, también los criterios de participación y capacitación no están dados desde fuera, ni desde los países o áreas más desarrollados, sino más bien a partir de las pautas de comportamiento, valores y estilo de vida de la misma población. Esto es especialmente importante en las áreas rurales y mucho más si hay culturas autóctonas con características particulares. Las poblaciones indígenas indoeuropeas tienen pautas tradicionales de participación y una manera de vida comunitaria que inducen naturalmente a la acción en común, pero dentro de ciertos padrones, ritos y costumbres. La introducción de canales nuevos de participación desde afuera pueden producir una reacción desfavorable, que no representa un rechazo a la participación como tal, sino a un cierto estilo de la misma. También los *criterios de eficiencia* en las culturas rurales e indígenas son bien distintos de aquellos del mundo industrial urbano.

Ya el informe de la reunión de Frascati, co-patrocinada por la CMCH/AD de la FAO, insistía sobre la *participación* de la población en todos los niveles de la planificación y del desarrollo, como *precondición* del mismo desarrollo, pero al mismo tiempo advertía que el Tercer Mundo debe encontrar "sus propios conceptos, criterios y formas de acción frente a los fines del desarrollo" ¹⁹.

19 Report on a Western European Workshop jointly sponsored by FFHC/Action for Development-FAO and the Committee on Society, Development and Peace (SODEPAX), *Funding agencies and development education*, FFHC/AD/EUR/72/3, agosto 1972.

A partir de estos elementos se deben analizar, entonces, los problemas de *financiamiento* de proyectos sociales y de participación popular. Es de desear que los proyectos locales alcancen a mediano plazo un autofinanciamiento y que los costos sean recobrados por ellos mismos, con los resultados de sus mismas actividades. Sin embargo, ello no puede ser generalizado ni transformado en norma permanente. Hay proyectos que, por su carácter educativo o de organización social, difícilmente podrán recuperar lo que fue invertido en ellos. O, dicho de otra manera, los beneficios directos e indirectos no tienen un resultado económico dentro del mismo proyecto, sino que se ubican en diferentes espacios sociales, no siempre de manera visible. Al no tomar esto en cuenta se eliminarían proyectos "no rentables", pero que son indispensables a nivel de la promoción popular e incluso benéficos a la economía de una región, pero con un impacto indirecto o mediato.

De esto deviene el problema de la *ayuda a los proyectos*. En el pasado se denunciaron mecanismos de ayuda que tenían como resultado el imponer determinadas políticas, favorecer la penetración de empresas transnacionales o reforzar los mecanismos de dependencia²⁰. Se ha enfatizado la necesidad de una relación lo mas equilibrada posible entre los organismos donantes y los que reciben ayuda, a partir del *principio de la solidaridad*²¹. Sin embargo, no hay que ocultar la dificultad de esa relación, ya que la situación del que recibe delante del que ofrece recursos siempre es desigual. Por eso mismo se hace necesario tomar conciencia de que se trata de una relación inevitablemente tensa, para buscar, luego, mecanismos de diálogo que minimicen las distancias que se crean²².

No se puede olvidar tampoco que la eficiencia de un proyecto no depende de la cantidad de *recursos* invertidos en él. En el caso de Brasil se han podido comparar proyectos que recibieron elevados recursos y tuvieron pobres resultados, con otros que alcanzaron gran impacto aunque casi sin ayuda²³. Estos últimos, por lo general, tienen como punto de partida la iniciativa de la población local y saben aprovechar su capacidad de creación, su interés y su dinamismo.

20 Ver Luciano MARTINS: *Nação e corporação multinacional*. Rio, Paz e Terra, 1971, pág. 67 y siguientes.

21 CCPD, Consejo Mundial de Iglesias: *El sentido de la ayuda*. Lima, CELADEC, 1977.

22 L. A. GÓMEZ de SOUZA: "Subdesenvolvimento e ajuda externa". In Seminario CENPLA-CEDEC, *Ajuda externa e desenvolvimento*. Mimeo, Rio, CENPLA, diciembre 1977.

23 Waldo CESAR: *Para uma nova política de ajuda*. Rio, CENPLA, 1974.

Se ha constatado, además, que existen momentos en que una ayuda excesiva puede incluso traer resultados negativos, burocratizando la experiencia y multiplicando acciones a partir de la obligación de utilizar los recursos no en relación con sus necesidades reales. Debemos considerar, además, la capacidad de los proyectos y experiencias de absorber recursos que reciben ²⁴.

Para las organizaciones donantes no es fácil revisar criterios de relevancia, eficiencia y rentabilidad a partir de situaciones nacionales y locales tan diversas. Para que ello ocurra es necesario un diálogo permanente con los sectores más dinámicos de cada sociedad y con las experiencias que realmente aparecen como "portadoras de futuro". Un problema previo es el de saber cuáles son las experiencias con las cuales hay que entablar el diálogo y, para eso, se debe recurrir a un análisis socio-político, ya que los elementos puramente técnicos son insuficientes.

Nuevamente nos enfrentamos con los límites de lo técnico y su inserción dentro de un proceso histórico más global. Y se repiten las preguntas: *¿desarrollo para qué y para quién?*, *¿desarrollo a partir de quiénes?*

Estas observaciones son el resultado de algunos años de experiencias de trabajo en el área de desarrollo social de las Naciones Unidas y de una actividad de consultoría que permitió la familiarización con un gran número de informes de trabajo y de experiencias locales de participación en el desarrollo. Este informe no quiso describir esas experiencias —por ser distintas entre sí, y responder a diferentes situaciones—, sino extraer algunas conclusiones a partir de ellas.

Para finalizar queremos enfatizar un aspecto al que hemos hecho referencia más atrás. Los problemas del desarrollo no se resuelven ni en la elaboración de planes demasiado generales y tradicionales, ni tampoco en la suma y acumulación de proyectos locales aislados. Su solución histórica y a mediano plazo puede ser el resultado del efecto multiplicador de acciones, proyectos y experiencias innovadoras que en un cierto momento necesitan ser articulados entre sí y en un plan regional y nacional, a partir de una voluntad política de transformación social capaz de elaborar un modelo alternativo de sociedad futura. Mientras esta última situación no se dé, es a

24 L. A. Gómez de Souza, *op. cit.*

partir de iniciativas concretas que el camino puede ser preparado, para alcanzar el momento en que los planes globales e integrados puedan recoger toda esa experiencia y darle una mayor cohesión. Es necesario insistir, también, en que durante todo el proceso histórico, la participación de la población en la elaboración, implementación y evaluación de proyectos y planes es absolutamente indispensable. Esto en la medida en que se piense que tales proyectos y planes pueden estar vitalmente ligados a las expectativas y necesidades de la población y sean capaces de captar su energía creadora y transformadora.

ELABORACIÓN CURRICULAR Y APRENDIZAJE COLECTIVO EN LA EDUCACIÓN PARTICIPATIVA

Manuel Alberto Argumedo

Currículo como proceso.

La educación es una práctica social y, como tal, se considera una actividad necesaria e intencional. Esa intencionalidad social es la diferencia entre educación y aprendizaje, como proceso de interacción del hombre con su contexto. Identificar educación con aprendizaje o comunicación, concebir la educación como un proceso independiente de la voluntad implica la pérdida de precisión de la palabra y hasta el encubrimiento de la dirección política de toda acción educativa como práctica social.

En nuestra concepción la educación no es aprendizaje sino una intervención consciente de los hombres en el aprendizaje de otros hombres con el objetivo de orientarlo en una determinada dirección. Por lo tanto, educar es una actividad dirigida a transformar las circunstancias a través de la transformación de los sujetos, interviniendo en sus procesos de aprendizaje. Para educar es preciso, entonces, definir en qué sentido se pretende que los sujetos se transformen y cómo se ha de intervenir en el aprendizaje o, dicho de otra manera, qué orientación se pretende dar a los procesos de aprendizaje.

Este conjunto de definiciones sobre objetivos y medios, que puede asumir diversos grados de formalidad, es lo que denominamos "currículo" ^{1*}. Eso significa afirmar que toda acción educativa tiene un currículo, un texto, como el texto de una obra de teatro, y que es posible, en consecuencia, descifrar ese texto observando el acontecer

* Los números remitem a la bibliografía consultada. Las referencias bibliográficas están al final del texto.

de una práctica educativa. También significa que ese texto sólo se podrá comprender plenamente cuando referido a su contexto.

Ahora bien, si es verdad que en cada práctica social educativa es posible desvelar el currículo, ¿cuándo y dónde es que ese texto se elabora? La respuesta a esta pregunta es muy parecida a la que da Ortega y Gasset cuando analiza el hecho teatral: en la misma representación, en cada práctica educativa concreta. El currículo, como texto que organiza y orienta una determinada práctica educativa, es, de hecho, elaborado en esa misma práctica.

Es cierto que son muchos los procesos previos que interfieren en ese momento y determinan en parte la elaboración, pero ella sólo se completa en el preciso instante en que tiene lugar la práctica. Es allí donde se manifiesta el currículo como producto acabado, resultante de un conjunto de determinaciones, como el programa escolar, los reglamentos vigentes en la institución, la formación del maestro, su posición política, los aprendizajes previos de los alumnos, el material utilizado y su interacción con la realidad inmediata, el ambiente físico, etc.

No es posible, por lo tanto, elaborar un currículo fuera de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje, pero se puede, actuando sobre los diferentes componentes de esa práctica, condicionarla en mayor o menor grado, *formalizarla*. Es precisamente esa presencia de una orientación o de una dirección lo que caracteriza una acción educativa.

Por consiguiente existe siempre un proceso de desarrollo del currículo que se completa en la práctica educativa concreta, aunque en algunos casos esa práctica esté fuertemente condicionada desde el exterior. Ese condicionamiento externo de la práctica, que reduce al mínimo las posibilidades de que los mismos actores orienten el acto educativo, implica una posición política. Cuando las prácticas educativas son rígidamente pautadas, se transforman en prácticas alienadas en las que se han disminuído, tanto como fue posible, los márgenes de decisión de los sujetos sobre sus actos.

Pero existe otra posición política diferente que se propone ampliar esos márgenes, con la finalidad de que los sujetos actúen conscientemente y, en consecuencia, asuman la responsabilidad que deriva de esa acción consciente.

Esa propuesta política es lo que se entiende en este trabajo por participación. Frecuentemente se utiliza ese término con el sentido de *formar parte de* y de ahí se concluye que es suficiente incorporar las personas en un grupo para que participen. En el contexto de la polí-

tica educativa del desarrollismo, en los años sesenta, se hablaba en este mismo sentido de *democratización* de la educación para referirse al simple hecho de permitir el acceso a la escuela.

Por el contrario, aquí se trata de participación como *tomar parte en*, lo que quiere decir que las personas participan cuando se incorporan al grupo con algún margen para decidir sobre lo que se ha de hacer. En este caso, una *democratización* de la educación implicaría la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones sobre lo que va a acontecer en la escuela. Así entendida, la participación significa devolver su sentido humano a las acciones, des-alienarlas, recuperando e integrando las fases de planeamiento, decisión, operación y evaluación para cada uno de los agentes educativos. La disociación de esas fases es un mecanismo muy eficaz para condicionar una práctica educativa: se decide que ciertas personas sólo planifiquen, que algunas sólo ejecuten las acciones, que otras sólo evalúen, etc.

Es claro que la concreción de esta política de participación puede alcanzar diferentes niveles. Sin embargo, aunque se piense en el mayor margen posible de participación, deberá existir un conjunto mínimo de pautas, de reglas de juego, como límites dentro de los cuales la participación pueda manifestarse con sentido. Tanto la participación plena como el condicionamiento total, que no deja ningún margen de acción a los sujetos, no existen en la realidad, son abstracciones.

Para definir los límites de esa participación es preciso tener en claro cuáles son los elementos que convierten una situación cualquiera en situación educativa. Sólo en la medida en que los sujetos puedan actuar sobre esos elementos esenciales que caracterizan una práctica social como práctica educativa, se tratará de una auténtica participación.

Si concebimos el acto educativo como una práctica social específica, los elementos esenciales que definen esa práctica son: determinados objetivos de aprendizaje y un conjunto de medios que se consideran adecuados para alcanzar esos objetivos. Por lo tanto, una política coherente de participación deberá hacer posible la intervención de todos los actores en la formulación de los objetivos y en la selección de los medios.

Los objetivos implican la definición de lo que debe ser aprendido, a partir de los intereses y necesidades del grupo social que participa en una determinada práctica educativa. La formulación de objetivos, despojada de artificios tecnocráticos, contribuirá para que el grupo tome conciencia de su proyecto político como la finalidad a ser alcanzada utilizando la educación como instrumento.

La selección de los medios adecuados supone tener la posibilidad de decidir sobre lo que podríamos denominar componentes operacionales del currículo. Es posible enumerar algunos de esos componentes operacionales analizando la situación educativa como proceso de comunicación: el papel de los sujetos y el mensaje, como contenido expresado en un determinado código. El primer componente envuelve todo lo que se relaciona con los comportamientos pautados para los sujetos: actividades sugeridas y legitimadas para el maestro y para los alumnos, técnicas y procedimientos didácticos, mayor o menor flexibilidad permitida en el desempeño de los papeles, etc. El segundo componente se refiere a las informaciones utilizadas en el proceso, al lenguaje, a los materiales. Es evidente que las opciones a ser tomadas en estas dos áreas están estrechamente relacionadas entre sí, podrán ser coherentes o divergentes o hasta conflictivas, pero no son independientes. Por ejemplo, la propuesta de una didáctica activa puede ser apoyada o seriamente perjudicada, como cuando se elige un material inadecuado o se usa un código lingüístico en gran parte no compartido por los sujetos.

Es posible enumerar otros componentes operacionales, pero ninguno de ellos podría considerarse esencial, en el mismo nivel que los anteriores, para caracterizar una práctica social como educativa. Es el caso, por ejemplo, de las definiciones que se refieren al lugar, al tiempo y a otras circunstancias de la acción. Con frecuencia las falsas propuestas de participación se limitan a descentralizar las decisiones sobre estos componentes operacionales secundarios, manteniendo concentradas las que se relacionan con los esenciales.

Los agentes del proceso.

La propuesta de un desarrollo del currículo con amplios márgenes de participación exige, en primer lugar, que se determine quiénes serán considerados como *agentes* en el proceso. Analizando una práctica educativa cualquiera pueden distinguirse dos comportamientos fundamentales que permiten establecer, como mínimo, dos agentes. Esos comportamientos son *enseñar* y *aprender*. Ya sea asumidos de un modo rígido y estereotipado por los agentes, ya sea como roles flexibles e intercambiables, estos dos comportamientos están presentes en toda práctica que pueda llamarse educativa. De la misma manera, en un proceso de comunicación, cualquiera sea su dinámica, existen los comportamientos de emitir y recibir.

Si se considera, además, que emitir y recibir o enseñar y aprender en una determinada situación deben entenderse como acciones deter-

minadas desde afuera de la situación misma, pueden agregarse otros dos agentes: los que *indirectamente* enseñan y los que *indirectamente* aprenden. Estos otros agentes, aunque no estén presentes en el momento y en el lugar del acto educativo, constituyen su entorno más inmediato en el espacio y en el tiempo. En el mismo sentido se habla en la teoría de la comunicación de *proceso de emisión*, que comienza antes inclusive de la situación concreta y se prolonga hasta el momento de la emisión en que se inicia el *proceso de recepción*.

En la práctica educativa es posible también ubicar estas duplas de agentes. El maestro y los alumnos constituyen los actores directamente implicados en la situación; la institución educadora y la comunidad — definida aquí como el grupo social al cual pertenecen los alumnos y no sólo como sus familias —, son los agentes localizados en el *entorno* inmediato de la práctica. Profesores e institución educadora asumen predominantemente, y algunas veces con exclusividad, la tarea de enseñar. Alumnos y comunidad son los destinatarios de la educación, o sea, los sujetos cuyo aprendizaje se pretende orientar en un determinado sentido.

Una propuesta política de participación implica, necesariamente, la disminución del grado de *complementariedad* de la práctica educativa concreta². No está aquí en cuestión la desaparición del papel específico del maestro, lo que significaría la inexistencia de prácticas educativas, sino el hecho de que ese papel sea desempeñado con una mayor flexibilidad, sin considerarse como propiedad exclusiva de uno de los agentes. El intercambio de papeles durante el proceso permitirá que todos los agentes ejerciten los comportamientos de emitir y recibir, de enseñar y aprender.

Definir una metodología que permita poner en práctica una política de participación requiere, en primer lugar, delimitar los márgenes de acción — en el sentido de decidir, ejecutar y evaluar — que corresponderán a cada uno de esos agentes. ¿Cuál será la capacidad de tomar decisiones sobre los componentes esenciales de la práctica educativa que le corresponderá a la institución educadora? ¿Y a los maestros? ¿Y a los alumnos? ¿Y a la comunidad? Una participación limitada puede proponer solamente una consulta a la comunidad, incluso a los alumnos, que tenga por finalidad dar subsidios a la institución educadora que será quien decida, finalmente, sobre los componentes esenciales del acto educativo.

Sin embargo, una propuesta de participación limitada, como la que hemos mencionado, sería en realidad una falsa participación porque no modifica substancialmente la situación vigente. Continúa siendo

la institución, representada al interior de cada situación educativa concreta por el maestro, quien define el currículo, a pesar de oír las opiniones de los *destinatarios*. El método que aquí se presentará implica en la inversión de ese orden tradicional, en la apertura de auténticos márgenes de participación para las comunidades, que serán consideradas co-educadoras. A partir de una acción conjunta de la institución educadora y la comunidad, será posible también transformar los *roles* de maestros y alumnos en el interior de la situación de enseñanza-aprendizaje. Todo el proceso tenderá al diálogo. Eso no quiere decir que desaparecerán los conflictos, sino que serán aprovechados como factor dinamizador de la acción educativa. Ni la convergencia total ni la divergencia absoluta hacen posible el diálogo; él necesita de ambas para existir.

¿Cuál es el papel que esta propuesta metodológica para un proceso participativo de desarrollo del currículo le atribuye a cada uno de los cuatro agentes mencionados?

1. La institución educadora debe definir un mínimo de cosas para que sean enseñadas y aprendidas, y cooperar con los maestros en la selección de los medios adecuados para que esos aprendizajes se produzcan.
2. La comunidad deberá definir también lo que será aprendido, según sus necesidades, determinadas con base en una toma de conciencia sobre sus principales problemas, sobre todo aquello que obstaculiza su proceso de desarrollo autónomo.
3. Los maestros, como “sintetizadores” de esos *mensajes* de la institución educadora como representante de la sociedad global y de la comunidad particular, deberán contribuir para facilitar los aprendizajes definidos como necesarios, seleccionando y elaborando los medios más adecuados para cada situación educativa.
4. Los alumnos tomarán parte en la determinación de los medios a ser utilizados en cada situación concreta y en la elaboración de los mensajes; como genuinos representantes de la comunidad, deberán *enseñar* al maestro a mantener despierta su capacidad de crear, evitando que se aliene en la rutina y se transforme en un repetidor mecánico.

¿Cómo poner en marcha un proceso participativo de desarrollo curricular? Se trata de modificar una práctica social que hasta el momento ha tenido características bien diferentes: de la centralización

de las decisiones en la institución educadora como representante del Estado, que convierte a los otros agentes en ejecutores de órdenes o los excluye del proceso, se intenta avanzar hacia un trabajo cooperativo que implica devolver la capacidad de actuar a quienes estaban privados de ella. No se trata de una tarea simple. Exige fundamentalmente tres condiciones en los actores:

- Conciencia del derecho de intervenir y del deber de ocupar los márgenes de acción que se les ofrece,
- Capacidad, es decir, saber hacer para utilizar efectivamente su derecho a participar en el proceso,
- Organización, para que la participación tenga relevancia social y pase a ser necesaria dentro del proceso.

Estos tres requisitos pueden no ser tan fácilmente satisfechos por los agentes. Quien nunca fue participante deberá aprender a serlo y quien nunca permitió la participación tendrá que aprender a aceptarla, a tolerar los momentos de desorganización en los primeros momentos del proceso. Sin embargo, existiendo la voluntad de la participación en la institución educadora que hasta ahora ha monopolizado la conducción del proceso, es evidente que ella tendrá un papel activo en la búsqueda de las condiciones más favorables para mudar las prácticas tradicionales. Ella deberá ocuparse de abrir espacios y de apoyar procesos de concientización, capacitación y organización de los agentes. Esta responsabilidad exige algo más que una decisión política, aunque ella sea fundamental. Es necesario establecer una serie de pasos, una secuencia metodológica, que, respetando las directrices estratégicas definidas, facilite el despegue, el acompañamiento y la evaluación continua de lo que fue decidido políticamente. Este trabajo intenta dar algunos elementos para construir esa metodología en cada situación concreta.

No obstante, antes de comenzar, sería conveniente explicitar aun más la importancia que se atribuye a la capacitación como integrante indispensable de aquel trío de condiciones de los agentes. Es común ver exaltada la figura de lo que se llama *el educador simple*, aquel que “no sabe que es educador... y educa”³. Estos elogios pueden llevar al desinterés delante del problema de la capacitación, como aquel discurso mucho más antiguo que afirmaba que el educador *nace*, que saber enseñar es un *don natural*, una cualidad innata.

Esta posición tiene su origen en la confusión entre educación y aprendizaje, que ya consideramos en este trabajo. No se trata aquí de analizar en detalle sus presupuestos, pero es necesario rechazarla

cuando se ponga en nuestro camino. Existen *educadores simples* — para comprobarlo basta consultar las estadísticas educativas de cualquier Estado del Nordeste del Brasil —, pero eso no es ninguna ventaja. Un educador debe conocer ciertas leyes para andar por algunos caminos y evitar otros que podrían dificultar los aprendizajes deseados. Lo contrario lleva al *espontaneísmo*. Además, sería bueno reflexionar sobre quién obtiene beneficios de la descalificación de los maestros. ¿No será ese un instrumento más adecuado para una política de deseducación que para una política educativa?

Elementos para desarrollar una metodología.

Primer paso: renuncia institucional.

El primer paso es la definición de una estrategia de participación *para* y *dentro* de las instituciones educadoras, que dé márgenes para la intervención de los diferentes agentes. De este modo — y no sólo por las declaraciones sobre la voluntad de aceptar la participación — se establece el campo y las reglas de juego que permitirán, de hecho, la participación. La primera definición — *para* las instituciones educadoras — corresponderá a los gobiernos y, en general, no será más que una declaración de principios, una propuesta de acción para ser desarrollada por la institución. Es claro que esa propuesta puede no existir y, en ese caso, la reivindicación y el ejercicio de la participación, ahora de hecho y no de derecho, correrán por fuera de las instituciones educadoras, aparecerán como resistencia a un poder que no deja márgenes. Ninguna institución podrá pensar — entíendase, *institucionalmente* — en iniciar un proceso de participación sin esa definición previa, cualquiera sea su grado de explicitación y claridad. Eso parece evidente. Sin embargo, a veces sucede lo contrario: existiendo una definición política *para* la institución, que deja abiertos ciertos espacios para que sean ocupados, la misma institución no se apoya en ella. Por esta razón se considera también como un paso necesario en el proceso una definición política *dentro* de las instituciones educadoras.

No están aquí en discusión los motivos que podrían conducir a una democratización de las instituciones educativas. De hecho, quienes tienen poder sobre ellas, obedeciendo a presiones sociales o a cambios en el elenco de intereses de los sectores que se alternan en el poder, manifiestan su voluntad de abrir ciertos espacios para la participación. Al fin de cuentas, la participación no implica la ausencia de una política educacional; la propuesta de atender a los intereses de las mayorías debería ser la definición del papel de la educación

en un proyecto político democrático. ¿Por qué entonces, tan frecuentemente, las instituciones no trabajan a partir de esas *definiciones* y, aun más, las esterilizan e impiden su operacionalización?

Es necesario reflexionar sobre esto. Se presenta, a veces, un aparente exceso de conciencia crítica o posiciones *paternalistas*, elaboradas a lo largo de años de experiencia alienada en la docencia. Lo que aquí llamamos exceso de conciencia se manifiesta en una desconfianza ante las propuestas políticas de participación que provienen de los poderes externos a la institución. Partiendo de la interpretación de esas definiciones como meras declaraciones formales que, en realidad, "nadie está queriendo de verdad que se cumplan", se considera que no vale la pena hacer ningún esfuerzo. Esta posición — algunas veces hasta fundamentada en experiencias profesionales anteriores — conduce al inmovilismo y es esencialmente culpable por desaprovechar las oportunidades de desarrollar nuevas estrategias de participación en el campo de la educación,

La posición paternalista se evidencia en comentarios como los siguientes: "Estoy de acuerdo con que los maestros deben ser creativos, pero nadie puede crear desde la nada" o "Solamente se puede pedir que hagan algo simple, que escriban su opinión; en la situación actual es imposible pretender que ellos, maestros sin ninguna preparación, hagan algo más complicado". Como mínimo, se cae en este caso en una confusión entre saber y saber técnico, inspirado o fundamentado en la ciencia. Claro está que para hacer es preciso saber, especialmente cuando se pretende desarrollar una acción consciente y no una mera actividad. Pero no es lo mismo *saber hacer* que disponer de un conjunto de informaciones científicas sobre la realidad — que, algunas veces ni siquiera se relacionan directamente con lo que se intenta hacer. Algunos técnicos en educación parecen convencidos de que, sin conocer las definiciones de planeamiento, objetivos, o evaluación, no es posible definir lo que se está queriendo hacer, para qué se hace y cómo, después de hecho, se analizarán los resultados alcanzados. Esta actitud paternalista encubre, en realidad, el ejercicio de un poder justificado por la ciencia, más autoritario aun en la medida en que se presenta como *racionalmente* necesario e intrínsecamente bueno y neutral. La adhesión aparece definida de hecho como la opción lógica delante de la única alternativa posible y la oposición, como indisciplina o violencia, como una negativa a discutir, de modo *racional*, las medidas propuestas por los técnicos ⁴.

Todo eso pone en evidencia la necesidad de este primer paso metodológico que se denominó "renuncia institucional". Sin embargo

es necesario decir que esta renuncia tiene dos momentos, dos dimensiones: una pasiva y otra activa. La institución tiene que entender que es preciso que no haga algunas cosas y, por la misma razón, que debe hacer otras. Tendrá que ocuparse de que sus cuadros técnicos asuman la propuesta de participación renunciando a hacerlo todo, pero también de que sepan lo que deberán hacer para establecer los márgenes de participación, para contribuir en la creación de las condiciones de conciencia, organización y capacitación en los diferentes agentes del proceso. Nuevamente, un proyecto de desarrollo curricular participativo no significa apenas dejar de hacer, sino hacer de otra manera.

¿Qué medidas puede tomar una institución para superar las actitudes paternalistas o desmovilizadoras de sus técnicos? Dos sugerencias, nacidas de la práctica de cooperación técnica, aunque en realidad no tuvieron tampoco resultados extraordinarios. La primera es organizar seminarios en los que participen todas las personas envueltas en el proceso curricular: los que formulan los programas, los que elaboran materiales, los que supervisan, planificadores, ejecutores y evaluadores. En esos seminarios debe estudiarse con ahinco el conjunto de textos que desarrolla la propuesta política de participación, cotejándolos permanentemente con las definiciones relativas a la política global en que esa propuesta está inserta. No obstante, el estudio por sí solo es insuficiente: será necesario que los participantes oigan el relato de diferentes experiencias de participación y las analicen cuidadosamente, tratando de entender los conflictos que en ellas se evidencian y las principales dificultades que impidieron su desarrollo. En la coordinación de un proceso de participación es indispensable comprender que siempre, en los momentos iniciales, se dará una fase de desorganización, que puede servir muy bien como justificativa para detener la marcha y volver atrás.

Una propuesta ideal exigiría que esta etapa de seminarios fuera prolongada con la realización conjunta de una experiencia y encerrada con una serie de encuentros que permitieran evaluarla, atendiendo, especialmente, a la participación de los técnicos en ese proceso experimental. Además sería conveniente, si es posible, que en cada grupo de trabajo de los seminarios se integrase una persona con conocimientos sobre la dinámica grupal, para llamar la atención de los participantes sobre la reiteración de comportamientos *disfuncionales* a la propuesta, originados en posiciones paternalistas o desmovilizadoras.

La segunda sugerencia es integrar a los equipos técnicos de la institución algunas personas de afuera, en función de su adhesión o compromiso con políticas participativas o de su experiencia de trabajo

en otras instituciones que ya hayan ejecutado programas de este tipo. Esas personas podrán dinamizar los equipos técnicos de que la institución dispone, motivándolos para participar activamente en los programas, y detectarán, con cierta facilidad, los posibles desvíos del proceso participativo de desarrollo curricular.

Aunque estas dos sugerencias puedan, en muchas situaciones, alcanzar los resultados esperados, es preciso reconocer que a veces serán insuficientes. En este caso, entendiendo que las posibilidades de desarrollar alternativas educativas que utilicen adecuadamente los espacios políticos son muy importantes y no deben ser desaprovechadas, es conveniente pensar en una renovación parcial de los cuadros técnicos para no postergar el inicio del proceso, o formar equipos paralelos que, en áreas específicas — zona rural, periferias urbanas, etc. —, desarrollen experimentalmente la metodología, con la esperanza de que el éxito en esas áreas contribuirá a *educar* los otros técnicos.

La dimensión positiva de la renuncia plantea el problema de determinar, en forma coherente con las decisiones político-educacionales, hasta qué punto la institución debe tomar decisiones curriculares que se constituyan en marcos para la participación. Esos límites u orientaciones generales deberán establecer la forma y el contenido de las intervenciones de los agentes en los diferentes niveles en que el proceso se desarrollará. Constituyen lo que podríamos llamar un mensaje educativo inacabado que será completado en el transcurso de la participación y, en este sentido, los técnicos tienen que aceptar la posibilidad de reformular esas orientaciones generales cuando se inicie el camino.

Nos encontramos aquí con dos posiciones extremas: particularismo o uniformidad. La primera tiende a colocar la señal de demarcación casi dentro del terreno de la institución educadora, defendiendo el derecho de cada grupo a definir, por sí mismo, todos los contenidos y formas de operar dentro de la escuela. Cada grupo social construiría, así, su propia escuela, como vehículo de su cultura particular. La consecuencia de esta posición extrema es el aislamiento del grupo. A veces este particularismo puede ser el resultado de un exagerado *folklorismo* que, en general, considera apasionante el conservar, sin interferencias, culturas (costumbres, lenguajes, modos de relación) pretendidamente no contaminadas por la civilización. El particularismo puede aun encubrir el propósito de aislar ciertos grupos, marginándolos de la vida social y política, fijándolos en ciertas condiciones de existencia que son funcionales en una sociedad dependiente. Ese

objetivo se alcanza negándoles a esos grupos el conocimiento de ciertos aspectos que son instrumentales para participar en la vida política de la sociedad mayor en la que están insertos y que los explota. El particularismo, en resumen, se definiría por la participación total de la comunidad en la elaboración del currículo, por la ausencia de contenidos generales o comunes.

En el otro extremo se encuentra la tendencia a la uniformidad, que ubicaría la señal de demarcación de la frontera en la puerta de la escuela, argumentando la necesidad de que la escuela someta a los individuos al consenso general de la sociedad de la que forman parte. La participación se presenta en este caso como una farsa y la única acción reservada a las comunidades será deshacer el nudo y abrir el paquete. La escuela se reduce a una institución transmisora de contenidos y prácticas que tienen como objetivo sólo reproducir el consenso. La tendencia a la uniformidad, en resumen, se definiría por la ausencia de participación de la comunidad en la elaboración del currículo, que estaría integrado solamente por contenidos generales.

En realidad, ambas posiciones extremas son imposibles y se traducen en un control permanente sobre el currículo para evitar las intervenciones de quien ocupa el polo opuesto en cada caso. Esta propuesta considera necesario respetar, en ciertos grados a ser definidos por cada política educativa concreta, tanto los aspectos particulares como los generales. Precisamente, el reconocimiento de la relación dialéctica y conflictiva entre ambos justifica la formulación de una metodología para los procesos participativos de elaboración del currículo.

La inclusión de los aspectos particulares asegura la preservación de la identidad del grupo, superando la alienación en su propio que-hacer. Eso permite que el grupo pueda instrumentalizar su hacer según su pensamiento *particular* — al servicio de la superación de las restricciones que limitan sus posibilidades de intervenir en la sociedad global. Por otro lado, el sistema educativo actúa como procesador de la cultura *universalizada* que corresponde a una sociedad histórica determinada. Esos contenidos *uniformes* que elabora y transmite contribuyen a conformar la dimensión consensual que regula las relaciones en la sociedad global, a través de normas que *legitiman* y *reglamentan* ciertas modalidades específicas de acción entre los diversos grupos.

Lo que podría denominarse la cultura propia de cada grupo social — catalogada como sub-cultura por los grupos hegemónicos a nivel de la sociedad global — se origina como producto de una

interrelación dialéctica entre particularidad y uniformidad. La escuela deberá, por consiguiente, trabajar sobre esa relación contradictoria entre imposición social e iniciativa autónoma del grupo, contradicción que se expresa y resuelve en la elaboración de la cultura propia del grupo. Los contenidos específicos adquirirán realce y se afirmarán en esa contraposición con el consenso impuesto por la sociedad global ⁵.

Es evidente que los materiales para la organización del pensamiento particular del grupo y para su operacionalización en la sociedad *continente*, deberán buscarse en los contenidos de ese consenso elaborado y transmitido por el sistema macro-educativo. Los intereses de cada grupo, su experiencia histórica, su papel en el sistema productivo y en la estructura de poder de la sociedad, no pueden ser comprendidos aisladamente; su proyecto futuro debe incluir una propuesta concreta sobre sus interacciones con esa sociedad global.

Un programa de desarrollo curricular participativo que pretenda no tener fronteras estaría cayendo en el error de ocultar las líneas que dibujan el perfil de la cultura propia del grupo contra el fondo de un consenso cultural más o menos impuesto. No llamar la atención sobre los límites, que de hecho existen, puede llevar a confundir lo particular con lo *universalizado* y constituye una forma sutil de alienación y de imposición cultural.

Toda esta disquisición sobre el asunto en cuestión fundamenta la necesidad del momento activo en la renuncia institucional. La pregunta sería ahora: ¿Cuáles son los pasos que la institución deberá dar para cumplirlo? En este punto parece conveniente distinguir dos etapas. La primera correspondería al comienzo del proceso y consistiría en la formulación explícita de orientaciones curriculares. Esas orientaciones deberán incluir definiciones mínimas sobre los componentes curriculares esenciales y sobre los secundarios, como espacio, tiempo y otras circunstancias de la acción.

Las definiciones sobre los componentes esenciales no deben ir más allá de un conjunto suficientemente operacionalizado de objetivos que establezcan, con claridad, cuáles son los contenidos y las habilidades mínimas requeridos para comprender las relaciones sociales exteriores a los grupos concretos y para comunicarse a nivel de la sociedad global. Pueden también incluir algunas características de los sujetos que intervienen en el proceso educativo: condiciones de trabajo del maestro, formación previa solicitada; edad, escolaridad y tiempo de estudio obligatorio para los alumnos. Cualquier otra determinación que se agregase a estas, en el momento de iniciarse el proceso, estaría invadiendo el campo de las decisiones de los otros

agentes. En qué medida esa invasión será permitida o no, constituye una definición política. La institución educadora, considerando los límites del espacio abierto por el grupo de poder exterior a ella, deberá definir su política interna en este aspecto.

En relación con los componentes secundarios, las definiciones implican, en realidad, un asumir ciertos compromisos mínimos por parte de la institución para superar situaciones de desigualdad social. Parece conveniente insistir sobre este aspecto para que los técnicos traten de evitar las definiciones iguales para cualquier situación, que resultan en el aumento de las diferencias ya existentes. Por el contrario, sólo la distribución desigual de los recursos destinados a la educación podrá garantizar la disminución de las extremas desigualdades en cuanto a las condiciones de estudio de las poblaciones marginales. Así, por ejemplo, se determinará las condiciones mínimas necesarias para disponer de locales adecuados para las actividades de enseñanza-aprendizaje, los materiales indispensables para el desarrollo de esas actividades, y se procurará garantizar las mejores condiciones físicas y psíquicas para que los alumnos y profesores participen activamente en el proceso.

La segunda etapa se desenvolverá durante el proceso como acompañamiento permanente, coordinando la participación de los otros agentes y procurando remover los obstáculos que puedan disminuir sus posibilidades de intervención. En este sentido es conveniente recordar que la institución educadora asume la responsabilidad de crear y acrecentar oportunidades de participación y de generar las condiciones indispensables para que los agentes puedan intervenir en la elaboración del currículo.

Las formas de operar de la institución en esta segunda etapa, serán explicitadas a continuación, en el momento de describir los otros pasos metodológicos, a medida que vayan entrando en escena los otros agentes curriculares.

Segundo paso: la comunidad toma la palabra.

En este trabajo la palabra comunidad designa al grupo interlocutor de la institución educadora en una situación educativa determinada. Términos tales como *destinatarios* o *beneficiarios* agregan connotaciones propias de una determinada concepción del acto educativo. Ambos suponen la existencia de una persona que hace un bien en beneficio de otra o de un destinador. En esa medida, se atribuye a los grupos sociales el papel pasivo de meros receptores.

También el vocablo comunidad involucra una serie de representaciones indeseables, propias del contexto teórico en el cual fue tradicionalmente más utilizado. Para apartar esas connotaciones comenzaremos explicitando lo que aquí se entiende por comunidad: un grupo de personas, ligadas por constantes de tiempo y espacio, que, a partir de una determinada inserción en la estructura económica y política de una sociedad histórica determinada, tienen un conjunto de intereses comunes, suficientes como para dar origen a un proyecto propio⁶. En resumen, las coincidencias de tiempo y espacio son insuficientes para determinar la existencia de una comunidad, en el sentido en que aquí se comprende. Mas, aunque no sean suficientes, son necesarias. Un sector social puede no coincidir enteramente en el tiempo o en el espacio, a pesar de tener intereses comunes. En este trabajo, nos interesa, en suma, el conjunto de personas de un determinado sector social reunidas en un tiempo y en un espacio determinados.

No obstante, este grupo que aquí se llama *comunidad* constituye sólo un punto de partida inmediato y se extiende en la medida en que se reconoce como parte de un sector social mayor. Utilizando los materiales propios del *supuesto* consenso de la sociedad global, ese pequeño grupo avanzará hacia el esclarecimiento y la formulación explícita de su proyecto específico, de su propio consenso. Mas, al mismo tiempo que formula ese su consenso particular, deberá tender a su universalización, a partir de la comprensión de que existen otros grupos que comparten sus intereses, de que esa comunidad está inserta en sectores sociales más amplios.

Con respecto al grado y las formas de participación de la comunidad en el proceso de elaboración curricular, se plantean posiciones extremas que acaban desvirtuando este objetivo e inutilizando los márgenes existentes para desarrollar alternativas válidas. Frecuentemente se afirma que es la comunidad quien debe definir todo el contenido curricular en los términos de su cultura particular. Poco a poco se llega a la conclusión de que las comunidades, en realidad, no *saben* elaborar contenidos curriculares y que necesitan técnicos que lean su pensamiento y lo traduzcan al lenguaje curricular. Con ese objetivo se elaboran y ponen en marcha proyectos de consulta a las comunidades para definir sus necesidades e intereses y, después, incorporarlos en los programas escolares.

Ese procedimiento contiene como mínimo tres importantes errores — o falacias — que falsifican la propuesta de participación.

El primer error está en el concepto de comunidad. En dos sentidos: porque se confunde grupo con aglomerado de personas y porque

se consideran suficientes apenas las constantes de tiempo y espacio. Es muy evidente la falacia de *consultar* una muestra de personas, por más que se argumente que es representativa, y a partir de ahí afirmar que ya se conoce la opinión de la comunidad. El grupo, en este caso es apenas un conjunto construido por los técnicos, sumando respuestas individuales. En la medida en que esas respuestas no fueron grupalmente elaboradas no representan de ninguna manera un pensamiento del grupo. Todavía es más claro el error de intentar descubrir intereses comunes en un conjunto de personas que solamente coinciden por su ubicación en el tiempo y el espacio y, por consecuencia, no pueden ni siquiera considerarse un grupo. Esos intereses comunes no existen y, en el mejor de los casos, se confunden intereses con ciertas aspiraciones a mejorar los servicios públicos, lo que redundará en provecho de los más beneficiados.

El segundo error deriva de la construcción del mensaje de las comunidades desde la perspectiva de los técnicos. A menudo ellos se preocuparán por respetar las particularidades y acabarán construyendo un mensaje particularmente caricaturesco, basado casi con exclusividad en las diferencias. Es común que esta visión de lo diferente como lo más característico de los grupos sociales más marginados lleve a elaborar currículos *folkloristas*. Por ejemplo, la exclusión de todo lo que pueda considerarse urbano en los programas para las escuelas rurales, ha llegado, algunas veces, a la exageración de no mencionar los ómnibus, las carreteras, los televisores, los teléfonos, así como otros elementos que se consideran *extraños* para un niño de la zona rural. En este caso se parte de una idea correcta: la experiencia debe ser la base de cualquier propuesta curricular, porque es el punto de encuentro entre el hombre y la realidad objetiva. Pero se exagera cuando sólo se consideran como tales a las experiencias directas. Existen muchas experiencias indirectas que ponen a los hombres en contacto con aspectos o dimensiones de la realidad objetiva que nunca podrían haber conocido directamente⁷. Aun más, a veces ni siquiera se tienen en cuenta todas las experiencias directas, sino aquellas más *pintorescas* para los técnicos urbanos que están elaborando el currículo.

El tercer error consiste en pretender que los grupos sociales indiquen cuáles serían los contenidos a ser incorporados en los currículos aunque no tengan todavía un proyecto, al menos esbozado. Nadie puede dialogar a partir de la confusión. Si el grupo social no llegó aun a definir ciertos objetivos, con respecto a los cuales exista un grado de consenso interno, no está en condiciones de negociar de igual a igual. En esa situación sólo podrá establecerse con él una

relación asimétrica que, a pesar de las buenas intenciones, terminará siendo manipulación. Muchos técnicos, luego de realizar investigaciones sobre las aspiraciones de los grupos sociales *marginalizados*, se quedan sorprendidos al comprobar que, en verdad, lo que las comunidades están queriendo es que las cosas no cambien, que los contenidos de la educación sean los mismos, pero *administrados* con mayor eficiencia. Ahora bien, si la comunidad fue consultada sin permitirle que participase de un proceso de auto-esclarecimiento, que organizase sus ideas a partir de una toma de conciencia sobre sus necesidades e intereses, si se considera respuesta de la comunidad apenas el promedio de varias respuestas individuales, es claro que los técnicos cosechan sólo lo que fue sembrado durante años de imposición cultural. De esa manera solamente se podrá obtener de las comunidades una serie de contenidos aislados, de pedidos parciales, la mayoría de las veces falsos, como productos de un proceso de aculturación, que los técnicos incorporarán a un texto escrito por ellos.

¿Cómo superar estos errores y conseguir una participación de las comunidades en la elaboración del currículo lo más auténtica posible? El instrumento más adecuado para esta tarea es indudablemente la investigación. Se trata de poner en marcha — y acompañar — un verdadero proceso de investigación protagonizado por el propio grupo social. En este punto es conveniente dejar de lado algunas interpretaciones que pueden confundir nuestra propuesta. No se trata de una investigación cuyos resultados serán comunicados a los grupos una vez sistematizados — sistematización que ya implica una interpretación de las informaciones, a pesar del cuidado que los técnicos puedan haber tenido para evitar interferencias. Este tipo de investigación *participada* cae en el mismo error que se señaló más arriba: las informaciones recolectadas en las comunidades son integradas a un cuadro general construido por los técnicos y, por consiguiente, se produce una distorsión.

Otra interpretación de la investigación que debe ser descartada es la versión tradicional de la investigación participativa. Con frecuencia se trata de un equipo de técnicos — la mayor parte de las veces excesivo — que se completa con la inclusión de algunos elementos de la comunidad. En ese caso las personas pertenecientes al grupo social *participan* del equipo técnico, sin hablar el mismo idioma, y el resultado es lo que podríamos llamar una *participación imposible*. Algunos investigadores argumentan que, sin su presencia, la investigación no podría ser llevada a cabo porque los sujetos de la comunidad no tienen la suficiente capacidad como para manipular las técnicas necesarias.

Este último argumento, que podríamos llamar *la trampa de la técnica*, puede ser rebatido simplemente. Una técnica es adecuada en la medida en que puede ser utilizada por los sujetos y permite superar una determinada situación, resolver un problema. Cuando sea adecuada, la técnica será también necesaria. Ninguna técnica puede ser necesaria si no resulta adecuada, o porque los sujetos no tienen capacidad para utilizarla, o porque no es apta para producir las modificaciones que se requieren en el medio. Esta aclaración parece suficiente para concluir: una técnica sofisticada, que el grupo social que deberá utilizarla no pueda aplicar, sólo es necesaria para justificar la presencia permanente de los técnicos. Así, la comunidad — que pasó a ser auxiliar en la aplicación — queda sin poder servirse de aquella técnica otra vez, a menos que recurra nuevamente a los especialistas. Continúa dependiendo del saber del técnico.

Por lo tanto, parece conveniente hablar de investigación comunitaria, como proceso de búsqueda de un nivel superior de conciencia sobre los principales problemas, que permitirá al grupo formular su plano de acción, su proyecto. En este proceso se inserta la cooperación del técnico, como elemento externo que puede poner a disposición del grupo instrumentos y procedimientos para que él los utilice en su búsqueda⁸. No se trata de una investigación participativa, ni tampoco de una investigación cuyos resultados serán divulgados, sino de una investigación *de* la comunidad. Sólo de esta manera serán creadas las condiciones para iniciar un proceso participativo de elaboración del currículo, haciendo posible que los grupos comunitarios se organicen, adquieran una mayor conciencia de su realidad y se capaciten en el transcurso del mismo proceso de concientización y organización.

Para ejecutar esta fase será necesario calificar un grupo de técnicos en los presupuestos y en los modos operatorios de la investigación comunitaria. Esa calificación alcanzará los objetivos deseados en la medida en que no sea sólo una serie de aulas magistrales. Si el objetivo fundamental de la capacitación es hacer que cada técnico sea capaz de orientar a los grupos durante la investigación, sin suplantarlos, sin hacer *por* ellos, los procedimientos didácticos deberán tener esas mismas características. Los entrenadores procurarán que el futuro técnico haga él mismo, sin interferir, orientando una permanente reflexión sobre ese hacer para alcanzar los aprendizajes deseados. El proceso de capacitación debe, en consecuencia, programarse como una unidad, con tres momentos: reflexión teórica, práctica, reflexión teórica. O sea, una discusión sobre los presupuestos de la investigación comunitaria, la realización de un proceso de orientación

de la investigación en una comunidad y, finalmente, una reflexión teórica sobre el proceso vivenciado. Por supuesto, la reflexión deberá estar también presente a lo largo de la experiencia, que constituye el segundo momento del proceso de capacitación, como acompañamiento crítico del trabajo de campo de cada técnico.

Este equipo técnico será el encargado de multiplicar su calificación en el menor tiempo posible, para evitar que el proceso se demore en esta etapa. En este punto se plantea un problema: ¿quién debe ser calificado para llevar adelante esas investigaciones comunitarias? Es evidente que un pequeño grupo de técnicos, aunque tengan una capacidad de trabajo extraordinaria, sería insuficiente. Sería necesario mucho tiempo para que ellos pudieran orientar la investigación en todas las comunidades en las que la institución presta servicios educativos, incluso si cada técnico acompaña la investigación en dos o tres comunidades simultáneamente. La continuidad del proceso de elaboración participativa del currículo sería postergada indefinidamente. Cuanto más unidades escolares dependan de la institución, tanto más difícil se torna el problema. ¿Cómo superar este inconveniente aparentemente insoluble?

Una primera respuesta sería incorporar al proceso todos los técnicos de la institución, suspendiendo todas las otras actividades. Pero eso es casi siempre imposible. Es cierto que puede aumentarse el número de técnicos incorporando, por ejemplo, a esta actividad todos los supervisores, pero la cantidad será aun insuficiente en la mayor parte de los casos, lo que conducirá a sucesivas reediciones de esta fase retardando la integración de todas las comunidades en el proceso.

Una segunda respuesta sería abrir las puertas de la institución educadora, renunciando definitivamente a los modos de actuar tradicionales, que se basaban en una pretendida autosuficiencia y en la defensa de su campo específico de acción, y solicitar la cooperación de otras instituciones interesadas en el proceso de desarrollo autónomo de diversos grupos sociales. Las ventajas de esta alternativa son evidentes. No solamente significa iniciar un proceso de cooperación a nivel institucional, como también pone en contacto, desde el primer momento, las comunidades con otros organismos que podrán dar respuestas a sus necesidades e intereses en otros ámbitos diferentes del educativo, o incluso, a través de otras modalidades de educación.

Una última respuesta sería calificar una persona de la región por cada dos o tres comunidades, compartiendo el saber hacer con la mayor cantidad posible de personas. También en este caso existen ventajas: la renuncia al monopolio del saber, la incorporación en el

proceso de personas más próximas a la realidad de las comunidades, el ritmo más acelerado que se imprimiría al trabajo y las posibilidades de una asesoría permanente que se prolongaría más allá de la elaboración de los planes de acción comunitaria. No se considera conveniente establecer que esas personas deban ser maestros ni tampoco, obviamente, que no lo sean. Este comentario requiere una explicación. Trabajar como maestro no significa, necesariamente, tener condiciones para llevar adelante un trabajo comunitario. Algunos podrán tener esas condiciones y, en ese caso, debe tentarse incorporarlos en esta fase. Sin embargo no puede presuponerse que cualquier persona, apenas por el hecho de ser maestro reúna los requisitos exigidos. Además es conveniente pensar seriamente la propuesta de ampliar las funciones de la escuela sobre las espaldas de los maestros, a menudo financiada por ellos. Cualquiera que sea la función que se propone para ser asumida por la escuela, se piensa que deberá ser ejecutada por el maestro, lo que implica aumentar su dedicación mas nunca su salario.

Una estrategia adecuada podría ser también formar un equipo a nivel regional con técnicos de diferentes instituciones — para superar las especializaciones — que sería encargado de entrenar grupos de personas para orientar la investigación en las comunidades. Es conveniente que cada una de esas personas acompañe los trabajos en dos o tres comunidades, cooperando con los grupos internos. Eso contribuirá a evitar la tendencia a asumir la investigación como propia, lo que se manifiesta en actitudes paternalistas o en una presencia constante que pesa sobre la comunidad, impidiendo la consecución de una auténtica autonomía. Esas personas de nivel regional podrán ser especialmente contratadas para esta actividad o, aun mejor, reclutadas entre empleados de otras instituciones que trabajen en la micro-región. Así se alcanzará también en ese nivel una apertura más allá de lo educativo y otras áreas institucionales se comprometerán con el desarrollo comunitario.

El proceso de la investigación deberá ser lo suficientemente rápido y simple como para que la comunidad pueda llegar a percibir su dinámica. No se trata de simplificar la realidad, sino de no aumentar innecesariamente su complejidad. Tampoco es posible pensar que el proceso de toma de conciencia de la comunidad será iniciado y concluído en esta primera etapa. La investigación, una vez que haya contribuído a desarrollar la capacidad de la comunidad para *pensar* críticamente su situación y programar su acción a partir de ese nuevo grado de conciencia alcanzado, permanecerá como actividad permanente de la organización comunitaria que ella misma habrá ayudado

a crear. En este sentido, el desarrollo autónomo de las comunidades, entendido como la satisfacción de sus exigencias internas de auto-determinación y auto-control, es un proceso mayor, que exigirá una cooperación casi permanente con las organizaciones comunitarias. Una institución educadora puede contribuir a desencadenar este proceso, mas no podrá sustentarlo si no integra su acción con la de otras instituciones. Esta es una verdad cuya demostración ha costado tantos fracasos y frustraciones que podría afirmarse que no vale la pena comenzar este trabajo sin un previo compromiso institucional, concretado en un equipo de coordinación que oriente las acciones desde el momento inicial. En resumen, si la institución educadora no tiene capacidad suficiente como para liderar ese proceso de integración, debe dejar la coordinación en manos de quien tenga esa capacidad. Esta decisión no depende de discusiones teóricas sobre el peso del componente educativo en un proyecto de desarrollo autónomo, sino de un análisis correcto de la situación política.

Ciertamente el componente educativo es importante. No tiene sentido discutir si más o menos que los otros. Basta definir su participación específica en el proceso, como instrumento para profundizar la toma de conciencia de cada uno de los otros componentes y de sus interrelaciones. De ahí deriva su necesidad. No obstante es conveniente tener presente que la educación tiene un papel instrumental. No tiene mucho sentido preocuparse apenas por mejorar las escuelas sin cuestionar el para qué; que es lo que debe ser mejorado dependerá de una definición, aunque sea poco clara, de los objetivos estratégicos. En caso contrario, cualquier modificación acabará siendo absorbida por los objetivos vigentes y contribuyendo a mantener el *status quo*.

Los pasos de esta primera fase de investigación pueden resumirse en los siguientes: recolección de las informaciones, ordenamiento de los datos en núcleos problemáticos, discusión de las informaciones ordenadas y elaboración de un plan de trabajo. El primer paso es una consulta a la comunidad sobre su percepción de la situación-problema. Deben utilizarse técnicas que puedan ser manipuladas *conscientemente* por un grupo de personas de la misma comunidad, constituido en equipo de investigación. Significa más un diálogo abierto que una *cosecha* de informaciones. El segundo paso es una reflexión del equipo de investigación sobre las informaciones reunidas, tratando de organizarlas sobre la base de un principio ordenador que implique un avance en la comprensión. Descubriendo las interrelaciones entre los diferentes problemas señalados por los miembros de la comunidad, cómo se estructuran configurando una situación, cómo trascienden

más allá de la comunidad marcando su inserción en contextos más amplios, se alcanzará un nivel mayor de conciencia. Finalmente, en el tercer y último paso, esa información sistematizada es restituida a la comunidad, discutida y analizada con ella, hasta delinear las acciones prioritarias que conformarán su plan de trabajo.

En ese momento el grupo está en condiciones de decir lo que necesita que sea incorporado al currículo, qué contenidos y formas de enseñanza responderán a sus intereses, cómo la escuela puede contribuir en la ejecución de su proyecto. Sus manifestaciones ya no son opiniones aisladas, individuales, sino afirmaciones consensuales, cargadas de sentido a partir de su inserción en el proyecto de la comunidad. Y, a medida que el proceso avanza y la comunidad va logrando formular con mayor claridad su proyecto, que en la primera fase puede ser todavía muy nebuloso, surgirán nuevas reivindicaciones y reclamos que obligarán a reelaborar permanentemente el currículo.

¿Cómo incorporar esos elementos al currículo? ¿Será necesario reducir la multiplicidad a mínimos comunes? ¿Puede la institución educadora elaborar un currículo diferente para cada grupo social y para cada contexto en que esos grupos se insertan? ¿Cómo traducir en términos de currículo las propuestas de la comunidad? En el momento final de este segundo paso, estamos en posesión de los elementos universales y particulares que la institución educadora y el grupo social específico quieren *convertir* en currículo. ¿Quién trabajará esta materia prima, sintetizando las contradicciones? Entramos, así, en el tercer paso.

Tercer paso: los maestros elaboran proyectos curriculares.

Parece evidente que las necesidades e intereses definidos por la comunidad no constituyen en sí mismas el currículo, como tampoco podrían considerarse currículo las orientaciones generales formuladas por la institución educadora en la perspectiva de reproducir un cierto consenso de la sociedad global. Ambas definiciones son aportes para el proyecto final que se concretará en cada situación de enseñanza-aprendizaje y ese proyecto debe ser elaborado por el maestro. Esto no significa tampoco que él sea quien decide en última instancia lo que debe ser aprendido, sino que elaborará un mensaje para llevarlo a la situación educativa como propuesta y procurará traducir ese mensaje en actividades, informaciones y materiales para ponerlos a disposición de los alumnos en la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Con frecuencia se argumenta que la falta de calificación de los maestros impide que esta propuesta, a pesar de ser ideal, pueda ser llevada adelante. Luego, si las comunidades sólo pueden definir inte-

reses y necesidades sin traducirlos en una propuesta educativa, si los maestros tampoco pueden asumir esa tarea, sólo resta volver a pedir a los técnicos que hagan por lo menos alguna cosa. Finalmente esta posición se materializa en la incorporación de algunas informaciones sobre las necesidades de las comunidades en un discurso extraño, desligadas del contexto global del currículo que continuará siendo instrumento de imposición de una cultura *ajena* al grupo, enteramente *universalizante*. Como máximo, se promueven experiencias aisladas, en situaciones de laboratorio, donde los técnicos desarrollan una metodología de elaboración curricular que después guardan celosamente en sus archivos, porque no pueden aplicarlas ni quieren compartirlas con otros.

Se impone una pregunta: ¿Cuánto tiempo y dinero se ha invertido en cursos de perfeccionamiento para producir esa falta de capacidad en los maestros? Cursos que sólo se ocupan de transmitir una serie de recetas, meramente *instrumentalistas*, han tenido un éxito considerable en la atrofia de la capacidad de creación de los maestros, de su habilidad para pensar y utilizar respuestas adecuadas a las situaciones problemáticas que se les presentan en su trabajo. Esa forma de entrenamiento debe ser mudada. Una propuesta de proceso curricular participativo exige que se faciliten a todos los agentes las condiciones de participación. Los maestros podrán tener acceso a esa nueva situación sólo en la medida en que la capacitación pueda ser utilizada para llevarlos a asumir un nuevo papel.

Precisamente, la función de las actividades de formación continua en el contexto global de las políticas educativas es contribuir, junto con otros factores, a que los maestros asuman el papel establecido para ellos como necesario para lograr los objetivos de esas políticas⁹. Sin embargo, la fuerza de la costumbre es tan poderosa en educación que, a veces, se modifican todas las políticas y los instrumentos continúan siendo funcionales a las viejas propuestas. O también, en otras palabras, se desaprovechan espacios que las declaraciones abren, sea por incapacidad para mudar, sea por diversas formas de auto-censura. En la medida en que los cursos de capacitación sigan siendo útiles para mantener la dependencia, la incapacidad de reacción ante su realidad concreta y la sumisión de los maestros, será imposible llevar adelante un proceso de elaboración participativa del currículo.

Por lo tanto es necesario insistir sobre las características que debe tener el proceso de capacitación de los maestros. Esas características derivan de las tres condiciones que asegurarán su auténtica intervención en el proceso: conciencia, capacidad y organización. Por

consiguiente, toda actividad de capacitación debería estar orientada a que los maestros alcanzaran un mayor nivel de conciencia, analizando las implicancias políticas y sociales de su acción profesional; a que desarrollaran su capacidad para actuar como sintetizadores de las dimensiones universal y particular de la cultura, como mediadores entre esas dos dimensiones y sus alumnos; a que pasaran para un estadio superior de organización como sector.

Es evidente que lograr esos objetivos no implica solamente incorporar nuevos contenidos en los programas tradicionales de capacitación. Se trata, en verdad, de nuevos contenidos canalizados en nuevas técnicas educativas e integrados en una nueva estructura de la formación continua de los maestros. La propuesta de los talleres de educadores como estrategia de perfeccionamiento docente parece cumplir con todos los requisitos necesarios. Esa propuesta consiste en organizar a los maestros en grupos que asumen, cooperativamente, la tarea de planificar, ejecutar y evaluar su acción educativa. Esta organización de la formación continua de los maestros ya ha sido experimentada en algunos países de América Latina (Talleres de Educadores), Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia (Centros Docentes). Un documento de la O.C.D.E. sobre los Centros Docentes afirma que ellos representan un paso decisivo en el camino hacia una concepción de perfeccionamiento docente como *búsqueda auto-dirigida*⁹.

Estos grupos de trabajo de maestros son la estrategia más adecuada para un currículo concebido como proceso, porque las experiencias educativas son situaciones problemáticas reales. No podrían ser simulaciones, con validez para todo tiempo y lugar; deben ser situaciones auténticas, surgidas de la interacción de los sujetos con su contexto histórico-social. Por lo tanto, sólo el maestro puede definir y redefinir permanentemente esas situaciones problemáticas. No se trata de conseguir que el maestro sea capaz de *inventar* problemas que tengan alguna relación con temas preseleccionados e impuestos. Los maestros deberán, una vez identificados los problemas reales del grupo social, elaborar y proponer a sus alumnos una serie de actividades que, partiendo de esos problemas, les permitan alcanzar los aprendizajes propuestos. Y esa es una tarea permanente y *contextualizada*, es decir, situada en el tiempo y en el espacio.

Los cambios curriculares no pueden ser hechos burocráticamente, mediante un decreto que aprueba un programa elaborado por un grupo de técnicos de la institución educadora. Deben partir, necesariamente, de la percepción que cada grupo social tiene de sus necesidades, no como improvisación, sino como producto de un trabajo de investigación, experimentación, reflexión teórica; como resultado

de una acción consciente y crítica. Los grupos de maestros deben ser preparados para desarrollar esas actividades. Sus potencialidades creativas, durante tanto tiempo adormecidas, no renacerán por decreto.

Los maestros, en grupos, cooperando entre sí, elaboran el proyecto curricular. Este proyecto consiste en una serie de actividades que permitirán que los alumnos aprehendan los contenidos de la cultura universalizada y de la cultura particular de su grupo. ¿Cuáles son las fases más importantes de este paso metodológico, antes de que se corra el telón y comience la "representación" de la situación concreta de enseñanza-aprendizaje?

Una primera fase debe ser el comienzo del proceso de capacitación procurando contribuir a que los maestros rompan con sus esquemas rutinarios y se comprometan a participar activamente. Esta actividad de capacitación se extenderá a lo largo de todo el proceso. Incluso el mismo trabajo de los maestros como "constructores" del currículo constituye una acción de formación continua en servicio. Esa formación se concibe como una dimensión de la praxis docente⁸, el momento de la reflexión que se completa dialécticamente con el momento de la acción. En consecuencia, esta primera fase constituye apenas el momento inicial de un proceso de capacitación que deberá ser permanentemente alimentado y facilitado por la institución educadora.

La segunda fase consiste en el trabajo del grupo de maestros que analiza y estudia los contenidos propuestos para ser aprendidos por los alumnos: *lo que debe ser enseñado* según la propuesta de la institución, que representa el *consenso* construido a nivel de la sociedad global, y según el proyecto de la comunidad, como expresión del consenso del grupo social concreto. Esos son los materiales, la materia prima que el maestro utilizará para elaborar su *libreto*. Para traducir esos elementos en términos de currículo los maestros deberán programar actividades que permitan que los alumnos alcancen los aprendizajes propuestos. Eso implica la formulación de modos de hacer, la determinación de los recursos necesarios y, cuando sea preciso, la elaboración de materiales. Todo eso constituye, en realidad, la propuesta de acción que será presentada a los alumnos y que debe estar fundamentada en principios y leyes derivados de una concepción general del método.

Ahora bien, es precisamente esa referencia permanente a la teoría y al contexto social en el que se inserta su práctica, lo que hace que el maestro no pueda ser considerado como un simple aprendiz de mago, que mezcla extraños líquidos para embrujar a sus alumnos. Esa reflexión permanente, esa conciencia crítica sobre el para qué

y el por qué de los procedimientos, recursos y materiales que utiliza, lo alejan del peligro de convertirse en instrumentalista y, como consecuencia, ser él mismo un instrumento de los que saben los *para qué*. La selección y combinación de técnicas y recursos estarán orientadas por una metodología que operacionalice los principios del método para situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje, pero, simultáneamente, estarán condicionadas por las exigencias del contexto en el que se desenvuelve la acción educativa. No obstante, todavía se trata de una propuesta que la práctica debe validar, es decir, que deberá ser experimentada, evaluada y modificada de acuerdo con las orientaciones surgidas de la práctica. En ese momento entrará en escena el cuarto actor: el alumno.

Antes de pasar a exponer el último paso metodológico, es necesario hacer referencia a otras tareas del grupo de maestros para completar su papel en el proceso. En primer lugar, la elaboración del currículo debe entenderse como una tarea grupal, lo que implica el trabajo cooperativo de los maestros. El grupo no puede transformarse en un lugar de encuentro para hablar de otros problemas y presentar trabajos realizados individualmente. La cooperación será utilizada conscientemente como un recurso para alcanzar un nivel cada vez más alto de adecuación de las propuestas a las exigencias de la realidad, como espacio crítico de mutuo control, de elaboración intersubjetiva. Es posible que, para llegar a ese nivel de cooperación, los grupos necesiten de un apoyo externo, al menos durante los primeros momentos del proceso. Una formación que ha contribuido a crear en los maestros la incapacidad para cooperar y la visión del grupo de alumnos como su propiedad particular, los conduce, inevitablemente, a rechazar cualquier colaboración, considerándola una intromisión.

En segundo lugar, el grupo debe registrar todo lo que va elaborando, las informaciones que surjan de las actividades de investigación y experimentación. Esta tarea de registro contribuirá a dejar claros y ordenados los avances que el grupo va haciendo. Implica también un mayor grado de conciencia sobre su hacer, en la medida que, objetivado, distanciado de los sujetos, ese hacer se convierte en objeto de conocimiento y puede ser abordado críticamente.

Finalmente, es imprescindible superar el grupo de maestros. La organización en pequeños grupos es sólo una etapa en el camino hacia la organización del sector docente. ¿Cuál puede ser la táctica que permita conservar la riqueza del grupo y al mismo tiempo superarlo? Desencadenar un proceso de comunicación inter-grupal que permita el intercambio de experiencias y la confrontación fecunda de diferentes puntos de vista. Es claro que todo paso adelante en la orga-

nización de los maestros creará, al mismo tiempo, posibilidades para que se cuestionen las condiciones de trabajo vigentes. Pero también resulta evidente que poner en marcha este proceso de elaboración participativa del currículo exige una mejora substancial en las condiciones de trabajo de los maestros. La opción es suficientemente clara: hacer sólo lo que no provocará ningún conflicto conduce, inevitablemente, a mantener el *status quo*, porque sin conflicto no se avanza, no se cambia, solamente se conserva lo vigente.

Podría preguntarse ahora: ¿Cuál es entonces el papel de los organismos técnicos encargados de elaborar los currículos? En realidad, todo el conjunto de los organismos técnicos puede aparecer en esta propuesta como vaciado de funciones. Si son los maestros los que elaborarán el currículo, ¿qué función les corresponderá a los Departamentos de Currículo? Si los propios maestros trabajan en grupo, ayudándose mutuamente, cooperando, ¿cuál será la tarea de los supervisores? Si ellos mismos investigan su realidad y elaboran sus propios materiales, ¿qué actividades asumirán los Departamentos de Investigación y de Materiales de Enseñanza-aprendizaje?

Esta propuesta, es claro, exime a todos esos organismos de las tareas que hasta ahora venían desempeñando, en una visión rigorista y burocrática del proceso de elaboración curricular. No se necesitará ya de un programa elaborado antes de comenzar, de una vez y para siempre, de materiales *codificados*, ni de un sistema que controle a los maestros para saber si cumplen con el programa. Mas no por eso nuestra propuesta prescinde de los organismos técnicos; muy por el contrario, la marcha del proceso necesita de ellos. Sin embargo, para incorporarse en este proceso de elaboración participativa del currículo, es preciso que los técnicos repiensen su función y sean capaces de experimentar nuevas estructuras, más eficaces en términos de las nuevas necesidades.

En primer lugar, es preciso abandonar la idea de *apoyo técnico* — que presenta a esos organismos como sustentáculos o soportes en los que toda la acción educativa se sostiene y se afirma — por la idea de cooperación. El proceso exige que los maestros dejen de ser respaldados por los organismos técnicos, que no se queden esperando de ellos “recetas” listas para ser usadas, alimentos pre-digeridos. El maestro debe transformarse en constructor del currículo y los técnicos pasarán a ser sus colaboradores. ¿Qué hacer para colaborar? formular una y otra vez los elementos *universales* del currículo, orientar a los maestros en sus investigaciones y experimentos, ofrecer a los grupos de trabajo elementos para su reflexión teórica, y nuevas técnicas e

instrumentos de enseñanza-aprendizaje, facilitar la comunicación entre los grupos; en resumen, no hacer, sino dejar hacer a los otros.

En segundo lugar, es necesario reformular la estructura institucional de la mayoría de los departamentos técnicos de las instituciones educadoras. La organización actual en compartimentos por super-especializaciones, casi siempre incomunicados entre sí, hace imposible cualquier cambio. La propuesta de conservar esa estructura, en sí misma, evidencia la intención de no hacer nada nuevo, de mantener los esquemas rutinarios de trabajo. Cada grupo aislado de técnicos puede modificar su parte, pero nadie tiene el plano completo de la casa para programar un verdadero cambio. Tampoco sería útil que un super-departamento (o un super-técnico) decida elaborar un paquete de reformas que luego serán impuestas al conjunto. La inserción de los técnicos en un proceso participativo de elaboración del currículo exige que ellos participen, como mínimo, en la definición de sus tareas.

Nos encontramos ahora dando fin al paso tercero. En este momento el maestro ya tiene su propuesta de trabajo elaborada, con la cooperación de sus compañeros consiguió formular el proyecto de currículo — sugerencia de actividades para el grupo maestro-alumnos, con vistas a que se produzcan ciertos aprendizajes establecidos como necesarios por la comunidad y por la institución educadora, como vehículo de los contenidos culturales de la sociedad en la que esa comunidad está inserta. Llega la hora de entrar en el aula.

Cuarto paso: el grupo de enseñanza-aprendizaje, maestro-alumnos, da el toque final.

Es evidente que ahora el maestro necesita llevar a la práctica su proyecto de acción, ponerlo a prueba durante la ejecución e introducir en él las modificaciones necesarias para ajustarlo a la realidad. Pero eso no implica todavía la participación de los estudiantes más allá de considerarlos como sujetos ubicados dentro del campo experimental. ¿Cuál será entonces el contenido de este cuarto paso metodológico? Conviene comenzar aclarando que no se trata de proponer que suceda alguna cosa novedosa, sino de sistematizar lo que, de hecho, ya está sucediendo. No está discutiéndose ahora si se debe o no dar participación a los alumnos y hasta qué punto, o sea, qué límites tendría su participación en el proceso de elaboración del currículo. Se trata de reconocer que esa intervención ya existe en la realidad, y de afirmar que debe hacerse consciente, liberando su dinamismo, en vez de mantenerlo preso o ignorarlo.

El grupo maestro-alumnos, inserto en el contexto inmediato de la escuela, es una relación complementaria, con *roles* bien definidos. Al interior de esa relación está en juego el problema del poder, definido como la posibilidad que tiene cada uno de los sujetos de orientar la situación. Todo poder se presenta siempre en referencia a un polo opuesto, en el interior de una relación. Ese otro polo se llama *resistencia* y es una fuerza que trata de impedir que la posibilidad de decidir de los sujetos sometidos sea totalmente *expropiada*. No existe poder fuera de las relaciones sociales; el poder se configura siempre ante otro poder que él mismo pasa a considerar resistencia, aunque sea sólo una resistencia posible ¹⁰.

En el interior del grupo de enseñanza-aprendizaje, el poder del maestro crea la resistencia de los alumnos. Su propuesta puede ser cuestionada por la *indisciplina* de los alumnos que se niegan a asumir ciertas conductas que serían funcionales para la ejecución de esa propuesta. El orden reclamado por el maestro se opone al desorden de los alumnos. También podrán aparecer otras formas de rechazo, como la pasividad y los comportamientos de pura acomodación o mera asimilación, que significan cerrarse ante la propuesta del maestro. Además existirá también un currículo *paralelo* como modos de aprender otros contenidos que el grupo de alumnos considera necesarios. A menudo se hace referencia a este currículo paralelo cuando se dice que los niños aprenden más de sus compañeros que de los maestros.

Es necesario apartar otro posible equívoco: la participación que aquí proponemos es válida para cualquier situación educativa, independientemente de la edad de los alumnos. No es posible aceptar el razonamiento falaz que llega a concluir que las personas sólo tienen capacidad para una participación integral a partir de cierta edad. Eso implicaría aceptar que se puede aprender a ser obediente y sumiso en cualquier edad, pero que el aprendizaje de la participación debe comenzar más tarde. De este modo, el tiempo *adecuado* para aprender a participar sólo llega cuando la mayoría de los niños ya han sido excluidos de la escuela. Así los sectores populares son privados de una experiencia de participación integral y acaban siendo preparados exclusivamente para someterse a la autoridad, reducidos a la dependencia ¹¹.

Especialmente quienes trabajamos en países dependientes, donde los niños se consideran tan temprano con edad suficiente como para incorporarse al mundo del desempleo — porque muchas veces ni siquiera se trata efectivamente del mundo del trabajo — y de la explotación, debemos reconocer que la posibilidad de participar no

se puede limitar. En estos países las categorías ideológicas que resultan casi eficaces en las sociedades industriales centrales, se nos presentan con las vestiduras rasgadas, como caricaturas de lo que fueron, insertas en un contexto muy distante de aquel en que tuvieron origen. Así, la concepción de infancia de la burguesía industrial europea muestra cada día con mayor claridad sus contradicciones y es desenmascarada frente a la realidad de las sociedades dependientes.

El meollo de la cuestión es cómo modificar la relación maestro-alumnos. Si el currículo — la propuesta educativa de la escuela — se concibe como un proceso abierto, como búsqueda, en un continuo rehacerse, las relaciones internas del grupo maestro-alumnos deberán estar basadas en la cooperación¹². Esto no significa que deban desaparecer los papeles específicos de maestro y alumno: se trata de una colaboración entre sujetos que tienen funciones diferentes. Es precisamente esa función diferente la que debe ser redefinida en cualquier propuesta que intente modificar la relación. A menudo la ausencia de estas definiciones ha llevado a situaciones insostenibles, caracterizadas por la omisión total del maestro o por el asumir este el papel de terapeuta o padre.

No se trata aquí de definir esa relación, sino de poner de relieve que la posibilidad de oír a los alumnos, incorporarlos a este proceso de elaboración participativa del currículo, llevará necesariamente a reformular las relaciones en el interior del aula. El maestro deberá asumir efectivamente el papel de orientador de los aprendizajes de sus alumnos, poniendo a disposición de ellos sus experiencias, ofreciéndoles un conjunto de medios para que ellos mismos los seleccionen, colaborando con ellos en la formulación de sus propias hipótesis de trabajo, incentivando su participación activa en el proceso. Y lo que es más importante: deberá estar dispuesto a bajarse del estrado, a trabajar conjuntamente con sus alumnos en un proceso que ambos ejecutan solidariamente. Poniendo entre paréntesis sus antiguas *recetas*, pasará a considerarlas hipótesis de trabajo a ser verificadas en el proceso, refutables en la medida en que generen nuevas contradicciones. Sus propuestas de trabajo, los recursos que elaboró, los esquemas en los cuales se apoya, sólo pueden ser validados en la práctica del grupo que *actúa* la educación, y ese grupo está formado por él y sus alumnos.

El instrumental requerido para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser elaborado y aplicado por el grupo, partiendo de las propuestas del maestro analizadas críticamente por los alumnos. Ellos deben participar en la determinación de las metas, en la selección de los medios y de los recursos, en la reformulación de los

mecanismos de evaluación y en el análisis de los resultados del proceso. De esta manera el saber técnico dejará de ser un *arma* en manos del maestro para transformarse en una herramienta del grupo.

Sobre este asunto es necesario dar testimonio de lo poco que se ha trabajado hasta ahora. Las propuestas teóricas suman varias páginas ya, pero son muy escasos los trabajos que relatan experiencias concretas, especialmente en el campo de la escuela primaria. Ese exagerado desarrollo de la crítica y de la teoría alternativa en el campo de la educación, esa gran joroba teórica, puede ser comprensible en un momento de toma de conciencia. Sin embargo, cuando la deformación crece y se mantiene, es bueno exigir otro esfuerzo teórico capaz de llegar a una serie de enunciados que permitan corroborar esas teorías en la práctica. Es verdad que deben evitarse los peligros del instrumentalismo y de los análisis micro-sociales, pero tampoco se puede permanecer apenas en las construcciones teóricas y en las generalidades.

Una vez más no se trata de ofrecer la participación, sino de crear efectivas condiciones que la hagan posible. Son las mismas tres condiciones que ya mencionamos en relación con la comunidad y los maestros: conciencia, organización y capacidad. Hay en este campo algunas experiencias que deberían ser tomadas como base para iniciar un programa de experimentación que permita disponer de un instrumental adecuado para crear y desarrollar las condiciones necesarias para la participación de los alumnos en este proceso. La pedagogía institucional, las experiencias realizadas en Italia con las técnicas Freinet, las prácticas educativas en algunos países socialistas, los documentos de la escuela de Barbiana y muchos otros testimonios de prácticas educativas participativas necesitan ser analizados, incorporados a un contexto teórico y metodológico coherente y aplicadas experimentalmente en las escuelas.

Evidentemente se trata de un trabajo difícil, mas urgente. En la medida en que sólo se hallan disponibles técnicas educativas que operacionalizan propuestas de imposición cultural y capacitación para la obediencia, las mismas personas que teóricamente cuestionan esas posiciones terminan por recaer en ellas cuando participan en grupos de enseñanza-aprendizaje. Las clases en los Departamentos de Educación de las Universidades, en las escuelas normales, en los cursos de calificación de los maestros son ejemplos claros de que es eso lo que está aconteciendo.

En esta zona de oscuridad sería aventurado definir etapas como si las cosas estuvieran en la luz: es preciso avanzar con precaución.

La institución educadora y los grupos de maestros deberán inventar formas de participación y proponérselas a los alumnos, ofreciéndoles también los medios para que puedan asumirlas. La fluidez de las comunicaciones que debe caracterizar un proceso curricular participativo permitirá socializar esas experiencias e ir formulando las nuevas técnicas.

Todavía, como una recomendación general, insistiremos en la necesidad de dar elementos a los maestros a fin de que colaboren para hacer posible la participación de los alumnos. A menudo las buenas intenciones naufragán porque el maestro presenta su propuesta a los alumnos en un dialecto tecnicista que él mismo no domina suficientemente. Ahora bien, de esa manera es imposible pretender tanto que los alumnos puedan opinar sobre las propuestas como que los maestros tengan capacidad para reformularlas. Es preciso que el maestro, plenamente consciente de lo que está proponiendo a sus alumnos, pueda explicárselos en palabras claras, adecuadas a su edad y experiencia. ¿Cuál es la tarea que propone? ¿Para aprender qué? ¿Qué recursos y procedimientos pone a disposición de los alumnos? Una vez que la propuesta esté clara, es necesario que el maestro sea capaz de admitir las opiniones que los alumnos puedan dar y las evaluaciones que hagan.

Epílogo o nuevo prólogo.

La idea de ofrecer algunos elementos que ayuden a formular una metodología de elaboración participativa del currículo se fundamenta en la convicción de que el currículo no se reduce a una secuencia de contenidos y procedimientos necesarios e inmutables, de protocolos codificados. Una visión *rigorista* del currículo como establecido al iniciarse un proceso educativo y de una vez para siempre es, antes que nada, falsa. Lo quieran o lo lamenten los técnicos, el verdadero currículo se construye en la práctica educativa cotidiana, lugar en donde convergen todas las propuestas y se tiñen con el color de la realidad.

Ni el más estricto sistema de control podrá impedir que las elucubraciones teóricas sean modificadas cuando se llevan a la práctica; desvirtuadas o enriquecidas según el punto de vista de los analistas, adquirirán su forma definitiva cuando *vivenciadas* por los agentes en una situación histórica concreta de enseñanza-aprendizaje. Asumir esa realidad y sacar el mayor provecho de ella para perfeccionar continuamente las propuestas de acción educativas es el objetivo de esta metodología para una construcción participativa del currículo.

No se trata por consiguiente de ofrecer participación, sino de reconocer y aprovechar todas las interferencias posibles, todas las intervenciones de los sujetos, en los diferentes momentos de concreción de las propuestas educativas.

Puesto en marcha el sistema, el currículo irá definiéndose permanentemente. Las modificaciones que surgieron en el grupo de enseñanza-aprendizaje vuelven a los grupos de maestros, son examinadas cuidadosamente por la institución educadora y por la comunidad en función de los aprendizajes *necesarios* de acuerdo con las exigencias de particularidad y universalización, se elaboran técnicamente, tratando de poner de relieve sus implicancias en términos metodológicos, sociales y políticos, y se comunican a todos los grupos de maestros en la tentativa de socializar los avances. La comunidad, por su parte, reformula los contenidos de acuerdo con la marcha de su proceso histórico, con su experiencia de auto-desarrollo, y la institución educadora reafirma su intención de continuar "haciendo el camino al andar", en tanto existan espacios políticos para seguir adelante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ARGUMEDO, Manuel A. *Diretrizes curriculares*. Fortaleza, 1981.
- 2 WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet H.; JACKSON, Don D. *Teoría de la comunicación humana*. 2. ed., Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1973.
- 3 MASCELLANI, Maria N., "Quem educa o educador?" In *Educação e Sociedade*, São Paulo, 2 (7): 123-131, setembro 1980.
- 4 ROQUEPLO, Ph., "Oito teses sobre o significado da ciência". In DE DEUS, Jorge Dias *A crítica da ciência*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- 5 TOBIN, Ana & FLOOD, Carlos *La escuela rural productiva*. Elementos para la formulación de modelos en la República Argentina. Buenos Aires, CIE, 1978. Cuadernos del Centro de Investigaciones Educativas, 26.
- 6 BRASIL. Ceará, Secretaria de Educação/Instituto Interamericano de Cooperación para a Agricultura - IICA *A experiência de educação rural integrada*. Fortaleza, 1980.
- 7 EDELSTEIN, Gloria & RODRIGUEZ, Azucena, "El método como factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". In *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, 4 (12), setiembre 1974.
- 8 FALS BORDA, Orlando *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá, Tercer Mundo, 1979.
- 9 VERA, Rodrigo & ARGUMEDO, Manuel A., "Talleres de Educadores como técnica de perfeccionamiento operativo, con apoyo de medios de comunicación social". In *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos México*, 10 (4): 131-149, 4. trim. 1980.
- 10 FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro, Graal, 1977.
- 11 BARCO de SURGHI, Susana, "¿Antididáctica o nueva didáctica?" In *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, 3 (10): 35-49, (1973).
- 12 GADOTTI, Moacir *Educação e poder*. Introdução à pedagogia do conflito. 2. ed., São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1981.

EVALUACIÓN EDUCACIONAL: TENDENCIAS HACIA EL DESARROLLO DE ENFOQUES PARTICIPATIVOS *

Paulo Esmanhoto
Steven Klees
Jorge Werthein

La iniciativa — apoyada por IDRC — de diseñar un sistema de evaluación para el proyecto *Sistema Integrado de Educación Rural* (SIER), en el Estado de Pernambuco (Región Nordeste de Brasil), prevé el desarrollo de un enfoque que tenga en cuenta las características específicas de este proyecto que integra acciones de educación formal y no-formal, especialmente en lo que se refiere a su naturaleza participativa. Para enfrentar tal desafío se hizo necesaria una revisión de los abordajes, temas y tendencias de la literatura sobre evaluación educacional, principalmente en relación con las formas más participativas de evaluación — y este texto es el resultado de ese trabajo.

No pretendemos ser exhaustivos, sino apenas hacer algunas sugerencias sobre el tema. Comenzamos por rever un poco la historia de los abordajes y temas de la evaluación educativa, para enseguida desenvolver un análisis crítico de sus bases cuantitativas y de su instancia metodológica supuestamente neutral, u *objetiva*. Esto nos conduce a un examen de las tendencias que reivindican una mayor participación y a una discusión sobre las formas que podría adoptar una evaluación no-tradicional.

A pesar de estar trabajando en un proyecto en Brasil, con financiamiento de una agencia canadiense, este texto revisa principalmente la literatura norteamericana, por dos razones fundamentales: en pri-

* Originalmente publicado en GAJARDO, M. (Ed.), *Teoría y práctica de la Educación Popular*. En prensa.

mer lugar, la literatura norteamericana sobre evaluación educacional es exportada para todo el mundo occidental (Brasil inclusive), porque, al menos en parte, un volumen considerablemente mayor de recursos fue invertido para promover el desarrollo de teorías y las prácticas de evaluación en los Estados Unidos (como discutiremos más adelante); en segundo lugar, y talvez sea lo más importante, como argumenta Hamilton et al. (Ver referencia en la nota 24): “la teoría y práctica de la evaluación tradicional están embebidas en una visión norteamericana de la sociedad y en una fe norteamericana en la tecnología”. Creemos que es de gran utilidad mostrar que esa fe en soluciones tecnológicas, pseudo-científicas, esta siendo cuestionada en su propio centro, muchas veces por los mismos que eran sus antiguos defensores. Nuestra revisión no pretende de ninguna manera ignorar los significativos esfuerzos que han sido realizados en otras latitudes, tal vez más precisamente en América Latina, donde se viene desarrollando una literatura crítica substancial — y haremos referencia a algunas de esas fuentes.

1. La evaluación educacional en retrospectiva

La evaluación educacional como existe hoy en día es un campo relativamente nuevo. A pesar de que se pueden encontrar actividades evaluativas en las primeras descripciones de la historia de la civilización, no fue sino hasta comienzos de este siglo que se desarrollaron conceptos y técnicas que sirven de base a la evaluación educacional moderna ¹.

El desarrollo de la así llamada prueba de inteligencia, que surgió con el propósito de poder reconocer a las personas con “retraso mental” entre los estudiantes normales (en Francia) y los inmigrantes (especialmente a Estados Unidos), fue fundamental para el desarrollo inicial de este campo. Este movimiento fue estimulado por ambas guerras mundiales, donde las pruebas de inteligencia fueron utilizadas para seleccionar y contratar personas. Durante estos años, la evaluación fue a menudo asimilada a la medición y orientada hacia los individuos. La evaluación enfocada como medición era adecuada para la cultura industrial de esos tiempos, ya que tenía fuertes ataduras con los métodos de indagación de las ciencias “puras” los cuales eran

1 Para una descripción más detallada sobre la evolución de los conceptos y técnicas de evaluación, ver: Guba, E. G. y Lincoln, Y. S., *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1981.

transferidos a otros campos, tales como la administración científica de los negocios.

Quizás la primera gran influencia en el campo de la evaluación educacional fue el trabajo de Ralph Tyler que predefinió el marco conceptual más explícitamente desarrollado en los últimos 25 años. Tyler enfatizó un enfoque sistemático y racional para el sistema de administración educacional, donde el establecimiento cuidadoso de objetivos era la base para planificar e implementar el currículum educacional. La evaluación, como medio de establecer científicamente el punto hasta el cual se cumplían los objetivos, se transformó en la forma de juzgar los programas educacionales y no sólo a los individuos.

Sin embargo, la historia más reciente de la evaluación educacional muestra, más que una lenta evolución del pensamiento, el surgimiento de un gran interés cuya causa principal radica en la reacción americana al lanzamiento del primer Sputnik soviético en 1957. Pensar que las deficiencias educacionales americanas fueron la causa por la cual los soviéticos llegaron primero al espacio, significó un flujo de millones de dólares adicionales a una variedad de esfuerzos educativos y gran interés por evaluar estos esfuerzos. Este interés en la evaluación educacional, estimulado y respaldado con mucho financiamiento, tuvo otro empuje en la mitad de los 60 con la Guerra del Presidente Johnson contra la Pobreza. Esta le dio mucha relevancia a las estrategias de mejoramiento educacional, y su evaluación, a un costo de cientos de millones de dólares, exigida por el Congreso de Estados Unidos. El resultado fue la creación de una nueva especialidad y la formación de especialistas para buscar nuevas y mejores formas de evaluar la educación.

Es muy difícil hacer una revisión coherente del conjunto de discusiones y direcciones surgidas durante los últimos años en la literatura y la práctica evaluativa². A pesar de ello, intentaremos reseñar algo de esta teoría y práctica con el fin de comprender mejor tanto el contexto del cual ha surgido un creciente interés por formas de evaluación más participativas como los puntos substantivos que debe enfrentar dicho enfoque.

Del gran número de académicos responsables de los principales desarrollos en el campo de la evaluación educacional se destacan Lee

2 Para conocer dos intentos recientes por lograrlo, ver: House, E., *Evaluating with validity*. Beverly Hills, Ca. Sage, 1980, y Paulston, R., *Evaluation and explication of educational reform*. En *Studies in Education and Evaluation* Pergamon Press, G. Britain, 1980. IICA, Sistema de avaliação participativa do SIER. Relatório N.º 3, Pernambuco, Brasil, Enero 1982.

Cronbach de la Universidad de Stanford, Michael Scriven de la Universidad de California en Berkeley y Daniel Stufflebeam de la Universidad de Michigan Occidental. Ellos fueron los primeros en plantear preguntas que todavía están siendo discutidas. Ya en sus primeros trabajos sobre evaluación curricular, Cronbach enfatizaba la necesidad de relacionar más las actividades evaluativas con la toma de decisiones³. Más aún, debido a que se toman muchas decisiones durante el desarrollo del curriculum, Cronbach argumentaba que era importante que la evaluación se llevara a cabo durante dicho proceso. De esta forma dio origen a la distinción entre evaluación formativa y sumativa.

Mucho se ha dicho sobre esta distinción y, frecuentemente, se plantea que los enfoques en la evaluación formativa y sumativa debieran ser diferentes. Sin embargo, Scriven afirma que una buena evaluación formativa es casi idéntica a una evaluación sumativa, tanto en los métodos que utiliza como en las preguntas que formula⁴. Si se lleva a cabo una evaluación formativa adecuada, ella debiera proporcionar resultados sumativos en forma continua. Quizás el único requerimiento sumativo adicional es el uso de un evaluador (o equipo de evaluación) externo a fin de que haya mayor "objetividad" (a pesar de que, como veremos, este concepto está poco claro).

Scriven es más conocido por su defensa de la evaluación "no orientada por objetivos" que en su forma extrema significa que se mantiene intencionalmente a los evaluadores sin conocer los objetivos establecidos por el proyecto⁵. Esta cuasi negación del enfoque creado por Tyler, tiene su origen en una serie de observaciones hechas por Scriven en su práctica evaluativa. Entre ellas:

- la separación artificial entre objetivos y efectos colaterales (no anticipados), esto es, entre efectos intencionales y no intencionales;

3 Al respecto ver: Cronbach, L. J., *Course improvement through evaluation*. Teachers College Record, 1963 y Cronbach, L. J. et al., *Toward reform of program evaluations Aims, methods, and institutional arrangements*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1980.

4 En la práctica esto es relativamente cierto. Mucha de la evaluación formativa se centra en preguntas logísticas más que en preguntas de impacto y, al analizar el impacto, generalmente, sus métodos son más heurísticos y menos globalizantes que los utilizados por la evaluación sumativa. Parte de ello se debe a que las evaluaciones formativas tienen, en general, menor financiamiento y contratan personas con menor formación en evaluación.

5 Scriven, M., *Goal-free evaluation*. En E. R. House (Ed.), *School evaluations. The politics and process*. Mc Cuthan, Berkeley, Ca. 1973.

- cómo, a menudo, se usa la retórica de la intención como sustituto de la evidencia del éxito; y
- cómo muchos educadores se han entusiasmado tanto con los objetivos educacionales que, para ellos, el acto de expresarlos no es sólo el principio sino también la verdadera finalidad del proceso de evaluación.

La opinión de Scriven es que debemos juzgar un proyecto por el impacto que tiene en la práctica, no por lo que se espera de él; y que, centrarse en (o incluso conocer) los objetivos establecidos puede oscurecer o disfrazar lo que realmente está sucediendo.

Otro punto al respecto, es que los objetivos, en sí mismos, deberían estar sujetos al proceso evaluativo. A pesar de que muy pocos evaluadores estarían de acuerdo en que es teóricamente deseable o prácticamente factible no dar a conocer los objetivos establecidos a los evaluadores, el argumento de Scriven ha sido suficientemente bien recibido como para que los evaluadores se hayan sensibilizado frente a la necesidad de buscar consecuencias no anticipadas.

Stufflebeam ha tenido influencia en los círculos de evaluación por su continuo debate con Scriven sobre varios de estos puntos. Quizás el mayor aporte de este autor haya sido el desarrollo de su tan conocido modelo de evaluación Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP)⁶. A partir de los principales puntos de contacto entre evaluación y toma de decisiones, Stufflebeam redefinió la evaluación como un sistema para proporcionar información que permita juzgar decisiones alternativas. Esto lo llevó a analizar tanto los escenarios como los tipos de decisiones más comunes. En su modelo, es fundamental el análisis de cuatro tipos de decisión: decisiones de planificación para determinar objetivos; decisiones de estructuración para diseñar configuraciones y procesos con insumos alternativos; decisiones de implementación para poner en práctica y refinar dichos procesos; y decisiones de reciclaje para juzgar y mejorar el estado de operación de los proyectos. Cada uno de los cuatro tipos de evaluación corresponden, según él, a las necesidades de uno de estos tipos de decisión.

Stufflebeam ha modificado con el tiempo su análisis, tratando de lograr que su modelo responda a varias críticas. Cabe señalar que la descripción de su modelo CIPP es más flexible de lo que parece. Por ejemplo, Stufflebeam no ve los cuatro enfoques de eva-

6 Stufflebeam, D. L. et al., *Educational Evaluation and decision-making*. Peacock, Itaska, III, 1971.

luación que él señala como mutuamente exclusivos o secuenciales; la evaluación de contexto no es sólo un punto de partida, también debiera cumplir una función monitora continua y, la evaluación del proceso y del producto, se sobreponen continuamente y, a menudo, debieran llevarse a cabo simultáneamente. En la actualidad, él afirma también que todas estas formas de evaluación son útiles tanto para la evaluación formativa como para la sumativa, estando implícitamente de acuerdo con Scriven en que ambas tienen las mismas interrogantes y métodos.

Desde el inicio de los 60 hasta la mitad de los 70, predominaron estas ideas y enfoques. Generalmente reflejaban una prolongación de la metodología científica, a fin de encontrar *la* mejor forma de determinar *el* verdadero impacto de un proyecto educacional, confiando en especialistas altamente capacitados y en técnicas cuantitativas crecientemente sofisticadas. A pesar de que esta perspectiva todavía domina universalmente, ha habido un cambio en los últimos cinco a diez años, que está enfatizando cada vez los métodos cualitativos, la participación de personas "no-expertas" en el proceso de evaluación y la posibilidad de obtener múltiples valoraciones, a menudo conflictivas, del impacto del proyecto. Para comprender la naturaleza y razones de este cambio de pensamiento, es necesario analizar brevemente algunas tendencias que están fuera del desarrollo de los modelos de evaluación, pero que los han influido significativamente.

II. La crisis en la metodología cuantitativa

La evolución de la investigación cuantitativa y de la metodología evaluativa ha sido muy importante. El enfoque científico clásico para descubrir el impacto causal ha sido el experimento controlado, y es este enfoque el que ha dominado la metodología evaluativa. Sin embargo, cada día se reconoce un mayor número de serias insuficiencias en este enfoque: los controles adecuados son extremadamente difíciles de implementar en el laboratorio y casi imposible en terreno; en los experimentos de terreno, como mucho, se puede obtener una "caja negra" de resultados donde, raramente, es posible demostrar cuál de los elementos del proyecto causó el impacto encontrado; hay, por supuesto, serios problemas éticos al hacer experimentos de largo plazo con las vidas humanas y, a menudo, los resultados más interesantes son los de largo plazo. Adicionalmente, aunque creamos en los resultados de un experimento controlado, ellos pueden no adaptarse al ambiente no controlado donde se va a implementar o expandir el

proyecto⁷. Más aún, la historia de los experimentos educacionales nos muestra que han entregado, principalmente, resultados sin diferencias estadísticamente significativas, y aún cuando sean estadísticamente significativas, la magnitud tiene un dudoso nivel de significancia práctico.

Todos estos problemas han llevado a los científicos sociales de todas las áreas a prestar mayor atención a las técnicas cuantitativas que miden el grado de relación de las variables de interés y que permiten el control estadístico (en vez del control experimental) de otros factores que pudieran haber influido en los resultados. Estas técnicas pueden ser tabulaciones cruzadas relativamente simples o más complejas, como el análisis de varianza u otras formas de análisis de correlaciones y regresión. Sin embargo, como lo enfatizan todos los cursos y textos de metodología de la investigación, la correlación no implica causalidad y la mayoría de los métodos anteriores no justifican la inferencia causal debido a la forma ad hoc en que seleccionan, miden y controlan sólo algunas de las variables intervinientes⁸.

Solamente el análisis de regresión múltiple puede pretender medir acuciosamente el impacto causal, pero sólo bajo circunstancias que son *imposibles* en el mundo real: se necesita una teoría que especifique *todas* las variables que influyen en el resultado que interesa, cómo medirlas y su inter-relación funcional exacta. Por lo tanto, es muy probable que se cometan serios errores de especificación (debido, fundamentalmente, a la falta de precisión de nuestras teorías y, secundariamente, a los problemas de recolección de datos): en cuanto a utilizar una forma funcional incorrecta, a excluir muchas variables potencialmente relevantes, y a medir las variables incluídas en forma vaga e inconsistente. Con esta especificación de los errores posibles parece haber poca justificación para creer, incluso, en la dirección de las medidas de impacto (i.e., coeficientes de regresión), menos aun en su magnitud (siendo esta última la más necesaria para delinear políticas).

En términos prácticos, los resultados de esta situación, son los interminables debates científico-sociales con enfoques opuestos, basados a menudo en distintos análisis de la misma información o de

7 Parlett, M. & Hamilton, D., Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programmes. En D. Hamilton et al, 1977 y Gadlin, H., Ingle, G., Through the one-way mirror: the limit of experimental self-reflection. American Psychologist, 1975; pp. 117-135.

8 Para una crítica más detallada sobre estos puntos, ver: Ashby, J., Klees, S., Pachico, D. y Wells, S., Alternative strategies in the economic analysis of information/education projects. En E. Mc Anany (Ed.), Communications in the rural Third World. Praeger, Nueva York, 1980.

informaciones parecidas, sobre el impacto de todo en cualquier cosa, de la educación en el ingreso y en el status; de la "inteligencia", recursos escolares y clase social en el logro educacional; de la política monetaria y fiscal en la inflación, crecimiento y empleo; de varios factores en la movilidad individual, igualdad social, satisfacción en el trabajo o actitudes "modernas", etc.

De esta forma, al resumir los resultados de varios estudios sobre un tema específico, generalmente, nos quedamos con conclusiones aparentemente vacías. Por ejemplo, Walker y Schaffarzick⁹, en una revisión de lo que se sabe de las investigaciones y evaluaciones del currículum educacional, delinearon dos conclusiones: si se incluye material en el currículum, los alumnos aprenden más que si no se incluye y si se lo enfatiza, aprenden aún más. Similarmente, Thorsten, Saha y Noonan¹⁰, en una revisión sobre lo que ha comprobado la investigación acerca de cómo afectan los profesores el aprendizaje, obtuvieron que los estudiantes que tenían profesores inteligentes y que conocían bien su tema, presentaban mejores resultados que aquellos estudiantes con profesores menos inteligentes y poco conocedores del tema.

Estos mismos problemas son evidentes en el área de la evaluación. Por ejemplo, los debates sobre las evaluaciones educacionales de nivel nacional en Estados Unidos, tales como el estudio sobre igualdad de oportunidades educacionales de Coleman et al.¹¹, la variedad de estudios sobre el impacto de los programas del Título I del Acta de Educación Escolar Elemental y Secundaria¹², los programas de la Guerra contra la Pobreza¹³, ocupándose de la integración¹⁴, o más recientemente, las evaluaciones realizadas por Barnow

9 Walker, D. F., Schaffarzick, J., Comparing curricula. *Review of Educational Research* N.º 44, Winter 1974; pp. 83-111.

10 Thorsten, H., Saha, L. y Noonan, R., Teacher training and student achievement in less developed countries. The World Bank, Documento de Trabajo N.º 310, Washington, D.C., 1978.

11 Coleman, J. et al., Equality of educational opportunity. U. S. Government Printing Office, Washington, D.C., 1966.

12 Rivlin, A. M. y Timpane, P. M., Planned variation in education. Should we give up or try harder? The Brookings Institution, Washington, D.C., 1975.

13 Levin, H. M., A decade of policy developments in improving education and training for low-income populations. En R. Haveman (Ed.), A decade of antipoverty programs. Academic Press, Nueva York, 1977.

14 Pettigrew, T. F. y Green, R. L., School desegregation in large cities: A critique of the Coleman "white flight" thesis, *Harvard Educational Review* N.º 46, 1976: pp. 1-53.

y Cain ¹⁵, demuestran que aún con un presupuesto adecuado y con expertos altamente calificados, hay pocas esperanzas de llegar a una conclusión sobre el éxito o fracaso de un programa.

A este respecto, cabe señalar la evolución del pensamiento de Lee Cronbach, ya citado, que en Estados Unidos es considerado en muchas formas como el decano de la evaluación educacional.

Los primeros trabajos de Cronbach, como los de muchos otros investigadores, enfatizaban el método experimental como el enfoque básico para estudiar el impacto educacional. Sin embargo, la dificultad de institucionalizar en la práctica controles experimentales adecuados y la cantidad de experimentos con resultados con "diferencias no significativas", lo llevaron a proponer un enfoque de "interacción de características-tratamiento" (trait-treatment interaction) ¹⁶, donde argumenta que el tratamiento puede tener impactos significativamente distintos para personas con diferentes características (o funcionando en ambientes con características diferentes). De esta forma, los experimentos que "igualan" a las personas asignadas (por azar) a distintos tratamientos educacionales, pueden demostrar que un tipo de tratamiento no tiene efecto, aunque tenga un efecto substancial.

Sin embargo, luego de muchos años de gran interés en este enfoque y una extensa aplicación, los resultados han sido poco claros y desilusionantes, hasta tal punto que R. Mohr parafrasea a Cronbach diciendo:

"Me doy por vencido. No hay ninguna posibilidad de desarrollar una teoría del aprendizaje. Pensaba que introduciendo algunos términos interactivos lo lograría pero ahora veo que todavía es insuficiente incluso yendo a interacciones de séptimo u octavo orden y mi conclusión es que es imposible trabajar con ese nivel de complejidad" ¹⁷.

Los problemas son esencialmente los mismos que los mencionados para el análisis de regresión; hay tantas características potencialmente relevantes que afectan los resultados, y tantas formas de medirlas y de modelar su interacción, que las especificaciones alternativas arrojan resultados diferentes y, a menudo, conflictivos.

15 Barnow, B. S. y Cain, G., A re-analysis of the effect of Head Start on cognitive development: Methodology and empirical findings, *Journal of Human Resources* N.º 12, Spring 1977; pp. 177-197.

16 Cronbach, L. J. y Snow, R. E., *Aptitudes and instructional methods*. Irvington, Nueva York, 1977.

17 Aparecido en el último libro de Cronbach et al. (1980) ya citado donde se analizan algunos de estos puntos en profundidad, comenzando con un listado de "noventa y cinco tesis" y resumiendo sus puntos principales.

III. *El resurgimiento de métodos cualitativos*

Un resultado significativo del fracaso de los métodos cuantitativos ha sido el resurgimiento del interés en los métodos cualitativos. Por ejemplo, Parlett y Hamilton¹⁸ critican lo que ven en investigación y evaluación como un paradigma agrícola-botánico dominante, derivado de una clásica tradición experimental y psicométrica. Al interior de este paradigma, a los estudiantes (casi como a los cultivos de plantas) se les hacen pre-tests (las semillas son pesadas y medidas) y luego se les somete a distintas experiencias (condiciones de tratamiento). Posteriormente, después de un tiempo, su logro (crecimiento o rendimiento) es medido para indicar la eficiencia relativa de los métodos (fertilizantes) utilizados.

Debido a las serias debilidades de este enfoque, ellos y otros han defendido un paradigma de investigación y evaluación fundamentalmente distinto, basado en las tradiciones de la antropología, historia, sociología naturalista y psiquiatría.

El enfoque cualitativo siempre ha sido parte de la evaluación educacional. A pesar del trabajo de Tyler, a mediados de este siglo el juicio profesional era (y quizás todavía es) el método más común de evaluación, ya sea de profesores por supervisores, de estudiantes por profesores, o de curriculum y textos por sus creadores. Aún durante el énfasis post-Sputnik de un enfoque cuantitativo más "científico" de la evaluación, personas como E. W. Eisner¹⁹ enfatizaban el rol del juicio y de la reflexión humana y, más recientemente, del "conocedor", que Eisner²⁰ basado en la metáfora de la crítica artística, desarrolla como un modelo de evaluación educacional.

Últimamente ha habido una verdadera explosión literaria donde los investigadores y evaluadores han examinado cuidadosa y sistemáticamente los distintos enfoques cualitativos posibles y su aplicabilidad a la educación²¹. Cabe señalar que la mayoría de estos investigadores y evaluadores no rechazan completamente las metodologías cuantitativas, sino que argumentan la complementariedad de los enfoques cua-

18 Parlett, M., Hamilton, D., Op. cit., p. 7.

19 Eisner, E. W., *The perceptive eyes toward the reformation of educational evaluation*, Stanford Evaluation Consortium, Universidad de Stanford, Diciembre, 1975.

20 Eisner, W. E., *Instructional and expressive objectives. Their formulation and use in curriculum*. En AERA monograph Series en Curriculum Evaluation N.º 3, Ran Mc Nally, Chicago, 1969.

21 Bogdan, R. C. y Bikle, S. K., *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn y Bacon, Toronto, 1982. Ver además, Cuba, E. G. y Lincoln, Y. S., Op. cit. y Cronbach et al. (1980), Op. cit.

litativos y la necesidad de expandir estos esfuerzos para lograr un panorama más equilibrado ²².

El creciente interés en los métodos cualitativos es uno de los dos principales cambios relevantes para nuestro análisis de los problemas y de las nuevas direcciones de la evaluación educacional; el otro, es el creciente interés en que participen en la investigación y evaluación no-expertos, tales como profesores, alumnos, padres y la comunidad. Esto está relacionado con el mayor uso de los métodos cualitativos pero se opone a su uso más elitista, como lo demuestra el trabajo de E. W. Eisner, ya citado.

IV. La tendencia hacia mayor participación

Uno de los grandes empujes hacia evaluaciones más participativas ha sido el reconocimiento de los problemas existentes con la metodología cuantitativa científica, ya discutido. Junto con este problema ha surgido un creciente cuestionamiento sobre la objetividad de todo el paradigma de investigación y evaluación dominante. Muchos críticos están destacando que no hay, ni puede haber, "objetividad" en la investigación científico-social, que en la teoría es un concepto problemático y en la práctica es imposible ²³.

Esta crítica de la objetividad ha promovido el uso de investigaciones y métodos de evaluación cualitativos, ya que elimina la principal objeción a su utilización (por ejemplo, el ser "muy subjetivos"). Se ve la replicabilidad como elemento fundamental de lo que significa objetividad quedando, cada vez más claro, que los estudios cuantitativos no son más, y quizás son menos, replicables que los cualitativos. Sin embargo, más allá de esto, la crítica de la objetividad y el argumento asociado de que toda teoría, investigación y evaluación científico-social es por naturaleza ideológica ha llevado a un creciente

22 Madey, D. L., Some benefits of integrating qualitative and quantitative methods in program evaluation, with illustrations, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Summer, 1982; pp. 223-236. Ver, además: Fry, G.; Chantavanich, S. y Chantavanich, A., Merging quantitative and qualitative research techniques: Toward a new research paradigm. *Anthropology and Education Quarterly* N.º 12, Summer 1981; pp. 145-158; y Reichardt, C. S., Cook, T. D., *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*, Sage, Beverly Hills, Ca., 1979.

23 Ver, al respecto, Paulston, R., Op. cit., Parlett, M. y Hamilton, D., Op. cit. y, además, Carnoy, M., Levin, H. M., *Evaluation of Educational Media. Some issues*. *Instructional Science* N.º 4, 1975; pp. 385-406; Starr, P., *The edge of social science*. *Harvard Educational Review* N.º 44, November 1974; pp. 393-415; y Phillips, J., *Abandoning Method*, Jossey Bass, San Francisco, 1973.

consenso de que no existe una sola "verdad" a ser encontrada en el fenómeno social.

Muchos autores han comenzado a aplicar esta crítica a la evaluación, señalando, como lo hace Hamilton et al.²⁴, que "mucho del debate sobre evaluación es ideología disfrazada de tecnología". R. Paulston y E. House, ya citados, proporcionan excelentes análisis de las raíces ideológicas de varios enfoques de evaluación educacional, criticando los enfoques técnicos limitados de análisis de sistemas/toma de decisiones racional, embebidos en una visión de equilibrio/concepción liberal del mundo y defendiendo enfoques que formulan preguntas y utilizan métodos que surgen de un paradigma crítico/conflictivo.

En términos prácticos, todo esto implica que no hay una respuesta única a la pregunta evaluativa sobre si un programa educacional es un éxito o un fracaso, los impactos empíricos no sólo son extremadamente difíciles de determinar, sino también su interpretación y valor dependen en gran medida de la propia perspectiva. Por lo tanto, las perspectivas de los participantes del programa son fundamentales para cualquier proceso de evaluación y el resultado de ese proceso no es *una* respuesta sino muchas que, a menudo, pueden ser conflictivas entre sí. De esta forma, la evaluación no es un proceso para encontrar la alternativa más "eficiente" u "óptima", sino que es parte de un proceso político que involucra conflictos, contradicciones, compromisos y poder.

El creciente interés en la participación no es sólo resultado del fracaso de los métodos cuantitativos o de las críticas radicales a la base ideológica de las ciencias sociales. Los resultados de políticas anteriores en muchas áreas, tales como, desarrollo rural y difusión de innovaciones (por ejemplo, en educación, comunicación o agricultura), han llevado a muchos investigadores y políticos que eran muy tecnocráticos, a argumentar la necesidad de una mayor participación de los grupos "meta" en el desarrollo, administración y evaluación de políticas futuras. Por ejemplo, el extenso reconocimiento de que la mayoría de las innovaciones dirigidas hacia los grupos postergados no han sido adoptadas por éstos o, si lo han sido, su implementación fue bastante distinta que la pensada originalmente, ha llevado a los investigadores a examinar estos procesos en forma más cuidadosa. La conclusión ha sido el rechazo de la tesis de la "resistencia ignorante al cambio" que caracterizó a muchos trabajos anteriores a los

24 Hamilton, D., Jenkins, D., King, C., Mac Donald, B. y Parlett, M. (Eds.), *Beyond the numbers game: A reader in educational evaluation*. London, Macmillan, 1977.

años 70 y la adopción de la creencia de que esta población "objeto" sabe más sobre sus necesidades y posibilidades que los diseñadores de innovaciones, requiriéndose, por lo tanto, su mayor participación en todos los aspectos del proceso de desarrollo ²⁵.

V. *La naturaleza de la participación*

Volviendo a los interrogantes sobre evaluación educacional, vemos tanto una crisis actual como el potencial para una transformación radical de la materia. Guba y Lincoln ²⁶ señalaron que "más de cuarenta (modelos evaluativos) han sido suficientemente formalizados como para aparecer en la literatura" y pareciera ser que, permanentemente, siguen apareciendo otros, cada cual alegando ser el más adecuado y/o el más comprehensivo. Debido a esta proliferación de modelos, los pragmáticos, al tratar de desarrollar un diseño evaluativo, enfrentan una situación muy confusa.

En América Latina, y el Tercer Mundo en general, esta situación es aún más complicada debido a lo que podemos denominar, una brecha de divulgación. Las críticas y los modelos alternativos no son divulgados tan amplia y rápidamente como en los países más ricos, mientras que, al mismo tiempo, hay ciertos académicos del Tercer Mundo (generalmente formados en el exterior) que están desarrollando y siguiendo esta literatura crítica. De esta forma, mas allá de la brecha entre países pobres y ricos, existe una brecha *al interior* de la mayoría de los países del Tercer Mundo, considerablemente más grande que la existente en los países ricos. Esto hace aún más difícil implementar nuevos enfoques evaluativos en esos países porque la mayoría de los evaluadores de las burocracias locales, estatales o federales no son conscientes de la historia que ha transcurrido desde los enfoques de hace 10 ó 20 años (que ellos utilizan) hasta los nuevos enfoques, actualmente en boga.

25 A modo de ejemplos sugerimos la lectura de: Fullan, M., Pomfret, A., *Research on Curriculum and instruction implementation. Review of Educational Research* N.º 47, 1977; pp. 335-397 para un análisis sobre innovación curricular. Sobre innovación agraria, ver: Whyte, W. F., *Toward a New Strategy for research and development agriculture. Helping small farmers in developing countries. Desarrollo Rural en las Américas* N.º 9, 1/2, 1977; pp. 51-61. Para innovación en las comunicaciones ver Rogers, E.M., *Communication and Development. The passing of the dominant paradigm, Communication Research* N.º 3, 1976; pp. 121-148 y para una discusión general ver Papagiannis, G. J., Klees, S. J. y Bickel, R. N., *Toward a political economy of educational innovation, Review of Educational Research* N.º 52, Summer 1982; pp. 245-290.

26 Guba, E. G. y Lincoln, E. S., *Op. cit.*, p. 11.

Más aún, específicamente con respecto a formas más participativas de evaluación, hay relativamente muy poca claridad teórica o práctica sobre lo que esto significa exactamente. La historia reciente de la literatura americana orientada hacia la búsqueda de enfoques de evaluación más participativos, parece estar mostrando la misma proliferación de modelos alternativos que ha caracterizado a la literatura de evaluación tradicional. Ello representa, básicamente, una búsqueda de *cómo* incorporar mayor participación a la evaluación así como un examen de las consecuencias de hacerlo.

Efectivamente, hay poca literatura que trate directa y explícitamente sobre la evaluación participativa. D. C. Kinsey²⁷, proporciona un "marco preliminar", de orientación pragmática, para visualizar la participación en la evaluación de programas de educación no-formal. A partir del enfoque de Stufflebeam, identifica tres dimensiones que forman una red de toma de decisiones: una dimensión es el "contenido de evaluación" constituido por los cuatro enfoques CIPP; la segunda, son las "fases de evaluación" que consisten en los cuatro tipos de decisiones de Stufflebeam y la tercera dimensión, está constituida por "participantes en la evaluación", que se dividen en cuatro grupos, programadores, personal, educandos y comunidad. La planificación evaluativa consiste en llenar esta red, basándose en tres consideraciones: los objetivos de la participación, los límites de la participación y los propósitos y métodos de la evaluación. Kinsey afirma que cada una de estas consideraciones (entrega una lista de seis ítems para cada una) puede alterar la deseabilidad o naturaleza de la participación. Por ejemplo, debido a la necesidad de tener "metodologías más rigurosas(. . .) las oportunidades de participación disminuyen progresivamente"²⁸. Los límites impuestos por el contenido de la evaluación, su límite de tiempo, o los mismos participantes (por ejemplo, el no estar preparados culturalmente para proporcionar una retroalimentación crítica) pueden ser una "limitante" para la participación. A pesar de que Kinsey ofrece una forma de organizar la planificación de evaluaciones prácticas, hay un tono instrumental en su artículo que hace que la participación parezca más bien una herramienta útil que, como nosotros argumentaremos, una base esencial de evaluación.

En la línea de nuestro pensamiento, hay varios trabajos que, aunque no están etiquetados como esquemas de evaluación participativa, permiten o defienden una mayor participación. Malcolm Parlett

27 Kinsey, D. C., Participatory evaluation in adult and non-formal education N.º 31, 1981; pp. 155-168.

28 Kinsey, D. C., Op. cit.; p. 161.

y David Hamilton, ya citados, produjeron un excelente documento en 1972 sobre la "evaluación iluminativa". Dichos autores²⁹ describen su enfoque como sigue:

- Las evaluaciones iluminativas — así como el medio innovador y de aprendizaje que ellas estudian — tienen diversas formas. El tamaño, los objetivos y las técnicas de la evaluación dependen de varios factores: el interés del que financia; la naturaleza y la etapa exacta de la innovación; el número de instituciones, profesores y estudiantes involucrados; el nivel de cooperación y el grado de acceso a la información relevante; el grado de experiencia previa del investigador; el tiempo disponible para recolectar datos; el formato del informe requerido; y, por último, pero no menos importante, los recursos disponibles.
- La evaluación iluminativa no es un paquete metodológico standard, sino una estrategia general de investigación. Aspira a ser adaptable y ecléctica. La elección de tácticas de investigación no está dada por una doctrina de investigación, sino por decisiones sobre cuál es la mejor técnica disponible en cada caso, el problema determina los métodos utilizados, y no viceversa. Igualmente, ningún método (con sus propias limitaciones internas) es utilizado en forma exclusiva o aislada; se combinan distintas técnicas para dar luces a un problema común. Además de visualizar el problema desde varios ángulos, este enfoque 'triangular' también facilita el contrachequeo de otros hallazgos tentativos.
- Al comienzo, el investigador se preocupa de familiarizarse con la realidad cotidiana del escenario que está estudiando. En esto se asemeja al antropólogo social o al historiador natural. Al igual que ellos, no intenta manipular, controlar o eliminar variables de situación, sino que toma como dado el complejo ambiente que encuentra. Su principal tarea es descifrarlo; aislar sus características significativas; delinear ciclos de causa y efecto; comprender las relaciones entre creencias y prácticas y entre modelos organizacionales y las respuestas individuales. Puesto que la evaluación iluminativa se concentra en examinar la innovación como una parte integral del medio de aprendizaje, hay un determinado énfasis tanto en la entrevista a los maestros y estudiantes que participan como en la observación en la sala de clases.

29 Hamilton, D. et al, Op. cit., p. 13 y ss.

Ellos argumentan especialmente que cualquier “medio de aprendizaje” es tan complejo y diverso que no podemos analizarlo a través de modelos cuantitativos aprioristas. Los evaluadores deben ingresar al medio de aprendizaje, experimentarlo y estudiarlo a través de un proceso de enfoque progresivo, donde observadores humanos exploran, juzgan, preguntan e interpretan, iluminando las perspectivas, a menudo conflictivas, de los diversos participantes involucrados. A pesar de que los cuestionarios pueden ser útiles en las etapas posteriores de este enfoque para “sostener o validar los postulados tentativos iniciales”, ellos previenen que su uso es caro y “puede llevar a una insensata acumulación de datos imposibles de interpretar”. Por lo tanto, deben ser poco utilizados y con gran precaución. Defienden el uso de métodos de observación participativa, entrevistas abiertas y análisis de documentos. Frente a la típica objeción acerca de los peligros de “gran parcialidad” y “subjetividad” destacan, por una parte, la misma naturaleza subjetiva del paradigma de investigación tradicional y, por otra, que hay varios mecanismos para “verificar” los encuentros cualitativos. Al respecto señalan que:

- Hay varias técnicas preventivas posibles. Durante la investigación se pueden utilizar distintas técnicas para contra-chequear los resultados más importantes; materiales abiertos pueden ser codificados y chequeados por otros investigadores externos; se pueden entregar a asesores interpretaciones preliminares desafiantes para que actúen como abogados del diablo; también se puede encargar a los miembros del equipo investigador que desarrollen sus propias interpretaciones. En la etapa del informe, además de los resultados, también se pueden documentar los procesos de investigación crítica; se pueden discutir y explicitar los principios teóricos y las pautas metodológicas básicas; se pueden explicitar los criterios para seleccionar o rechazar las áreas de investigación; también se puede presentar la evidencia de tal forma que otros puedan juzgar su calidad ³⁰.

Robert Stake, un conocido evaluador educacional americano, en sus trabajos recientes, elabora con más detalle los cambios producidos por un enfoque de evaluación educacional *organizado* en torno a la participación de los diversos grupos afectados por el proyecto. En

³⁰ Guba, E. G., Lincoln, Y. S., Op. cit. En Hamilton, D. et al., Op. cit.; p. 16 y ss.

efecto, Stake³¹ rechaza gran parte de su trabajo anterior, que él llama un modelo de evaluación "restringido", por aludir a un enfoque bastante tradicional para evaluar los objetivos del sistema. Más recientemente dicho autor ha propuesto un nuevo modelo que denomina evaluación "sensitiva", dirigido a atender las distintas preocupaciones de diferentes "poblaciones participantes"³². Stake argumenta en su nueva propuesta, que:

"una evaluación educacional es una evaluación "sensitiva" si se orienta más directamente a las actividades del programa que a lo que el programa intenta; si responde a los requerimientos de información de la población participante; y si se hace referencia a las distintas perspectivas valóricas existentes, al informar sobre el éxito o fracaso del programa".

El enfoque de Stake está muy bien resumido por Guba y Lincoln³³. Ellos proporcionan un cuadro, reproducido en este texto, sobre lo que Stake ve como las principales diferencias entre la evaluación tradicional y la sensitiva. Aunque para los detalles es necesario ver los trabajos originales de Stake, vale la pena repetir algunos aspectos claves de su modelo, ya que es relevante para el enfoque evaluativo que hemos estado diseñando para el denominado Proyecto SIER, en curso en el Estado de Pernambuco, nordeste del Brasil³⁴. Para las distintas fases de un proyecto evaluativo, el autor indica³⁵:

— *sobre el diseño*: cuando las preocupaciones e ideas de la población participante o las actividades programadas van a ser la base organizativa (de la evaluación), es imposible proporcionar en forma adelantada un modelo (p. 30)... Un diseño de evaluación sensitiva no puede ser totalmente especificado, excepto en términos generales, porque cada paso del proceso está determinado, por lo menos en parte, por lo que ha surgido antes de ese punto (p. 36) (...) los diseños "sensitivos" están evolucionando constantemente y, como tal, no se completan nunca (p. 30).

31 Stake, R. E., The countenance of educational evaluation. Teachers College Record N.º 68, 1967; pp. 523-540.

32 Stake, R. E. (Ed.), Evaluating the arts in education: a responsive approach. Merrill, Columbus, Ohio, 1975; pp. 14 y ss.

33 Guba, E. G., Lincoln, Y. S., Op. cit. En Hamilton, D. et al., Op. cit.; p. 16 y ss.

34 Ver al respecto Werthein, J. y Diaz Bordanave, J. (Ed.). Educação rural no Terceiro Mundo. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981.

35 Stake, R. E., Op. cit. (1975). Las páginas se indican al avanzar cada una de las citas.

COMPARACIÓN DE LOS MODELOS EVALUATIVOS TRADICIONAL Y "SENSITIVO"

<i>Tipos de Evaluación</i>		
	<i>Tradicional</i>	<i>Sensitiva</i>
<i>Orientación</i>	<i>Formal</i>	<i>Informal</i>
Perspectiva valórica	Singular, consensual.	Pluralista: posibilidad de conflicto.
Bases para el diseño de evaluación	Intenciones del programa, objetivos, metas, hipótesis; ideas del evaluador sobre desempeño, dominio, habilidad, aptitud, resultados medibles; los valores instrumentales de la educación.	Preocupaciones e ideas de la población participante; actividades del programa; reacciones, motivaciones, o problemas de las personas relacionadas directa o indirectamente con el programa.
Tiempo en que se completa el diseño	Al comienzo de la evaluación.	Nunca. Está constantemente evolucionando.
Rol de evaluador	Estimulador de los sujetos a fin de probar su actuación crítica.	Estimulado por los sujetos y actividades.
Métodos	Objetivos: "tomando pruebas", por ejemplo, exámenes.	Subjetivos, por ejemplo, observaciones y entrevistas; <i>negociaciones</i> e interacciones.
Comunicación	Formal: informes, típicamente en una etapa.	Informal; representaciones gráficas; a menudo en dos etapas.
Retroalimentación	A intervalos discretos; a menudo una sola vez al finalizar.	Informal; evolucionando continuamente según lo necesite la población participante.
Forma de retroalimentación	Informe escrito, identificando variables y describiendo las relaciones entre ellas; interpretación simbólica.	Descripción de tipo narrativo a menudo oral (si eso prefiere la población), esbozando lo que es el programa, proporcionando vivencias.
Paradigma	Psicología experimental.	Antropología, periodismo, poesía.

FUENTE: Reproducido de Guba, E. G., Lincoln, Y. S. Op., cit., p. 28.

- *sobre el método*: la evaluación sensible utiliza métodos que son “subjetivos” y cualitativos más que cuantitativos, por ejemplo, observaciones y entrevistas. Más aún, el evaluador utiliza, como parte esencial de su método, las negociaciones e interacciones; por ejemplo, interactuar con la población participante para identificar sus preocupaciones y planteamientos y *negociar* con ella representaciones gráficas de los resultados de la evaluación para asegurar exactitud y comunicación (p. 31).
- *sobre el esfuerzo*: se requiere una gran dedicación de tiempo y recursos para trabajar con la población participante clarificando sus preocupaciones e ideas (...); incluyendo otras poblaciones que no son conscientes de sus intereses en el programa (p. 37).
- *sobre el informe*: el evaluador sensible es mucho más informal en su comunicación, que tiende a consistir en “representaciones gráficas” (p. 31). Se utiliza la comunicación oral si ella se adecua a la población participante, así como varias otras formas de comunicación no-simbólicas, por ejemplo, objetos, videotape, caricaturas y otros (p. 32).

VI. A modo de conclusiones

Evidentemente, estos desafíos a la evaluación tradicional no han pasado desapercibidos. Michael Scriven, ya citado, aunque no se opone a enfoques más cualitativos y participativos, ha comentado que el modelo de Stake es “sensible a todo menos a los datos”³⁶. Por otra parte, hay personas como Eisner, que argumentan que en la evaluación educacional “parece que una onza de datos vale una libra de conocimientos”.

Mientras continúa este interminable debate, los que estamos interesados en enfoques de evaluación educacional más participativos y cualitativos acompañamos atentamente la pequeña pero creciente corriente de aplicaciones reales para tener mayor claridad sobre cómo llevar a cabo estos estudios. Hamilton et al., proporciona una variedad de extractos, resúmenes y comentarios sobre estudios de caso de este

36 Scriven, M. Op. Cit. Cfr. en Hamilton, D. et al., Op. cit.; p. 145.

37 Cfr. en Hamilton, D. et al., Op. cit.; p. 98.

38 Easton, P. A., Rapport final de l'évaluation de l'alphabétisation fonctionnelle dans O. A. C. V., Mali, Damako, 1978 y Easton, P. A., L'évaluation de programmes d'alphabétisation et de formation, en Milieu rural: Guide théorique et pratique pour une auto-évaluation assistée, Paris: Karthala, en prensa.

tipo de evaluación de educación escolar formal en Estados Unidos y Gran Bretaña. Sin embargo, los ejemplos no se limitan a la educación formal o a los países desarrollados. P. Easton³⁸ describe detalladamente una evaluación participativa de un programa de capacitación para los miembros de una cooperativa campesina en Mali; H. Richards³⁹ hace un tratamiento interesante y excelente de los problemas de la evaluación tradicional y la aplicación de un enfoque cualitativo más participativo, a través de un programa no-formal de desarrollo comunitario y educación de padres en Chile y la Universidad de Cornell comenzó a publicar en 1979 una Revista de Desarrollo Rural Participativo que refleja los crecientes intentos de administración, investigación y evaluación participativa en todo el mundo. Estas aplicaciones junto al creciente número de trabajos más generales que tratan sobre resultados de evaluación participativa, nos están proporcionando cada vez mayores antecedentes. Nos referimos, además de las fuentes ya señaladas, al trabajo de H. Walker⁴⁰ que hace una buena generalización de las experiencias de evaluación participativa en el Programa Padres-Hijos de Chile; y para un análisis sobre las estrategias de investigación participativa en Brasil y otros países de América Latina recomendamos ver M. Gajardo⁴¹; C. Brandão⁴² y A. de Schutter⁴³.

A pesar de esta creciente literatura, debemos enfatizar que las pautas para llevar a cabo una evaluación participativa están poco claras. Aunque parece esencial enfatizar los métodos cualitativos como contrarios a los cuantitativos, la gran variedad de literatura sobre los métodos cualitativos ofrece una gran gama de alternativas que hacen que la elección de procedimientos para evaluar cualquier proyecto deba ser resuelta con experiencia, conocimiento y juicio.

39 Richards, H., Informe de la Evaluación del Programa Padres-Hijos, en Osorno, Chile. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago, Chile. Mimeo, 1982.

40 Walker, H., Una evaluación para los proyectos de educación popular. Documento de Trabajo. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Santiago, Chile, 1982.

41 Gajardo, M., Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina. En Gajardo M. (Ed.), Teoría y Práctica de la Educación Popular, IDRC, 1983.

42 Brandão, C. R. (Ed.), Pesquisa participante. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

43 Schutter, A., Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), Patzcuaro, México, 1981.

Aún más importante, debe hacerse hincapié en que metodología cualitativa *no* es sinónimo de enfoque participativo. A pesar de que los métodos cualitativos pueden destacar las distintas perspectivas de los participantes y permitir una revisión y consideración comprensiva de los resultados de la evaluación, también pueden ser utilizados de forma "científico-técnica" tan limitada como lo son los métodos cuantitativos para descubrir la respuesta "correcta". Lo que significa la participación en sentido práctico no está muy claro y en tanto ha habido algunos ejemplos de participación en la evaluación educativa ⁴⁴, hay muy pocos ejemplos, si los hay, que aplican lo que eso significa, es decir, participación en la toma de decisiones resultantes de la evaluación.

La administración participativa tiene una historia que levanta algunas dudas. Basada, inicialmente, en un experimento "exitoso" en una fábrica de pijamas donde los trabajadores "participaban" con la administración en tomar ciertas decisiones, la administración participativa ha sido enseñada en las escuelas de administración durante años como una estrategia para aumentar la productividad, a pesar de que es bastante dudoso que los trabajadores tuvieran algún poder real de decisión en el experimento original. Cada día es más común la representación de minorías, consumidores y trabajadores, en las juntas directivas de las empresas, pero son muy escasas las redistribuciones significativas del poder de controlar.

Asimismo, en la educación hay pocas instancias de administración participativa. Mientras los proyectos dirigidos por la iglesia o grupos comunitarios, tales como el Programa Padres-Hijos en Chile, ya citado, o una estación de radio educativa administrada por los jesuitas en México ⁴⁵, permiten cierto espacio de control participativo, los proyectos financiados por gobiernos (o empresas) lo permiten mucho menos. Quizás, en este último caso, el problema más serio que enfrenta la administración y evaluación participativa es que contradice directamente la organización jerárquica y tecnocrática de la mayoría de las burocracias ⁴⁶.

44 Evidentemente, en toda evaluación existe participación, aunque sea sólo para llenar los cuestionarios y, por lo tanto, la participación es siempre cuestión de grado.

45 Arias-Godinez, B. y Ginsburg, M., Nonformal education and social reproduction transformation: The case of a campesino radio station in Veracruz, México. Artículo presentado en la reunión anual de la International Education Society, Nueva York, City, March 1982; pp. 18-21.

46 Al respecto ver: Bock, J. C. y Papagiannis, G. J., The Paradoxes of non-formal education and the unplanned emergence of strong participation. En J. C. Bock y G. J. Papagiannis (Eds.), Nonformal Education and national development: Fact or fiction. Praeger, Nueva York, 1982.

Las evaluaciones, generalmente, provocan ansiedad en los que se sienten evaluados. Probablemente, los esfuerzos de una evaluación participativa verdadera provocan aún más ansiedad, incluso en los responsables de coordinar la evaluación, porque significa dejar los roles acostumbrados y compartir el control. Es posible que las personas involucradas en este tipo de esfuerzos tendrán que desarrollar una mayor tolerancia hacia la ambigüedad y el conflicto, apoyadas por nuevas estructuras organizativas para la negociación y administración. A pesar de que esto es contrario a los tecnicismos pseudo-científicos de los enfoques dominantes en la administración y evaluación, desde nuestro punto de vista, es un requerimiento de los programas sociales democráticos que pretenden ser efectivos.

ANEXO A

“Tesis” seleccionadas sobre Evaluación Educativa (de Cronbach et al., 1980, pp 2-11)

10. El evaluador tiene influencia política incluso cuando no pretende tenerla.

11. Una teoría de la evaluación debe ser tanto una teoría de la interacción política como una teoría sobre la manera de determinar los hechos.

12. La esperanza de que una evaluación pueda dar respuestas inequívocas, suficientemente convincentes como para eliminar las controversias respecto a los méritos de un programa social, debe ser ciertamente abandonada.

13. Las conclusiones profesionales del evaluador no pueden substituir el proceso político.

14. La distinción entre evaluación e investigación de políticas está desapareciendo.

19. Una sociedad abierta se transforma en una sociedad cerrada cuando apenas las autoridades saben lo que está sucediendo. En la medida en que la información es una fuente de poder, las evaluaciones realizadas para informar un decisor (*policy maker*) tienen un efecto anti-democrático.

20. El ideal de la eficiencia en el gobierno está en tensión con el ideal de participación democrática; el racionalismo está peligrosamente próximo del totalitarismo.

21. La idea del evaluador como un superhombre que facilitará todas las opciones y tornará eficientes a todos los programas, transformando la administración pública en una técnica avanzada, no pasa de un sueño.

26. Lo que es necesario es información para apoyar los procesos de negociación, más que información calculada para indicar la decisión correcta.

38. Una recolección de datos estrictamente honesta puede generar una situación confusa, a menos que las cuestiones sean colocadas de tal modo que presenten tanto los datos útiles a los defensores del programa como los datos útiles a sus críticos.

47. Con cierta hesitación, sugerimos al evaluador que comunique sus datos de a poco y de modo informal a los grupos que necesitan de ellos. La sensación de impotencia que deriva de la demora en dar informaciones puede ser un riesgo mayor que la posibilidad de malentendidos a causa de la prematura notificación de los datos.

49. El exceso de informaciones es una falla común, más de una evaluación se ha auto-anulado en informes tan completos como voluminosos.

54. Es mejor, para una investigación evaluativa, desenvolver una serie de pequeños estudios que invertir todos los recursos en un único abordaje.

55. La mayoría de los textos sobre evaluación recomiendan la elaboración previa de un plan *rigurosamente científico*. Las evaluaciones deberían, no obstante, adoptar diversas formas; enfoques menos rigurosos pueden tener valor en varias circunstancias.

56. Los resultados de la evaluación de un programa son tan dependientes de la situación real que generalizarlos es apenas una figura retórica; el evaluador es esencialmente un historiador.

59. El evaluador debe tener la sabiduría de no comprometerse ni con una metodología cuantitativa-científica-sumativa ni con una metodología cualitativa-naturalista-descriptiva.

67. Evaluaciones de un mismo programa conducidas paralelamente por equipos diferentes pueden enriquecerse con las diversas perspectivas y habilidades técnicas.

97. La calidad científica no es la bandera principal; una evaluación debe procurar ser comprensible, correcta, completa y confiable para los participantes de todos los sectores envueltos.

ANEXO B

Etapas en la conducción de una Evaluación Sensitiva (de Guba and Lincoln, 1981, pp 25-27)

Stake (1975) sugiere una serie de pasos para conducir una *evaluación sensitiva*. Aunque estos pasos estén listados secuencialmente, es imperativo observar que no necesitan, y probablemente no pueden ser desarrollados de forma secuencial; al contrario, a medida que avanza la evaluación, lo que ocurre es un movimiento continuo con avances y retrocesos.

1. El evaluador conversa con clientes, técnicos ejecutores del programa, participantes — todos los que están dentro o alrededor del programa — a fin de percibir sus posiciones en relación con el objeto a ser evaluado y con los propósitos de la evaluación.

2. Como resultado de esas conversaciones, el evaluador demarca los límites del espacio a ser evaluado en el programa como totalidad. Esos límites son establecidos también por causa de los insumos venidos de otras fuentes, tales como la propuesta del programa, documentos elaborados por el personal del programa, registros oficiales, etc.

3. El evaluador hace observaciones personales respecto de lo que está ocurriendo en el contexto del programa, a fin de incorporar de modo directo, una imagen de las operaciones. De esta manera él verifica la existencia concreta del programa y puede percibir o anotar los desvíos o distancias entre lo que observa y las imágenes que se fue formando del programa como resultado de los pasos anteriores.

4. Como resultado de las actividades precedentes, el evaluador empieza a descubrir, por un lado, los propósitos del proyecto, tanto los explícitos como los reales, y, por el otro, las preocupaciones que los diversos grupos de participantes pueden tener en relación con el proyecto y/o con la evaluación.

5. A medida que se va familiarizando más con estos datos preliminares, el evaluador comienza a conceptualizar las cuestiones y problemas que la evaluación debe plantear.

6. Una vez identificados los temas y los problemas, el evaluador está en condiciones de pensar el diseño de la evaluación. Nótese que este paso está dentro del proceso de evaluación; el diseño no podría haber sido hecho antes. Para cada propósito, cuestión, preocupación o problema identificado, el evaluador especifica qué tipo de datos e informaciones serán necesarios.

7. Establecidas las necesidades de información, el evaluador selecciona los métodos más adecuados para generar los datos. El evaluador sensitivo optará por cualquier instrumento que pueda ser apropiado; en general, según Stake, estos instrumentos serán observadores o dictaminadores (jueces) o sea, serán instrumentos humanos.

8. El evaluador desenvuelve ahora las actividades de recolección de datos, de acuerdo con sus diseños; o sea, entra en la fase empírica de la evaluación.

9. Una vez reunidos y procesados los datos, el evaluador pasa a la fase de presentación de la información. La información es organizada por temas, y el evaluador prepara descripciones (*portrayals*) con el objetivo de comunicar los datos "por medios naturales" y de ofrecer, tanto cuanto sea posible, oportunidades de experiencia personal directa. Así, estas descripciones pueden adoptar cualquier forma; evidentemente, el informe convencional es una de ellas, pero son mucho más efectivas las descripciones llamadas *groseras*, los estudios de caso, juegos o dramatizaciones, *videotapes*, maquetas y otras *representaciones fidedignas*.

10. Ya que el evaluador no puede dar informaciones sobre todos los temas y todos los problemas, es importante que separe y seleccione los tópicos que serán presentados. Mejor aun, como no todos los grupos envueltos tendrán necesidad de ser informados sobre cada cuestión o preocupación, el evaluador debe seleccionar los temas y los problemas de acuerdo con cada grupo específico y decidir sobre la manera de presentarlos. Pueden ofrecerse diferentes presentaciones para los distintos grupos de *audiencia*.

11. Una decisión final a ser tomada por el evaluador tiene que ver con la forma de presentar los datos para cada tipo de *audiencia*. La forma del informe debe adecuarse a los destinatarios de manera tan cuidadosa como el contenido. Los informes podrán tomar la forma de documentos escritos, reuniones de discusión, mesas-redondas, artículos periodísticos, filmes, exposiciones o cualquier otra forma que se considere apropiada.

12. Como paso final, el evaluador elabora los documentos formales, caso sea necesario. Stake no está convencido de que esos documentos formales sean necesarios o incluso deseables. Es evidente que el evaluador deberá presentarlos cuando ellos sean solicitados.

Es importante observar las interacciones sinérgicas presentes en estos pasos. Tentativas de *tematizar*, describir y combinar diferentes temas con grupos de audiencia pueden llevar al evaluador a re-formulaciones: una manera distinta de formular una pregunta, otro

modo de presentar informaciones, diferentes maneras de relatar los resultados. No hay cómo prever el resultado final de una evaluación hasta que no se ha llegado a él; en efecto, no existe un final *natural* del proceso, sino simplemente un momento conveniente (o preestablecido) para la presentación final de las informaciones. Si tuviera tiempo suficiente y recursos financieros, el evaluador podría repetir todo el proceso; una vez disponibles los datos iniciales, las formulaciones e interpretaciones de los participantes sobre las cuestiones y problemas planteados por el programa ya se habrán alterado lo suficiente como para definir una nueva situación, que puede pasar a ser examinada y analizada. La evaluación sensitiva es realmente un proceso continuo e interactivo.

LA PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO LOCAL COMO PROCESO DE APRENDIZAJE SOCIAL

María Eddy Ferreira

Problemática general

Desde comienzos de la década del setenta, crece un movimiento de denuncia de los modelos dominantes de desarrollo, cuyas consecuencias fueron la asimilación indebida del crecimiento económico a la realidad social de los países en desarrollo, la inadecuación de la transferencia de tecnologías extranjeras y la incapacidad de los sistemas nacionales para responder a las necesidades de las poblaciones del Tercer Mundo, cada vez más empobrecidas y marginalizadas. Trátase, por lo tanto, de un proceso económico y social que aumenta las desigualdades y redistribuye injustamente los beneficios del modelo, trayendo como consecuencia muchas veces la destrucción del patrimonio de recursos naturales.

Tal situación provocó una crisis de esas estrategias y, al mismo tiempo, trajo para el centro del debate actual el problema de la responsabilidad de los grupos locales por el proceso de desarrollo.

Es en esta línea que se manifiestan nuevos enfoques sobre el desarrollo, en torno de nociones como la *self-reliance*, el control social de las necesidades, la autogestión, el desarrollo endógeno y la concepción de un crecimiento en armonía con los ecosistemas naturales, lo que también evoca la necesidad de tecnologías adaptadas al medio ambiente y a los valores culturales locales.

Este nuevo enfoque corresponde a cambios profundos en las líneas estratégicas del desarrollo e implica tensiones y ajustes entre los diversos sectores sociales. Entretanto, el éxito de esos cambios y ajustes sólo podrá ser alcanzado al precio de serios conflictos económicos y sociales. Así la problemática de la participación en el pro-

ceso de desarrollo se encuentra circunscripta al juego de las fuerzas sociales. De ahí la noción de "otro desarrollo" que considera la capacidad de las poblaciones locales para asumir proyectos autónomos como la finalidad misma del desarrollo.

Este enfoque ya manifiesta su influencia en varios informes de organismos internacionales, y aparece también en numerosos trabajos sobre desarrollo integral, participación y animación¹.

Nuestro estudio, sin tener la pretensión de considerar todos los aspectos de una problemática muy vasta y todavía insuficientemente analizada, trata simplemente de la participación en el desarrollo como un fenómeno de autonomía local en el contexto de la planificación del desarrollo micro-regional. Así procediendo, nuestra investigación se plantea como problema los fundamentos de una pedagogía social cuyos elementos se van construyendo en el proceso de buscar caminos para la acción.

Este trabajo se inserta así en el campo de la teoría de la acción social cuyo objetivo es analizar el juego de los actores que se asocian y se enfrentan en un sistema determinado.

No estamos preocupados aquí con la acción de los hombres en cuanto individuos, sino con su acción colectiva, o sea, organizada, así como con las formas de estructuración que ellos conciben para enfrentar sus problemas. Trátase, por lo tanto, de la manera cómo se instaura su cooperación y cómo se organiza su acción.

En este contexto, el asumir un proyecto de desarrollo local surge como un proceso colectivo en el cual los hombres estudian juntos y juntos aprenden a inventar nuevas formas de cooperación. La problemática de la planificación local del desarrollo identificase así con un prolongado proceso de aprendizaje social, como un juego social e institucional en que los hombres crean e inventan nuevas formas de acción con la finalidad de transformar su propia realidad.

Esta realidad comprende su medio natural con todos los datos de la naturaleza, entendiéndose esta última como potencial de recursos y como límite que determina los márgenes de libertad para la acción de los hombres.

1 Entre estos trabajos indicamos especialmente: BIT, *L'emploi, la croissance et les besoins essentiels: problème mondial*. Bureau International du Travail, Genève, 1976. *Que faire?* Rapporte de la Fondation Dag Hammarskjöld 1975, sur le développement et la coopération internationales, Uppsala, 1975. *Développement Dialogue*, Uppsala, n.º 1/2, 1975. Colin, Roland. *Les méthodes et techniques de la participation au développement*, UNESCO, París, 1978.

En este juego en que grupos e intereses distintos se confrontan en un espacio natural determinado, nosotros delimitamos un campo de observación que se refiere a una amplia experiencia social en el contexto de la reforma agraria chilena. En esta experiencia, los actores principales son las organizaciones campesinas constituídas en diferentes niveles territoriales y que tienen como interlocutores, en este juego, los organismos del Estado en su diferentes escalas de expresión institucional.

La reforma agraria chilena opuso de forma aguda y a veces violenta grandes propietarios de tierra y campesinos. Sin olvidar la importancia de estos conflictos, no los tomamos como objetivo de nuestro análisis. En el área de la planificación, que es nuestra especialidad, enfréntanse sobre todo dos fuerzas principales: el poder central, representado por los organismos oficiales y el poder de la base, que emerge en procura de nuevas modalidades de expresión. A fin de profundizar ciertos aspectos de este análisis, aislamos, en nuestro enfoque, los actores principales — campesinos y Estado — a fin de captar en el contexto social y económico de la época su modo de articulación y las manifestaciones de sus enfrentamientos, en fin, su juego de poder.

Las reformas agrarias como proceso de confrontación entre el poder centralizado y la presión de las fuerzas sociales envueltas

Para situar históricamente la experiencia que iremos a analizar es necesario abordar el proceso de reforma agraria en Chile tratando de definir sus líneas generales de orientación, según la importancia de las transformaciones llevadas a cabo en el medio rural y las relaciones institucionales en juego.

Las diferentes experiencias de reforma agraria en América Latina se sitúan en el contexto de una lucha entre un proyecto de modernización, aumento de la producción agrícola y una presión social por la redistribución de las tierras y el acceso a los recursos disponibles. De nuestra parte, retenemos aquí ciertos elementos de clasificación² susceptibles de aclarar el problema e identificamos, así, tres tipos de reforma:

a) *reformas agrarias estructurales*, que se integran en un proceso nacional de transformaciones revolucionarias emprendidas por nuevas fuerzas sociales, resultando en una mudanza de las relaciones de

2 Esta clasificación fue elaborada a partir de la tipología de A. García, Los elementos que retuvimos aquí son un resumen adaptado a las necesidades de nuestro estudio. Ver A. GARCÍA, *Reforma agraria y dominación social en América Latina*. Buenos Aires, Ediciones SIAP, 1973.

poder y en la modificación total del sistema institucional vigente. Este modelo surge, por lo tanto, de un movimiento insurreccional contra el orden establecido y puede ser ilustrado en cierta medida por los casos de México en 1910, de Bolivia en 1952, de Cuba en 1959 y, recientemente, por la revolución de Nicaragua en 1980;

b) *reformas agrarias pactadas*, que corresponden a una operación negociada políticamente entre viejas y nuevas fuerzas sociales a través del sistema partidario (partidos conservadores, reformistas y revolucionarios), teniendo como objetivo la modificación del monopolio latifundista sobre las tierras y recursos para el desarrollo, sin, entre tanto, mudar las reglas institucionales de la sociedad tradicional. Este modelo se aplica de cierta manera a los casos de Venezuela y Colombia;

c) *reformas agrarias marginales*, que no pretenden ni la destrucción del monopolio de los latifundistas, ni la transformación de las relaciones de poder, o de las condiciones de apropiación de los recursos, y ni tampoco la modificación de las instituciones sociales existentes. Aquí se incluyen la colonización de tierras periféricas, la explotación de tierra a través de inversiones públicas, la división parcial y marginal de los latifundios y la expansión de las fronteras agrícolas. Trátase, más propiamente, de una contra-reforma agraria. Como ejemplos de tales reformas marginales pueden citarse los procesos de colonización en Brasil y Paraguay.

Esta tipología no podría ser estrictamente aplicada a cada experiencia histórica, ya que estas representan frecuentemente una combinación particular y dinámica de aspectos característicos de cada uno de los tres tipos.

Así, por ejemplo, el proceso chileno comienza en los años sesenta, con una reforma de tipo *marginal* cuyo proyecto correspondería a un gobierno conservador actuando bajo la influencia de la Alianza para el Progreso; en seguida, transfórmase en una reforma *pactada*, ligada a una coalición de fuerzas favorables a los partidos reformistas y revolucionarios, hasta asumir, en una etapa posterior, las características de una reforma *estructural* en lo que se refiere a las mudanzas producidas en el sistema de distribución de la propiedad agraria, en el sistema económico y en la organización de la población campesina.

Esta tipificación nos lleva a considerar las relaciones entre los modelos de desarrollo y los procesos de transformación social, y más particularmente, a analizar la función desempeñada por las instituciones de planeamiento del desarrollo en una etapa de transformaciones sociales profundas. Es también importante notar cómo ciertas

instituciones ligadas a un determinado orden social pueden convertirse en instrumentos de una transformación social radical, naturalmente no sin contradicciones evidentes. En estos casos, las transformaciones propiamente institucionales sólo intervienen en una segunda etapa del proceso y tienden, muchas veces, a coexistir al lado de viejas estructuras institucionales.

Otro problema importante es el de las iniciativas tomadas por el Estado central, por las instituciones regionales y locales y por las fuerzas sociales, especialmente los grupos de campesinos y de propietarios agrícolas en la orientación del proceso. La reforma agraria surge en realidad, como el producto de la confrontación de dos lógicas. La lógica de la planificación central del Estado y la de las fuerzas sociales en juego. Esta confrontación se expresa sobretodo por parte del agente planificador, como una exigencia de compatibilización con otros objetivos y otras acciones, correspondiendo a un proyecto político más global y a espacios más amplios. Por parte de la base, como reivindicaciones o aspiraciones que constituyen los elementos más o menos coherentes y acabados de *proyectos locales* circunscriptos a espacios territoriales más limitados.

La insistencia sobre nuevas alternativas de desarrollo rural y sobre los aspectos socio-institucionales de este proceso nos lleva, así, a reconsiderar, bajo nueva perspectiva, experiencias anteriores de reforma agraria, emprendidas en un contexto de transformaciones sociales importantes. Podemos, en efecto, considerarlas como fases históricas de un amplio proceso de experimentación social envolviendo nuevos modos de articulación entre poder central y poder local y nuevas formas de animación del juego institucional. Este proceso deberá contribuir para un nuevo enfoque de planificación del desarrollo rural que asegure a los grupos locales un cierto dominio sobre las estrategias y las orientaciones del desarrollo, sin negligenciar la coherencia necesaria con los niveles territoriales superiores.

Al mismo tiempo, este enfoque ofrece la oportunidad de analizar el papel desempeñado por las prácticas educacionales en un proceso de planificación local del desarrollo, poniendo en evidencia los fundamentos de una educación apropiada tanto en su contenido como en las formas específicas que ella venga a asumir. Esto significa, también, repensar las bases de una pedagogía social inserta en el quehacer inherente a un proyecto de desarrollo emprendido por los grupos humanos envueltos.

En un espacio limitado, el territorio de la Comuna, donde se definen tareas asumidas colectivamente, trataremos de reflexionar sobre un posible método de planificación participativa.

Del estudio de la Comuna a la planificación colectiva

Para hacer esta reflexión, comenzaremos historiando estas experiencias, pasando a una evaluación de sus niveles territoriales de realización, hasta llegar a un análisis de los métodos elaborados con base en la práctica.

a) *Historia de las experiencias*

Nuestra reflexión se apoya en el análisis de ciertos procesos concretos de surgimiento de las comunidades campesinas como grupos de poder, en el contexto más amplio de la reforma agraria en Chile, entre los años 1967 y 1973³. Insistiremos, particularmente en la acción de las cooperativas campesinas de Colchagua, en el valle central de Chile, y en la acción de los Consejos Campesinos organizados a nivel comunal en Cautín, región de la frontera araucana. Los dos casos representan, en realidad, tentativas de participación de los campesinos de la región en la elaboración de proyectos de desarrollo a nivel de la Comuna, ligando estos proyectos a la conquista de un cierto grado de control sobre las condiciones de redistribución de las tierras y del agua.

Un enfoque original, entonces llamado de *programación campesina*, fue adoptado por las organizaciones campesinas envueltas, en colaboración con instituciones del sector agrario, como el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria — ICIRA, y el Instituto de Desarrollo Agropecuario — INDAP, ambos vinculados al Ministerio de Agricultura. Trátase de experiencias que tuvimos la oportunidad de observar directamente. En efecto, en calidad de funcionaria del ICIRA⁴, fui encargada del proyecto de investigación y formación a través del cual este organismo daba su apoyo a los campesinos de Colchagua.

3 Estas experiencias se sitúan entre la etapa final del gobierno demócrata-cristiano (que ejecutaba la ley de reforma agraria votada por el parlamento en 1985) y el gobierno de la Unidad Popular, que establece la política de reforma agraria en un contexto de transición de las estructuras agrarias para formas socialistas de producción.

4 El ICIRA, creado en 1963, era un proyecto conjunto con la FAO, del PNUD y del Gobierno Chileno. A partir de 1972, con la reformulación de los mecanismos de intervención del Estado, tanto el ICIRA como el Instituto de Recursos Naturales pasan a integrar la "Unidad de enseñanza e investigación", organismo de apoyo a las nuevas estrategias de planificación descentralizada. Por eso, los miembros de su equipo de Investigadores participaron de los programas de formación de cuadros y de base junto a los Consejos Campesinos.

El ICIRA había desarrollado interesantes programas de investigación participativa, junto a organizaciones campesinas, sobre todo gracias al estímulo y a la orientación de Paulo Freire que en la época animaba un equipo de investigadores del ICIRA⁵. En este contexto, las experiencias de investigación sobre la cultura campesina y sobre el *tema generador* que sólo puede ser aprehendido en las relaciones concretas del hombre con su medio, fueron antecedentes fundamentales en la elaboración de la metodología del diagnóstico de participación. El campesino, observador crítico de su propia cultura, extendía ahora su campo de observación a la propia Comuna, tomada como espacio físico de sus actividades de agricultor y miembro de la Cooperativa o Sindicato. El método de observación y problematización de la realidad vivida estableció las líneas orientadoras para el análisis de los hechos. Del enfoque pedagógico cultural, se pasó, así, para un método de planificación participativa.

En realidad, estas experiencias vincularon la formación campesina a una planificación de la Comuna, siendo esta concebida como una instancia de organización de la población local y como territorio a ser estudiado y controlado por los propios campesinos.

La primera etapa de estas experiencias comenzó gracias a la acción de la Federación de Cooperativas Campesinas⁶ de la Provincia de Colchagua. En septiembre de 1967 los dirigentes de la organización consiguieron que los miembros de las cooperativas de dos Comunas pertenecientes a su región (Peralillo y Palmilla) se interesaran por el estudio de su realidad con vistas a la realización de un proyecto de desarrollo comunitario.

La pobreza en el campo, bien como el grave problema de la tierra, ligado al sistema tradicional de propiedad, fueron, desde el comienzo, las motivaciones principales para la acción que se emprendió.

5 Ver P. FREIRE, *Sobre la acción cultural*. Santiago de Chile, ICIRA, 1969, 153 p., e *Investigación sobre el tema generador*. ICIRA, 1967, 10 p., documento de trabajo elaborado por P. Freire cuando dirigía un grupo de investigación sobre la temática cultural de los campesinos de El Recurso.

6 La *Cooperativa Campesina* es la organización propia de los pequeños propietarios minifundistas. Dada la exigüidad de sus tierras, la mayoría de esos propietarios se ven obligados a contratarse simultáneamente como trabajadores agrícolas temporarios. Esta situación particular llevó muchas veces al campesino a tener doble afiliación: al sindicato y a la cooperativa. Esta situación también favoreció, en esta región, el apoyo de los sindicatos a la actuación de las cooperativas. En aquella época ya había cooperativas organizadas en once de las catorce Comunas existentes en la Provincia.

Además, hay que entender tal iniciativa dentro del contexto de las estrategias del gobierno para el sector rural que, en aquella época, estimulaban a los grupos campesinos a participar de la planificación del desarrollo agrícola en el intento de asociar el esfuerzo de las bases a las políticas centrales.

Las cooperativas campesinas de Colchagua, orientadas por algunos cuadros regionales, vieron que era el momento de fortalecer sus propias organizaciones a través de una planificación participativa. Así, se pasó de un proyecto auto-elaborado a la operacionalización de un programa de formación de las bases. Los propios dirigentes provinciales tomaron la decisión de elaborar conjuntamente un programa de formación de sus bases y de planeamiento para la Comuna, proyecto que recibió el nombre de *programación campesina*.

A partir de entonces, en respuesta a las nuevas directrices de la planificación agraria, las cooperativas campesinas de Colchagua enviaron una carta al Ministerio de Agricultura solicitando apoyo para su proyecto de estudio de varias Comunas⁷ en la Provincia. Transcribiremos aquí algunos párrafos del texto campesino:

“El Plan Nacional de Desarrollo Agropecuario (1965-1980) pretende que los campesinos sean incorporados a este esfuerzo de planificación. Para eso, es urgente que nuestra organización:

- conozca el Plan de Desarrollo Agropecuario,
- conozca la realidad económica de los campesinos,
- sepa interpretar el Plan de Desarrollo Agropecuario,
- aprenda a programar sus actividades de acuerdo con el Plan,
- consiga participar del referido Plan con eficiencia.”

La carta termina con la presentación del proyecto de estudio de varias Comunas. Obtenido el apoyo solicitado, se constituyó un equipo formado por campesinos y técnicos a fin de ejecutar el proyecto. Hubo participación efectiva de un gran número de campesinos en todas las fases del proyecto — desde la discusión de los aspectos a ser tenidos en cuenta por el estudio hasta la colecta, tabulación y análisis de las informaciones para que se llegase finalmente a la proposición de ciertas soluciones concretas.

⁷ La Comuna, en Chile, es una unidad administrativa y territorial relativamente extensa. Sobre un área nacional de 750.000 Km² existen apenas 234 Comunas. Peralillo, por ejemplo, tiene 37.779 ha de superficie, con una población total en torno de 10.000 habitantes.

b) *Niveles territoriales de realización*

Para el análisis de la experiencia, se distinguieron tres etapas sucesivas que representaron al mismo tiempo los diferentes niveles de realización:

— *nivel comunal*: los campesinos estudiaron su Comuna teniendo por finalidad la formulación de un proyecto de desarrollo para la cooperativa local. La primera tentativa fue realizada simultáneamente en Peralillo y en Palmilla, en la Provincia de Colchagua. Se procedió al diagnóstico de la Comuna con métodos condecientes con los problemas que debían ser enfrentados. Los campesinos, asumiendo su nuevo papel de *investigadores*, hicieron sus primeros ensayos de recolección, tabulación y análisis de los datos. Para esto se hizo necesaria una organización del grupo a fin de coordinar las diferentes etapas, una reflexión sobre los procedimientos y métodos empleados y la presentación de los resultados en la forma de cuadros, gráficos y mapas;

— *nivel regional*: la organización de las cooperativas en la Provincia hizo la evaluación de la experiencia comunal y la sistematizó en un método de acción susceptible de ser aplicado en otras Comunas de la región. Estos procedimientos fueron concretados en la proposición del estudio en diez Comunas de Colchagua (entre ellas Chépica), elegidas según la urgencia de sus problemas, sobre todo los relacionados con la tierra;

— *nivel nacional*: ciertos elementos del método fueron retomados como base para un Programa Nacional de Formación Campesina en coordinación con el Programa de Planificación Agrícola a nivel central. En esta última, que fue la más enriquecedora de las etapas, las perspectivas de la experiencia se ampliaron bajo el efecto de una doble dinámica.

Por un lado, el movimiento campesino que se estructuraba y unificaba en torno de los Consejos Campesinos. Estos reunían los representantes de las diferentes organizaciones de base, comprendidas en la unidad territorial correspondiente (Comuna, Provincia, País), y tenían como finalidad analizar conjuntamente los problemas que enfrentaban, conocer las políticas del gobierno, proponer la adopción de ciertas medidas, criticar el funcionamiento de los organismos públicos y coordinar los diferentes servicios locales.

Por otro lado, se tentó la reformulación de los servicios del Estado en el sector agrícola (a nivel central de la región y micro-región). Se verificó un esfuerzo de coordinación con vistas a la reorganización

del trabajo de los cuadros administrativos y de todos los recursos del Ministerio de Agricultura en torno de ciertos programas de acción definiendo en grandes líneas la política agraria nacional. Paralelamente, se procesó una reestructuración de los aparatos administrativos, buscando una coordinación entre diferentes instancias territoriales.

Esta experiencia original, marcada por el papel de las organizaciones campesinas, se destaca también por la integración y reorganización de la actuación del Ministerio de Agricultura, respecto a la reforma agraria, a la planificación agrícola y a la formación campesina. Esta experiencia acabó siendo extendida a otras regiones del país, como Cautín, Santiago, Aconcagua, La Serena.

c) *De la práctica al método: sistematización de las etapas, contenidos e instrumentos*

Los campesinos de Colchagua, al intentar una experiencia de planificación corporativa, trataron simultáneamente de innovar y aplicar un método de acción basado en una investigación participativa: el estudio de la Comuna por los propios campesinos, cuyos resultados (bajo la forma de un proyecto de desarrollo local) serían sometidos a la apreciación de los diferentes niveles de la administración local y regional.

El estudio de la Comuna hecho por los campesinos consiste, en su primera etapa, en la elaboración de un cuadro descriptivo general de la localidad. Este modelo fue elaborado por los dirigentes de la Cooperativa con la colaboración de los cuadros técnicos que integraban el equipo de apoyo local. Los indicadores de base van desde los datos de población y de la fuerza de trabajo hasta las formas de organización de la producción, formas de expresión del poder local y sus relaciones con el sistema institucional global. Considéranse igualmente las estructuras agrarias de la Comuna, así como las relaciones entre los sectores afectados y no afectados por la reforma agraria.

La elaboración de estos indicadores se reviste de un doble interés: trátase, por un lado, de operacionalizar la descripción de ciertas realidades muy complejas (por ejemplo, el sistema de poder y sus diferentes formas de expresión a nivel central y local), y, por otro, de elaborar ciertos instrumentos pedagógicos que servirán de apoyo para la difusión de la información obtenida entre los campesinos. En este sentido, las fichas elaboradas para la Comuna contienen indicadores bajo la forma de organogramas que constituyen por sí mismos valiosos instrumentos para la educación campesina.

El estudio global de la Comuna a nivel de cada sector geográfico se procesa en etapas sucesivas, cuyas tareas específicas son resumidas en las siguientes preguntas:

* *¿Cómo obtener la información?*

Se elaboraron instrumentos de investigación muy precisos, comprendiendo fichas-modelos para la recolección de los datos:

- a nivel de la Comuna, sobre todo en lo que dice respecto al análisis del cuadro institucional y a las líneas de poder existentes;
- a nivel de las diferentes explotaciones agrícolas;
- a nivel de la familia, con datos sobre la casa, y más específicamente sobre cada miembro del grupo familiar.

Estas fichas son acompañadas de una descripción detallada del contenido de la información que se desea obtener⁸.

* *¿Cómo organizar los datos?*

Informaciones globales sobre la Comuna ya fueron recogidas de forma organizada gracias al modelo de cuestionario y al organograma preparados en la etapa anterior. Su presentación se presta para un análisis directo. Los datos sobre la situación de la producción, la evolución general de la explotación agrícola bien como sobre la familia contienen una información detallada y rica. Tórnase necesario proceder a una tabulación y organización de todas estas informaciones a fin de permitir el análisis de los resultados bastante complejos cuanto a sus contenidos. Esta etapa exigió un considerable esfuerzo de organización y preparación de los participantes, tanto campesinos como funcionarios. Ella suscitó, sin embargo, un enorme interés entre los campesinos que acompañaron, paso a paso, las etapas sucesivas de una laboriosa tabulación, hecha en bases totalmente artesanales. El camino elegido, de hacerse una primera tabulación por sector geográfico de la Comuna permitió a los campesinos-investigadores seguir la trayectoria de los datos desde su recolección en campo, pasando por su transformación en indicadores, su codificación y organización hasta ser presentados en cuadros y gráficos estadísticos, a través de un largo proceso de operaciones minuciosas para cada tema considerado de interés⁹.

8 Ver modelos de estas fichas en Barria y Ferreira, op. cit., pp. 80-89.

9 Los aspectos metodológicos de la organización de los datos (consideración de las variables, relaciones entre ellas, intervalos significativos, construcción de fichas para un sistema de tabulación artesanal, etc.) son ampliamente tratados en Barria y Ferreira, op. cit., pp. 108-145.

Este proceso, llevado a cabo por los propios campesinos, contenía, además del trabajo artesanal pacientemente elaborado, un significado pedagógico muy claro. En efecto, el hecho de estar envueltos en este procesamiento, les hizo comprender el pasaje de su realidad cotidiana y familiar, pero muchas veces aislada del resto de la Comuna, a una realidad más global, de donde emergen, poco a poco, ciertos problemas que pasan a ser reconocidos a partir de ahí como siendo comunes a otros grupos. Habiendo seguido el hilo conductor que lo lleva del campo a los cuadros y gráficos estadísticos, el campesino pudo comprender rápidamente los resultados, profundizó el análisis y, lo más importante, tuvo confianza en sus datos: era su propia información, él sabía de dónde provenía, él había visitado las casas y explotaciones, hablado con las personas, y finalmente descubierto una realidad nueva, más compleja y más amplia, o sea, su propia realidad familiar y cotidiana ya ahora re-analizada y criticada por él mismo.

* *¿Cómo analizar los resultados?*

Los elementos esenciales de esta etapa comprenden los problemas propios de la vida campesina, la interpretación crítica de su propia realidad, el papel del coordinador en el análisis y el cuadro de referencia analítico que pone en evidencia los problemas esenciales del proyecto global de desarrollo. La importancia de esta etapa es bien clara y se fundamenta en la *problematización* de una situación dada, como procedimiento pedagógico que conduce al análisis crítico de las situaciones consideradas.

d) *Los sectores de la Comuna como unidad de estudio y base operacional de la acción*

La sectorialización de la Comuna obedece a una doble necesidad:
— en primer lugar, determinar unidades geográficas apropiadas a una planificación local;
— en segundo lugar, determinar unidades de organización de la población envuelta.

El sector será, pues, simultáneamente una unidad geográfica, funcional y una unidad de estructuración de las actividades campesinas, sea en torno de los núcleos de explotación, sea a partir de la formación de aldeas, agrupamiento natural de la población rural.

Finalmente, el sector constituye la base operacional de cada equipo de campesinos-investigadores: ellos viven en el sector, lo cono-

cen por su experiencia de vida y son los representantes de cada comunidad local en el estudio de la Comuna. La determinación de los diferentes sectores fue la primera tarea del estudio y su importancia fue confirmada a través de los diversos niveles de participación campesina en el desarrollo local. Dada la importancia del tema, lo retomaremos en las páginas siguientes cuando abordemos la organización de las actividades de los Consejos Campesinos a nivel comunal.

e) *Fortalecimiento de la organización campesina y algunas consecuencias de la acción emprendida*

Una evaluación formal de los resultados del proyecto elaborado por los campesinos de Peralillo, es decir, la primera etapa de la experiencia, no fue realizada. Entre tanto, su desarrollo contribuye a fortalecer la organización cooperativa, trayendo los siguientes resultados:

— un plan de expropiación de las tierras de la Comuna presentado a la Corporación de la Reforma Agraria como propuesta de los campesinos y como forma de presionar a las autoridades centrales a fin de que las cooperativas pudiesen beneficiarse con el proceso de reforma sin pasar por la etapa de “aprobación” prevista por la ley;

— una acción masiva de alfabetización de adultos, propuesta como programa autodirigido. Los resultados del estudio de la Comuna fueron incorporados al método de alfabetización concebido en aquella ocasión como un camino pedagógico para la toma de conciencia sobre los problemas de la Comuna por parte de los campesinos. Tal programa contó con el apoyo fundamental del Ministerio de Educación que destacó algunos cuadros junto a la Cooperativa de Peralillo;

— crecimiento de la organización cooperativa y sindical que recibieron numerosas adhesiones de nuevos miembros;

— creación de un gran número de comités de producción, primer nivel de organización local de los minifundistas, e integración de estos comités al plan de desarrollo de la Comuna.

De una manera general, fue destacado el papel de la información como instrumento de poder. Desde el comienzo del proceso de la tabulación de los datos fue grande el entusiasmo entre los campesinos. Ellos pasaban horas enteras en la sede de su organización, sumergidos en el proceso en su trabajo de investigadores para elaborar personalmente enormes cuadros que incorporaban y ordenaban los resultados, así como para confeccionar mapas de la Comuna, hasta entonces desconocidos por ellos. Estos trabajos iban a cubrir las viejas paredes

de la sede de la cooperativa. Las visitas de los técnicos provinciales o autoridades del gobierno eran siempre utilizadas por los campesinos como una ocasión para exponer los problemas de la Comuna. Ellos aprendieron rápidamente a transformar los resultados de su estudio en una base sólida para sus reivindicaciones, especialmente en lo que decía respecto a una política agraria orientada a la solución del problema de la tierra.

Sus discursos pasaron a ganar peso, porque estaban fundamentados en una fuente segura cuyas raíces conocían perfectamente.

Recordemos, por último, una consecuencia no prevista por el método — el surgimiento de nuevos líderes. La dinámica de la discusión y todo el proceso de estudio crearon la oportunidad para que emergiesen ciertos líderes naturales, sobre todo entre los campesinos que mostraron una mejor comprensión de los hechos, una mayor profundidad de análisis y mayor control del conocimiento de la realidad. Esta situación pudo ser observada con cierta frecuencia y los nuevos líderes tuvieron, algunas veces, la oportunidad de substituir a los técnicos en su papel de coordinadores dentro de los grupos de discusión.

Contribución a un enfoque de pedagogía social en el contexto de la planificación micro-regional

Las presentes reflexiones se apoyan en la concepción de la planificación local del desarrollo como un proceso de aprendizaje social de donde derivan los vínculos entre la planificación y la formación. Trátase de considerar el contexto de la planificación del desarrollo a nivel local como un lugar privilegiado donde se da el proceso de autonomía de decisiones por parte de las poblaciones en la orientación de su propio desarrollo.

Podemos preguntarnos cómo, en este contexto, los hombres aprenden a actuar juntos y a inventar colectivamente nuevas soluciones para sus problemas. Nos preguntamos, por lo tanto, sobre la forma cómo programas de educación de adultos concebidos sobre todo para las zonas rurales del Tercer Mundo pueden representar un apoyo para estas nuevas tareas.

Para desarrollar esta reflexión, tomamos en cuenta las enseñanzas de una experiencia enriquecedora tanto por su contexto histórico de transformación de las estructuras agrarias como por las perspectivas ofrecidas a los campesinos de crear nuevas formas de expresión de un poder emergente.

En efecto, podemos decir que la experiencia chilena representó, en ciertos aspectos, un esfuerzo por orientar las estrategias de desarrollo para la satisfacción de necesidades auto-determinadas a partir de la base¹⁰. Esto supone la reformulación de las relaciones de poder con el surgimiento de una cierta autonomía para los grupos campesinos y de nuevas formas de relacionamiento entre ellos y el Estado. De ahí la significación política de toda planificación participativa.

Es verdad que la práctica de los campesinos chilenos no llegó al proceso completo de planificación del desarrollo. También es cierto que la reformulación de los aparatos de Estado no fue suficiente para garantizar la difícil articulación entre centralización y descentralización de las políticas agrarias.

Con todo, las dificultades encontradas, los obstáculos y límites de las acciones emprendidas constituyen aspectos enriquecedores para nuestra reflexión. Estas limitaciones están indicadas a lo largo de nuestro análisis como indagaciones y como orientaciones eventuales de futuras investigaciones en búsqueda de nuevas modalidades de acción pedagógica.

Nuestras reflexiones se apoyan en situaciones vividas en el movimiento campesino chileno, sin embargo representan igualmente una nueva visión de esta experiencia con base en las enseñanzas de otras experiencias en contextos históricos y locales diversos, pero derivadas de problemáticas similares. Este es el caso, por ejemplo, de una tentativa de estructuración global del sector rural en Senegal con la participación de la base, como fue el primer plan de desarrollo concebido en la gestión de Mamadou Dia. De la misma forma, en Nigeria, tenemos la experiencia de *Acción integrada*, en que las cooperativas campesinas se organizaron con vistas a una planificación participativa. De Madagascar, viene el ejemplo de los *fokonolona*, tradicionales sistemas de aldeas que resurgieron reagrupadas en un Consejo Comunal tomado como instancia de expresión del poder local en busca de una relación negociada con los organismos del Estado. Podemos, todavía, evocar el modelo de Tanzania de los *ujamaa* como vía institucional para la participación campesina. En un contexto de guerra de liberación las *aldeas comunales* de Mozambique surgieron como una estrategia militar para garantizar la subsistencia de soldados

10 Ver M. E. CHONCHOL, *Identification des besoins et planification locale* in BILLAZ, CHONCHOL et SIGAL, *Aspects institutionnels de l'écodéveloppement: pédagogie du milieu et organisations paysannes*, Cahier de l'écodéveloppement, N.º 8, París, CIRED, 1976, pp. 79-161. Este estudio retomó la experiencia chilena de "programación campesina" para mostrar el proceso de autodeterminación de las necesidades por los propios grupos locales.

y civiles, transformándose posteriormente en núcleos de una estrategia de desarrollo para las zonas rurales. También en países desarrollados muchos son los ejemplos en esta área y podemos recordar aquí los *ateliers agrico-forestiers* del Lago Saint-Jean que, en una micro-región de Canadá, tentaron la mudanza de instituciones de base para la creación y operación de una red de unidades económicas y sociales autónomas, funcionando según una nueva concepción de gestión cooperativa ¹¹.

Nos apoyamos igualmente en teorías y métodos que corresponden a corrientes recientes en el campo de la geografía social y de la ecología, así como en nuevos enfoques institucionales en el ámbito de la teoría de las organizaciones.

Estos enfoques teóricos y apoyos metodológicos nos parecieron útiles por dos razones fundamentales. Por un lado, para subrayar la importancia del medio natural como sustentáculo de las actividades de los hombres, así como para introducir los elementos de la naturaleza en los métodos de la educación de adultos, sobre todo en lo que se refiere al espacio, vivido y percibido como potencial de recursos, y, en esta perspectiva, reafirmar como relevante la relación entre los conceptos de cultura, recursos naturales y necesidades, redescubriendo en su tesitura las orientaciones profundas de los diferentes grupos humanos en la construcción de sus propios modelos de desarrollo. Por otro lado, para señalar que toda nueva estrategia de desarrollo corresponde a nuevas relaciones de poder, especialmente si se trata de estrategias auto-elaboradas por los grupos de base y fundamentadas en sus propias necesidades. Esto implica la emergencia de nuevas fuerzas sociales y de una nueva relación entre estas y los poderes del Estado. Es el problema del surgimiento y de la manutención dinámica de nuevas formas institucionales como modalidades de expresión de las fuerzas en juego.

En este contexto, la investigación de elementos para una pedagogía social como apoyo a la planificación participativa puede ser formulada en torno de tres ejes principales: el estudio del medio na-

11 Una observación comparativa de estas experiencias permitiría profundizar nuestro análisis, sobre todo la experiencia del primer plan senegalés, en cuanto articulación de poderes y tentativa de expresión institucional de la participación campesina en su propio desarrollo. Ver los documentos de M. DIA: *Un socialisme existentiel en Senegal ...* Suplemento de *Développement et civilisation*. París, 4.º trim., 1962. Esta experiencia está comentada por R. COLIN: *Institutionalisation de la participation au développement*, UNESCO, París, 1979, 95 p. El autor fue colaborador de Dia en la concepción y realización de este plan en Senegal.

tural como sustentáculo de las actividades de los hombres, la determinación de unidades territoriales como base operacional y la articulación de poderes en el juego institucional.

1. *El medio natural como base de las actividades de los hombres*

La consideración del medio natural por las poblaciones que en él viven y en él establecen las bases de la organización de su vida económica y social es un aspecto fundamental del enfoque de desarrollo auto-determinado.

El medio natural es, antes que nada, una unidad física constituida por el conjunto de elementos naturales que se combinan, estructuran y evolucionan en busca de cierto equilibrio. Esto implica la idea de un modo de organización y la noción de complementariedad entre los diferentes elementos. De esto deriva igualmente el concepto de una *lógica de la naturaleza*, que a través de la organización de los elementos que la constituyen busca reproducirse dentro de cierto equilibrio.

Con todo, los hechos de la naturaleza no son independientes de las actividades humanas. Es en este sentido que encontramos la noción físico-antropológica de *espacio rural*, como un conjunto, un todo en que elementos naturales se combinan dialécticamente con elementos humanos¹². Por ejemplo, el sistema de apropiación del suelo y los modos de valorización de los recursos naturales son formas de modificación del medio natural por las comunidades humanas. Del mismo modo, la agricultura puede ser considerada como el conjunto de trabajos, de ajustes e intervenciones que modifican el medio para producir lo que el hombre necesita. Es así que la noción de espacio rural tomada en el conjunto de sus elementos constitutivos y en el sentido de su evolución histórica evoca la idea del medio natural modificado y modificándose bajo la acción del hombre. La historia de estas modificaciones encierra la evolución temporal del modo de explotación del medio ambiente. Sus orientaciones presentes indican también las tendencias que marcarán las consecuencias futuras del modelo vigente.

La idea de recursos evoca así los elementos de la naturaleza más los componentes culturales y socio-económicos de un sistema social dado. La manera por la cual una sociedad retira de su propio

12 Para la concepción de "espacio rural", ver el notable estudio de Georges BERTRAND: *Pour une histoire écologique de la France rurale*, in *Histoire de la France rurale*, bajo la dirección de G. DUBY y A. WALLON, París, Seuil, 1975, Tomo 1, pp. 35-111.

medio los elementos necesarios para su vida contribuirá para determinar el tipo de desarrollo que ella tendrá.

Los elementos de la naturaleza sólo se transforman en recursos a partir de la intervención de un juicio de valor formulado por los hombres que los explotan. En este sentido, la noción de recurso traduce las consideraciones culturales de una sociedad acerca de su propio medio. Concepto cultural, los recursos tienen, por lo tanto, como fundamento la noción de necesidad mediatizada por la técnica. Esta relación entre el hombre y su ambiente será, pues, determinada por el sistema de valorización de los recursos naturales, dependiendo este último del tipo de desarrollo de esta sociedad. Esto constituye lo que llamaremos *lógica social*. Esta se modifica a lo largo de la historia según los tipos de desarrollo experimentados por los hombres, con evidentes implicancias directas sobre el modo de explotación de los recursos, sobre las decisiones tecnológicas y sobre el modo de apropiación de los elementos de la naturaleza.

De esta forma el estudio de la organización y utilización de un espacio físico determinado puede entonces ser hecho a través de dos enfoques que denominamos:

a) *lógica de la naturaleza* u organización del medio físico constituido por ecosistemas naturales que buscan su propio equilibrio y reproducción. Los elementos de este medio son considerados como:

— potencial abiótico, incluyendo el suelo, el relieve, el clima y la hidrología;

— potencial biótico, o sea, el conjunto de comunidades vivientes, vegetales y animales.

b) *lógica social* o relaciones entre los hombres y su medio ambiente a través del control o utilización por los primeros de los elementos que constituyen el segundo. Esto comprende los modos de ocupación del espacio, las prácticas agrícolas en sentido amplio, las diferentes estrategias de utilización de los recursos naturales y el impacto que estos modos de utilización ejercen sobre el ambiente. Aquí no se puede olvidar las consecuencias desastrosas para la naturaleza de determinadas políticas de desarrollo que degradan la calidad del medio ambiente, rompen el equilibrio entre sus elementos y destruyen el patrimonio de recursos naturales.

En el contexto de los países latinoamericanos, pueden considerarse tres períodos:

— período pre-colonial o la lógica autóctona que comprende la reconstitución e identificación del modo de relacionamiento tradicional y generalmente equilibrado entre las comunidades campesinas

y el medio natural, incluyendo la ocupación del espacio y el movimiento de poblaciones originarias ¹³;

— período colonial o lógica del centro: implica una degradación del medio ambiente a través de una política de explotación con objetivos externos. Esto comprende la explotación irracional de la naturaleza según los intereses de la Metrópolis;

— período contemporáneo, cuya lógica debe ser identificada según las tendencias actuales del desarrollo, eventualmente conflictivas.

La confrontación entre estas lógicas, como procedimiento pedagógico, puede abrir camino para un análisis de la utilización adecuada de la tierra, el impacto de los modos de ocupación del suelo y el eventual estado de degradación de la naturaleza. Es cierto que este estudio del medio ambiente implica el apoyo de un cuerpo de técnicos a través de informaciones científicas ya acumuladas sobre la región. Implica también la observación directa de los campesinos sobre su realidad próxima y la valorización del saber popular acerca de su propio medio físico (vocabulario específico para la designación de los elementos de la naturaleza, apreciación de los recursos utilizados, percepción del paisaje y aprehensión del espacio en que se vive ¹⁴, etc.)

La confrontación de estas dos lógicas abre igualmente un vasto campo para el ejercicio de problematización de los hechos analizados, o sea, su percepción mediante un mirar crítico. En este contexto la referencia para el análisis es dada a través de la confrontación de estas dos lógicas frecuentemente opuestas.

13 En esta línea puede ser indicado: el estudio de Daugherty: *La reconstitución de los ecosistemas originales en El Salvador*. In *Ecodéveloppement et coopération internationale, Applications possibles au Salvador*, Agence Canadiense de Développement International, Hull, 1979, 152 p. El autor reconstituye la probable distribución de la vegetación primitiva del país. Un mapa así reconstituído es un elemento pedagógico valioso para una reflexión entre funcionarios y campesinos acerca de las posibilidades de desarrollo de la región. En esta misma línea, recomendamos los trabajos de J. Y. MARCHAL sobre el medio ambiente reconstituído de los "Villages Dogon" de fines del siglo XV, en Yatenga (Alto Volta), *Paysages évolutifs, paysages reconstitués*, in CNRS, *La recherche en sciences humaines*, 1979-1980, París, pp. 54-55.

14 El espacio y la región no constituyen apenas una realidad objetiva; significan también una realidad vivida, percibida, cargada de valores. Estas nociones corresponden a una corriente de la geografía social francesa. A este respecto ver A. FREMONT: *Recherches sur l'espace vécu* in *Espace géographique*, París, n.º 3, 1974, pp. 231-238. Y. J. GALLAIS: *De quelques aspects de l'espace vécu dans les civilisations du monde tropical*, in *Espace géographique*, París, n.º 1, 1976, pp. 5-10.

En el caso chileno, el llamado estudio sistemático de la realidad local fue sobre todo un análisis socio-económico de las condiciones de vida de los campesinos, de su producción y de su relación con la tierra. La escasez de este recurso así como del agua para fines agrícolas fue vivamente sentida. En esto consistió la dinámica fundamental del estudio de la Comuna por los campesinos. Con todo, el medio natural como tal no fue específicamente aprehendido: los elementos de la naturaleza, el potencial de recursos y sus modos de utilización no fueron incluidos en el diagnóstico de la Comuna, con excepción de la tierra, móvil fundamental de la acción campesina. Sin embargo estos datos de la naturaleza todavía no contemplados por los cuestionarios iniciales surgieron con destaque en los análisis campesinos. Así, por ejemplo, grandes unidades naturales de la región: sequero de la costa, sequero del interior, así como los valles del Tinguiririca y del Cachapoal, son constantemente recordados, de forma implícita o explícita, en el contenido de sus análisis.

Además, el espacio físico mantiene su presencia como sustentáculo de la práctica campesina, tanto en el estudio como en la elaboración de los planes comunales. La Comuna será dividida en sectores geográficos, a la manera de *terroirs naturels*, territorios naturales, cuyos límites son determinados por la conjugación del conocimiento científico y el saber del campesino, capaz de identificar sobre el terreno los límites de una unidad natural. Tales sectores, habiendo constituido la base física de la ocupación del espacio por la población, coinciden frecuentemente con la distribución actual de su *habitat*. El ejercicio de sectorialización geográfica del espacio rural habitado fue un aspecto fundamental en el transcurso de la experiencia, y será abordado aquí como segundo eje metodológico.

2. *Intervenciones sobre el terreno e identificación de unidades territoriales*

Vimos como estas dos lógicas, la de la naturaleza y la de los hombres, subentendidas en los análisis de los técnicos y de los campesinos, no integran explícitamente sus métodos iniciales de trabajo. Entre tanto, el medio físico se halla presente en el procedimiento: interviene como base de apoyo de la actividad campesina desde la determinación de las unidades de estudio y constituye durante toda la experiencia la base operacional de su acción.

El medio físico interviene, por lo tanto, a partir del momento en que los campesinos emprenden la sectorialización de la Comuna.

Estos sectores geográficos, tipos de unidades micro-regionales, definidas en el seno de la propia Comuna, son tomados simultáneamente como unidades de espacio homogéneo y como base territorial de organización de los campesinos. De ahí su importancia en la planificación local concebida como proceso de participación.

En el caso chileno, es importante observar cómo el territorio de la Comuna corresponde a una división administrativa y se subdivide en sectores que procuran configurar espacios naturales relativamente homogéneos, según las características del relieve, de la vegetación o de la calidad del suelo. Para estos campesinos también es importante la localización de villas y aldeas ya que los sectores son visualizados también como futuros núcleos de organización de la población rural.

En Cautín, por ejemplo, los dirigentes mapuches de la Comuna de Loncoche llegaron a evocar los límites territoriales precisos de estos sectores. Cuando indagados por los técnicos sobre la razón de su procedimiento, su respuesta fue concreta: el habitante mapuche de aquellas comunas rurales no disponía de ningún medio de transporte. Calculábase, así, que su marcha (hecha normalmente con los pies descalzos) no podría superar los 20 Km para que pudiese asistir a una reunión o participar de una votación. Los campesinos y los técnicos buscaban también, en el proceso de determinación de estos micro-territorios, establecer futuras unidades de planificación que funcionarían como base del desarrollo de la Comuna.

La experiencia de Colchagua se detuvo en el estudio de la Comuna como unidad de análisis y de acción; hoy, entre tanto, podemos dar un paso adelante en nuestro análisis, con base en excelentes estudios producidos posteriormente por el Instituto de Recursos Naturales sobre el potencial de recursos de la región¹⁵.

Podemos, en efecto, preguntarnos ahora cuál es la relación entre sector, unidad micro-regional y otras unidades naturales definidas en niveles superiores, comprendiendo espacios más amplios. El análisis que parte de la observación de la especificidad de cada Comuna y de sus sectores gana entonces su verdadera significación en el contexto del espacio ampliado bajo el ángulo de sus regiones naturales. En este ejercicio que va de la escala menor a la mayor, el conjunto superior tomado como punto de referencia será la "unidad espacial", definida como una región homogénea desde el punto de vista de un ecosistema.

15 Ver IREN: *O'Higgins y Colchagua, estudio integrado de los recursos naturales renovables*. Santiago, IREN, 1973, 529 p.

En el caso de Colchagua, el estudio del IREN identifica unidades espaciales homogéneas susceptibles de integrar unidades de planificación en una tentativa de valorizar las características propias del ecosistema natural. Se establecen así cinco unidades naturales: *sequero de la costa* y *sequero del interior* (para las tierras secas); los *valles del Tinguiririca*, del *Cachapoal* y el *Valle Central* (para las zonas de irrigación); además del ecosistema de montaña para la *zona andina*.

Dos mapas anexos a este estudio permiten comparaciones dentro de la misma zona, o sea, las Provincias de O'Higgins y Colchagua, entre la división administrativa de las Comunas y los ecosistemas naturales. Vemos cómo las tres Comunas estudiadas por los campesinos, Peralillo, Palmilla y Chépica, se localizan en el *sequero interior* y en el *Valle del Tinguiririca*.

Procediendo así, esta comparación, que comienza en la escala micro-regional a partir del pequeño territorio del sector, debe permitir observaciones sobre el uso adecuado del suelo, la modificación eventual del medio natural, la vocación de sus tierras, etc. Este procedimiento tiene como finalidad ampliar el enfoque local a fin de ayudar al campesino a situarse mejor en su espacio más próximo, permitiéndole simultáneamente ubicarse en una dimensión espacial más amplia y más organizada. Este ejercicio en diferentes escalas es también importante porque estimula la confrontación entre el punto de vista científico y la percepción campesina del espacio en que se vive.

Antes de concluir este capítulo, nos gustaría recordar aquí las técnicas y métodos correspondientes a una línea de investigación en el medio rural africano centrada en una unidad específica, el *terroir*¹⁶. En el contexto africano, el *terroir* corresponde a la porción de terreno utilizado y modificado por el grupo que de él se apropia, en donde reside y obtiene los medios para su subsistencia. El término *terroir* se refiere sobre todo al suelo como objeto de explotación agrícola. Corresponde, pues, a un espacio natural explotado por el hombre que lo habita, y su existencia está ligada a la vida de estos hombres. Recíprocamente, la comunidad humana que lo habita se define como tal porque vive y ocupa el mismo espacio.

16 Las directrices de esta investigación fueron trazadas por G. Sautter y P. Pelisier que desde 1960 han orientado diversas monografías sobre sociedades rurales africanas y el espacio habitado. El resultado de este trabajo es una colección de 17 obras: *Atlas des structures agraires au Sud du Sahara*, publicadas por la ORSTOM, Office de la recherche scientifique et technique d'Outre-Mer, París, 1980. Estas investigaciones tienen como principal instrumento de trabajo la *carte du terroir*.

Evidentemente, la realidad rural africana se estructura bajo formas diferentes de la realidad rural latinoamericana, que es determinada por la implantación de la hacienda y por la formación de los minifundios adyacentes. El *terroir* podría entre tanto, bajo ciertos aspectos, corresponder al modo de relacionamiento entre nuestras comunidades indígenas y el territorio habitado ¹⁷.

Conviene, aun, recordar que actualmente se procura, en la misma línea de los estudios africanos, pasar de la *carte du terroir* para espacios geográficos y económicos más amplios, a fin de incorporar al estudio micro-regional una visión más global del sistema inclusivo ¹⁸.

3. *Articulación de poderes y juego institucional*

La planificación que busca asegurar a los grupos locales la posibilidad de orientar sus propios proyectos en el sentido de la satisfacción de necesidades consideradas prioritarias, se depara con el problema fundamental de la autonomía local frente a las directrices centrales del proceso de desarrollo.

El desafío de este emprendimiento consiste justamente en invertir la lógica tradicional del planificador, siempre orientada para los objetivos de la producción, substituyéndola por la lógica de las necesidades auto-determinadas localmente. Esto no ocurre sin conflictos: las presiones de diversos grupos y los intereses de las diferentes regiones se confrontan bajo los imperativos de la distribución de los recursos y de los objetivos nacionales a largo plazo y que superan los intereses locales inmediatos. La determinación de espacios de autonomía local y de espacios de decisiones centralizadas corresponde, por lo tanto, a áreas de conflicto cuyas líneas de demarcación no pueden ser establecidas con facilidad.

Además, la autonomía local supone la acción de una gestión centralizada como apoyo a los esfuerzos emprendidos localmente. Trátase, por parte del Estado, de posibilitar el ejercicio del poder local, que deberá, por su vez, conquistar, en la medida de sus propias fuerzas, nuevos espacios autónomos de acción.

17 Estudios comparativos que aproximen estas dos formas de coexistencia entre el hombre y su medio podrían abrir caminos interesantes para el análisis comparado entre los dos continentes, sin contar que podrían indicar orientaciones de investigación sobre una pedagogía para el desarrollo a partir del medio natural.

18 Ph. COUTY y HALLAIRE: *De la carte aux systèmes, vingt ans d'études agraires au Sud du Sahara*, ORSTOM, 1960-1980, Amira, N.º 29, 1980.

Sería importante profundizar nuestras observaciones acerca del papel desempeñado por estas instancias de confluencia de poderes o de interlocutores. La experiencia chilena demuestra que el poder de la base no conseguía expresar su fuerza sino en las instancias en que poderes opuestos se manifestaban. En realidad, cuando no encontraban en su nivel territorial medios de articulación con los aparatos de Estado, las organizaciones campesinas se veían vacías de poder en virtud de la ausencia de interlocutores válidos. Es como la Comuna que se torna una instancia de poder cuando el Consejo Comunal se encuentra en el mismo nivel que el cuerpo de técnicos y representantes de los diferentes organismos públicos. En este contexto, cuanto mayor la coordinación existente entre sus interlocutores, mayores las posibilidades del Consejo Campesino de obtener informaciones, influenciar el proceso decisorio, canalizar reivindicaciones y controlar las diferentes intervenciones del Estado en el ámbito de la Comuna.

Recordemos aquí el enfoque dado por Ignacy Sachs en varios de sus escritos sobre autonomía local y planificación. En ellos, se insiste en la necesidad de una voluntad política tanto de parte del gobierno (en el sentido de apoyar los esfuerzos locales) como de la comunidad (en el sentido de conquistar su autonomía)¹⁹.

Este nuevo enfoque de la planificación implica un juego de poderes que se da especialmente entre dos líneas de fuerza, una que deriva del poder central y otra que emana de la base. Este juego de articulación de poderes se estructura en el espacio a través de dos líneas de manifestación:

— una línea descendente, oriunda del poder controlado a partir del centro,

— una corriente ascendente, que surge a nivel local y que se expresa a través de las nuevas fuerzas en gestación.

El encuentro de estas dos líneas en diferentes niveles territoriales, su articulación o desarticulación, sus formas conflictivas de confrontación o las negociaciones establecidas y sus eventuales formas de expresión aparente y estructurada o en vías de constitución, es lo que llamamos juego institucional. Este proceso fue analizado por diversas corrientes sociológicas que tentan establecer un cuadro de reflexión para la sociología de la acción y construir instrumentos y métodos que permitan un enfoque de la práctica social.

19 Ver I. SACHS: *Autonomie locale et planification de l'écodéveloppement*, in *Nouvelles de l'écodéveloppement*, París, N.º 8, 1979, pp. 3-5.

Henri Desroches²⁰ describe el juego de la animación cooperativa como un sistema de comunicación entre aparatos y redes que poseen equipos transmisores y receptores. Los diferentes tipos de relaciones entre los interlocutores son construídos en un doble movimiento de emisión-recepción, que expresa el juego de poderes en la toma de decisiones.

Roland Colin, en un estudio pormenorizado sobre la institucionalización de la participación en el desarrollo, retoma la imagen de aparatos y redes, pero el cuadro inicial de un simple juego de emisión-recepción es superado, entrando en relaciones de poder más complejas, con insistencia sobre el doble movimiento necesario a la institucionalización de la participación: "un movimiento que proviene de la base, primero como red, y que busca el apoyo del 'aparato' para potencializar la eficiencia de su acción, sin, en tanto, abolir la red; y el movimiento que, proveniente del aparato de Estado, acepta abrirse a la influencia de la red, en la base, permitiendo, así, el ejercicio del poder en línea ascendente"²¹.

Fijemos este juego de aparatos y redes como un movimiento dialéctico que ocurre en el seno de cualquier proceso de institucionalización del poder. Es necesario, entre tanto, aclarar en qué sentido empleamos los conceptos de institución e institucionalización. Por institución comprendemos un *soporte* dado a las diferentes líneas de fuerza implicadas por este juego de poderes. Las diferentes instituciones, estén ellas ya estructuradas e incorporadas al tejido social, o todavía en vías de surgimiento, son la expresión visible de estas fuerzas en acción y, muchas veces, el local de encuentro de los actores que las interpretan.

Para comprender bien el aspecto dialéctico de todo proceso de institucionalización, recordemos aquí el enfoque de Castoriadis, fundado en las nociones de *social instituído* y *social instituyente*²². En

20 Ver gráfico de tipología de la animación en Henri DESROCHES: *Le Projet Coopératif*, Paris, Ed. Ouvrières, 1976, pp. 252-256. El autor llega a construir tres tipos de relaciones: "animación-integración", "animación-protesta", "animación-mediación". Desroches, gran animador y teórico del movimiento cooperativo, lanzó recientemente el ambicioso proyecto de una Escuela de Altos Estudios de la Práctica Social, cuya línea de acción fundamental es la valorización de la práctica de los hombres, organizaciones y grupos de base como fuente creadora de nuevas estrategias de desarrollo.

21 Roland COLIN, op. cit., p. XI.

22 Cornelius CASTORIADIS: *L'institution imaginaire de la société*, París, 1975. El autor establece el punto inicial de su investigación en el imaginario social, fuente de creatividad de la sociedad. Además de la actividad consciente de la institucionalización, las instituciones encuentran orígenes en el imaginario social.

efecto, es verdad que una sociedad no podrá existir si una serie de funciones no fueran cumplidas, en respuesta a las necesidades de producción, educación, salud, legislación, etc. Entre tanto, al paso que los funcionalistas afirman que la existencia de las instituciones es enteramente explicada por las funciones que ellas ejercen en un dado sistema social, Castoriadis niega esta correspondencia estricta entre los trazos de la institución y las *necesidades reales* de la sociedad (esta continuidad integral y sin interrupciones entre *un real* y *un racional*). Sin negar que las instituciones cumplan funciones, el autor lleva sus análisis aun más lejos, al proceso mismo de creación de las necesidades. Toda sociedad inventa y define nuevos modos de responder a sus necesidades. *Lo social es 'un continuo más', bien como 'un siempre otro'* ²³. Es en este sentido que, aunque se encuentre en la institución y a través de la institución, *lo social es siempre infinitamente más que la institución: él la crea, modifica y destruye*. Hay, por lo tanto, *lo social instituido*, mas que supone *lo social instituyente*, fuerza profunda que fundamenta la posibilidad de creación de los hombres en sociedad, posibilidad de ir más allá del estado actual de un *construido social determinado*.

Es también en este sentido que una sociedad no puede jamás coincidir perfectamente con su tejido institucional. "Habrá siempre una distancia entre la sociedad instituyente y lo que a cada momento es instituido, y esta distancia no representa algo negativo, un déficit; ella es, sí, una de las expresiones de la creatividad de la historia, impidiendo que nos fijemos en una 'forma final' y acabada de las relaciones sociales y de las actividades humanas. Esto hace con que la sociedad contenga siempre algo más de lo que presenta" ²⁴.

Cierto períodos, marcados por profundos cambios sociales, proporcionan una oportunidad para que se desencadene este movimiento de transformación de una sociedad. Períodos estos que son ricos en transformaciones de los modos de existencia, también lo son cuanto a nuevas expresiones de poder emergente.

Es en este contexto que retornamos al caso chileno en el momento en que se amplía el campo de la experiencia por la creación de los Consejos Campesinos como instancias de expresión de un nuevo poder. Estos Consejos surgen entonces como un nuevo interlocutor frente a los organismos del Estado, que también estaban en la búsqueda de un nuevo modo de intervención.

²³ *Le social est un toujours plus et toujours aussi autre*, Castoriadis, op. cit., p. 194.

²⁴ Castoriadis, op. cit., p. 156.

Esta reestructuración de nuevos campos de acción de los diferentes interlocutores ocurre en el contexto de la planificación de actividades del sector agrícola, que se debate entre la centralización y la descentralización, en un juego de alianzas y conflictos con todas las dificultades y obstáculos que marcan la vía chilena para el socialismo. O sea, una transformación de las relaciones socio-económicas manteniendo en lo esencial el cuerpo institucional legislativo, jurídico y político del sistema vigente.

Bajo la administración de la Unidad Popular, el movimiento campesino recibe un nuevo impulso. En efecto, a partir de 1971, los campesinos fueron estimulados a adoptar una forma común de organización, los Consejos Campesinos. Este movimiento de una nueva institucionalización del poder campesino dio su primer paso en diciembre de 1970 con la creación del Consejo Nacional Campesino. Después, se formaron los Consejos Provinciales, bien como la casi totalidad de los Consejos Comunales (186 consejos entre las 250 Comunas Rurales del país ya se encontraban constituidos en 1972).

Sabemos, entre tanto, que varios de estos Consejos no tuvieron una acción eficiente por falta de entendimiento entre sus propios miembros, afectados por los conflictos internos entre los sectores campesinos y muchas veces por contradicciones creadas por los diversos partidos de la coalición de Unidad Popular. Algunos de estos partidos consideraban las organizaciones hasta entonces existentes poco representativas: estas agrupaban los diferentes sectores campesinos, muy marcados por intereses divergentes. Además, estas organizaciones, en su conjunto reunían apenas un tercio de la población activa de las zonas rurales.

Así, bajo el impulso de ciertos grupos políticos, algunos sectores campesinos desencadenaron una lucha a fin de obtener una representación territorial en el seno del Consejo Comunal. Es en este momento que los sectores geográficos de la Comuna (práctica incorporada a la acción campesina a partir de Colchagua) se tornan una base operacional importantísima en la constitución de los nuevos Consejos. Así organizada la Comuna subordina los delegados de cada sector a la dirección de su Consejo. Estos delegados, electos directamente por la población campesina que reside dentro de los límites del sector, están encargados de los problemas específicos del territorio correspondiente. Esta forma de organización constituye una nueva etapa en la historia del movimiento campesino, hasta entonces orientada por el agrupamiento de sus miembros según su *status* en el modo de producción existente. Las grandes líneas de organización eran la sindicalización

de los trabajadores rurales, la formación de comités de pequeños agricultores, los asentamientos en el sector reformado y las cooperativas campesinas para los pequeños agricultores y sitiantes. Con la intervención del factor geográfico surge un nuevo modo de organización, pasando los delegados de los sectores a integrar entonces el Consejo Comunal al lado de los representantes de los sindicatos, cooperativas, etc.

Se llegó así a un modelo dual de representación de la población local: una línea funcional según el tipo de actividad campesina y una línea territorial como expresión de una nueva fuerza emergente. Mas, este modo de funcionamiento no fue adoptado en todas las Comunas Rurales. La mayor parte de estas no llegó a conocer esta reivindicación campesina y los Consejos fueron constituídos apenas por las organizaciones ya existentes.

Paralelamente a los obstáculos encontrados en la constitución y funcionamiento interno de los Consejos Campesinos, conviene analizar las dificultades surgidas en su relacionamiento con las instituciones del sector público. A estas les faltó un marco unitario de organización que posibilitase una colaboración efectiva con los Consejos. Su acción tradicional se dirige de preferencia a un u otro grupo campesino, y dada su incapacidad de dar un apoyo técnico coordinado y desarrollar una gestión eficiente, estas instituciones pasan a contribuir a la desunión del campesinado.

Limitaciones de la planificación y articulación entre los aparatos y la base

Desde la administración demócrata-cristiana, el organismo de planeamiento agrícola, ODEPA, había realizado un importante trabajo de planificación a largo plazo (1965-1980). Aunque los objetivos del plan (cambio de las estructuras agrarias y fuerte crecimiento de la producción, que debería triplicar en el período) no fuesen alcanzados, el trabajo de diagnóstico y el ejercicio de previsión a largo plazo habían sido considerables. Esto permitió constituir una masa de datos y, lo más importante, formar cuadros especializados en análisis y previsiones ²⁵.

25 A propósito de la implantación de un proceso descentralizado de planificación bien como de las estrategias de desarrollo agrario en Chile entre 1965 y 1973, ver el estudio del Centre International d'Études des Structures Agraires, CIESA, *La Réforme agraire chilienne pendant l'Unité Populaire*, Montpellier, 1975, 467 p. Esta publicación representa un extraordinario esfuerzo de análisis y síntesis acerca de todos los éxitos y obstáculos de la reforma agraria chilena.

Bajo el gobierno de la Unidad Popular, la política agraria se dedica a dar continuidad y profundizar los esfuerzos emprendidos por la administración anterior, orientándose por dos ejes principales, desde el punto de vista productivo: una reconversión de la utilización de la tierra y una mejor incorporación de los campesinos al proceso de desarrollo.

Estos objetivos no podrían ser alcanzados sin un gran esfuerzo de planificación, sin una racionalización de la producción a nivel nacional y sin una amplia movilización de las fuerzas campesinas que debían aceptar las directrices generales del plan. Era, pues, necesario establecer un sistema de gestión capaz de coordinar y controlar las diversas medidas complementarias, debiendo estas, a su vez, ser integradas en un programa coherente. Para eso, los planificadores decidieron convocar a una amplia participación de la población campesina.

Esta situación llevó los responsables por la política agraria a concebir un sistema de planificación con participación popular marcado por el juego de la centralización-descentralización, dadas las grandes líneas orientadoras de la estrategia agrícola que se quería poner en práctica. Por un lado, se imponía la centralización de las políticas de inversiones, precios, salarios, créditos y tasas de interés que servirían de parámetros para la toma de decisiones en las diferentes unidades de producción. Por otro lado, se daba impulso a un amplio proceso de participación de los grupos campesinos, siéndoles confiadas ciertas áreas de decisión.

Mas, numerosas dificultades obstaculizaban la marcha de esta política: la atomización de los servicios y la dispersión de las decisiones, la pluralidad de poderes en el seno de los aparatos de Estado como consecuencia de los conflictos políticos trabados dentro de la coalición de gobierno, tornaba casi imposible no sólo la implantación de un sistema de planificación articulado con las bases, como también el control de una simple coordinación de medidas a través de los diferentes servicios y sus campos de acción propia.

De hecho, la Unidad Popular sólo pudo realizar una planificación del sector reformado y de la pequeña propiedad. Las empresas privadas medianas y grandes escapaban a las exigencias del plan debido a las ambigüedades propias del sistema institucional vigente. Los mayores esfuerzos en el área se centraron, entonces, en la reestructuración de los aparatos de intervención, fortaleciéndose paralelamente las instancias de poder campesino.

En esta reformulación de su campo de actividades, nuevas modalidades de acción fueron instauradas en respuesta a los esfuerzos de coordinación de los aparatos de intervención, creándose nuevos puntos de encuentro entre el Estado y el campesinado.

Entre tanto, varios son los factores que impidieron una verdadera reorganización: los hábitos tradicionales de funcionarios formados en el ejercicio de un trabajo sectorial y aislado, el poder de antiguas instituciones que continuaron siendo el centro de dependencia de los cuadros administrativos (ellas los reclutaban, pagaban y controlaban) y, finalmente, una oposición tenaz a toda innovación de muchos funcionarios.

Además, el obstáculo mayor fue la diversidad de servicios públicos que intervenían en el sector agrícola²⁶ con una gran autonomía frente al Ministerio de Agricultura. Sin embargo, una reforma institucional debería, según el sistema jurídico chileno, pasar por el Parlamento, donde la oposición era mayoritaria en todas las cámaras. El único camino posible fue entonces el de la integración, según las funciones, de estos diferentes servicios, conservándose el cuerpo institucional formal.

En este momento, se tentó la reestructuración espacial de los aparatos de intervención con vistas a la constitución de diferentes instancias para coordinar funciones similares en los diversos niveles territoriales. Esa reestructuración tuvo como base algunos criterios fundamentales: se procuró primeramente establecer una única línea jerárquica con la consecuente delegación de poderes en las diferentes instancias espaciales. Así, fue creada la *Comisión Agraria Nacional*, formada por el Ministro de Agricultura y los representantes de los partidos de gobierno. El Consejo Nacional Campesino se constituyó a este nivel en cuanto instancia de consulta y discusión. El *Comité de Coordinación Regional* era, a su vez, presidido por un delegado del Ministro con responsabilidad sobre esa región; finalmente, a nivel local fue establecido el *Comité de Coordinación del Área*, comprendiendo varias Comunas, junto al cual operan los diferentes Consejos Campesinos Comunales correspondientes al área.

26 Entre estos servicios señalamos apenas los más importantes: Corporación de la Reforma Agraria (CORA), que se ocupaba del sector reformado; Servicio de Agricultura y Ganadería (SAG), control técnico y sanitario del sector agrario; Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), encargado de la pequeña agricultura, asistencia cooperativa y sindical; Banco del Estado (BECH), centralizando el crédito agrícola; y finalmente el departamento agrícola de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), responsable por las inversiones de capital fijo en la agricultura y agroindustria. Este organismo estaba subordinado al Ministerio de Economía.

En cada uno de estos niveles se verificó un esfuerzo en el sentido de planificar las actividades a desenvolverse en los respectivos territorios: reorganización del sistema de producción agrícola, comercialización de los productos y reestructuración del sistema de propiedad de la tierra.

La reestructuración de los servicios debería, aun, posibilitar las actividades del sistema de planificación (coordinación de la ejecución y control del plan en el sector agrario), permitiendo también compatibilizar las diferentes orientaciones.

La reformulación de los servicios debería finalmente concentrar actividades paralelas, reunir recursos dispersos y eliminar el sistema de clientelas.

La organización espacial del sistema de planificación en esta nueva estructura reposaba sobre dos niveles de intervención:

— a nivel central, una agencia de planificación agrícola, ODEPA, subordinada funcionalmente a la agencia nacional de planeamiento y administrativamente al Ministerio de Agricultura, junto al cual desempeñaba una función de asesoría. La oficina central de ODEPA tenía a su disposición dos equipos de estudios: la Unidad de Estudios de los Recursos Naturales, constituida por el Instituto de Recursos Naturales, IREN, y la Unidad de Formación e Investigación en Reforma Agraria, ICIRA;

— a nivel regional, una única agencia de planificación y programación, que reagrupaba todas las actividades de programación correspondientes a los diferentes servicios. La oficina regional de ODEPA actuaba como secretariado técnico del Director de la región. A nivel local, así como regional, la oficina de ODEPA estaba encargada de la formulación de un plan operacional anual para cada región y para cada área; en estos niveles, los programas provenían de la base.

Los esfuerzos de planificación, en el contexto de una economía fuertemente desarticulada y sobre la cual el gobierno tenía dificultad de establecer su control, se reducían, a veces, a programas destinados a enfrentar los problemas más urgentes.

A pesar de este cuadro desfavorable, se verificaron algunas experiencias en ciertas regiones donde campesinos y técnicos pudieron realizar un trabajo interesante. Entre estas experiencias, mencionamos las actividades de un núcleo de "investigación y metodología" creado en el Ministerio de Agricultura, dentro del programa nacional de formación agrotécnica, económica y social, para prestar servicios a los campesinos. Este grupo de investigación era responsable por la nueva orientación pedagógica destinada a la capacitación de los campesinos y retomó las enseñanzas de la experiencia de programación

de Colchagua, integrándolas en un proyecto de formación junto a los Consejos Campesinos Comunales. Si este trabajo no pudo ser efectuado a nivel nacional consiguió, por lo menos, llegar a ciertas regiones donde los responsables por los programas sentían la necesidad de un trabajo coordinado con los Consejos Campesinos. El estudio de la Comuna se tornó a partir de ahí, un método de trabajo, un punto de convergencia de la acción del técnico y del campesino²⁷.

La primera provincia a experimentar el método fue Cautín, en la antigua Araucanía. Situada a 800 km al sur de Santiago, es una región fundamentalmente rural, cuyos 250.000 campesinos, en su mayoría de origen indígena, viven en condiciones de extrema pobreza.

La experiencia de Cautín tuvo inicio en 1971, coincidiendo con el período en que el Ministerio de Agricultura transfirió su sede para la Provincia, a fin de colocar en ejecución el plan de emergencia para el desarrollo de la región, entonces convulsionada por graves conflictos sociales provocados por un movimiento masivo de invasión de tierras agrícolas por los mapuches u "hombres de la tierra". Ellos reivindicaban sus antiguas tierras, parte de las cuales habían sido arbitrariamente tomadas a lo largo del siglo, por los grandes agricultores.

El método de planificación participativa fue adoptado por los Consejos Campesinos de Cautín con apoyo de un equipo multidisciplinario, del cual participaban técnicos y animadores ligados a los programas nacionales de planificación agrícola y de formación campesina. Su objetivo era llegar a un programa de trabajo común entre técnicos y campesinos a nivel de la Comuna y bajo el control del Consejo Campesino. Las actividades de este programa fueron concebidas teniendo en cuenta especialmente las necesidades más urgentes de la producción agrícola. Para identificarlas, se procedió al estudio de cada Comuna, partiendo de las unidades de producción en cada sector geográfico. En este momento se hizo un gran esfuerzo para reunir la información ya existente, mas muy dispersa, acerca de la región a través de diversas fuentes en los diferentes organismos de la administración pública. Debido a la diversidad de estas fuentes, a la

27 Fue concebido entonces el método MOT, para la organización del trabajo de los cuadros, con base en un análisis de la Comuna. Constituyendo originariamente un método de trabajo empleado en el contexto de la administración, el MOT se dinamizó en el contacto con los Consejos Campesinos, hasta definirse como método de planificación participativa sobre todo en lo que respecta al apoyo técnico para la capacitación de los campesinos. El MOT fue propuesto en 1971 al Programa Nacional de Formación del Ministerio de Agricultura por un grupo de colaboradores franceses.

pluralidad de los instrumentos empleados hasta entonces y a la falta de coordinación entre las distintas instituciones, surgieron varias tareas indispensables: reunir todas las informaciones en un *dossier* único; tornar estas informaciones accesibles a todos los funcionarios y campesinos envueltos; detectar las lagunas existentes en los datos para emprender una investigación junto a los grupos campesinos no estudiados, sobre todo pequeños propietarios y sitiantes, viviendo generalmente en locales muy aislados; elaborar instrumentos unificados para el análisis de los sectores de la Comuna, es decir, instrumentos que pudiesen cubrir toda esta unidad territorial; y finalmente elaborar en conjunto un programa de acción común, teniendo en cuenta, sobre todo, la formación y asistencia a los campesinos frente a las necesidades de producción de aquel año ²⁸.

Las experiencias de Colchagua y Cautín revelaron características diferentes. En Colchagua, las cooperativas campesinas asumieron el estudio de la Comuna sin servirse de datos ya existentes, considerados muy fragmentarios e incompletos. El equipo de Cautín utilizó directamente las informaciones disponibles, a pesar de la dispersión de las fuentes, para llegar a la conclusión de que era necesario elaborar instrumentos unificados y globales para el análisis integral de la Comuna. Colchagua comenzó elaborándolos, lo que se constituyó en un imperativo desde el primer momento.

Además, hay que reconocer que las dos experiencias ocurren en momentos históricos distintos del movimiento campesino. Si en Colchagua las organizaciones campesinas no conseguían una unidad de acción entre sí (la idea de una central campesina era solamente una aspiración de determinados líderes de la cooperativa y de los sindicatos), en Cautín, los Consejos Comunales se hallaban en pleno movimiento de constitución, siendo la planificación local del desarrollo concebida como un apoyo al poder campesino emergente.

Las reflexiones hechas atrás sobre la práctica de los campesinos chilenos comprometidos con un proceso de planificación del desarrollo en su Comuna, se proponen contribuir a un enfoque de pedagogía social, en realidad, los aspectos pedagógicos estuvieron presentes en todos los momentos del estudio, a partir de la propia concepción de los proyectos puestos en práctica por los campesinos. Así, cuando crearon en el seno de la propia cooperativa una unidad de "planifi-

28 Fue con esta finalidad que la *Unidad de Investigación y Métodos* del Programa Nacional de Formación elaboró, en colaboración con el Consejo Campesino de Cautín, una serie de instrumentos metodológicos que permitían una organización global de las informaciones hasta entonces dispersas e incompletas.

cación y educación”, ya habían comprendido que los caminos de la formación encontrarían un terreno fértil en el ámbito de la planificación global. Además, ya percibían que los proyectos de formación para el desarrollo posibilitaban también el fortalecimiento del naciente movimiento campesino.

En efecto, la práctica mostró que el desarrollo auto-determinado configura un amplio fenómeno de aprendizaje social, en el cual los hombres aprenden a actuar conjuntamente y a inventar soluciones adecuadas para sus problemas. Trátase de la formación de un poder emergente, constituyéndose y buscando formas nuevas de expresión instituída para sobrevivir.

La experiencia chilena forma parte de un conjunto de experiencias e investigaciones sobre la problemática de la autonomía local, incluyendo los debates actuales sobre centralización y descentralización, sociedad dual y espacios de autonomía, o sea, un nuevo enfoque del movimiento social.

PARTICIPACIÓN, EDUCACIÓN Y CULTURA POPULAR *

María Teresa Sirvent

I — Finalidad del Documento

Este capítulo intenta presentar algunos aspectos del problema de la pobreza de América Latina en relación a un modelo deseable de desarrollo humano y alternativas posibles de acción transformadora en el área de la Educación Popular.

El problema de la pobreza en América Latina fue abordado sintéticamente en la declaración de los países miembros de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe — ONU) al realizar la 4.^a Evaluación Regional de la Aplicación de la Estrategia Internacional para el Desarrollo.

“La existencia de pobreza es una realidad permanente y ampliamente reconocida de la región. El notable crecimiento económico logrado en los últimos decenios no ha tenido repercusiones equivalentes sobre los ingresos de los pobres, que representan una considerable proporción de la población regional. Se han acentuado los contrastes existentes en las condiciones de vida de los distintos sectores y estratos de la población, y se ha hecho más visible y también más reprobable la existencia de los pobres. (...) Según las últimas estimaciones de que se dispone, cerca del 40% de la población de América Latina seguía viviendo en condiciones de pobreza hacia 1970, siendo esta proporción de

* Este trabajo reproduce en gran parte el contenido de un documento elaborado por la autora a pedido del *First Human Development Study Group Workshop* del proyecto: *Goals, processes and indicators of development* (UNU — United University).

62% en lo que se refiere a la población rural. Se puede anticipar con un alto grado de certidumbre que la participación en los frutos del crecimiento futuro tenderá a permanecer a niveles absolutamente inadecuados" (CEPAL, 1979).

Este trabajo se focaliza en la situación de aquellos sectores de población que habitan en ciudades de América Latina en condiciones de carencia y de carencia extrema, económica y social.

En términos generales, las áreas urbanas y suburbanas de América Latina presentan en proporciones diferentes la dramática realidad de cinturones de pobreza o de periferia social.

Estas áreas reciben constantemente corrientes de migración interna, compuestas por grupos de origen rural, que ven en las ciudades la solución para sus deficientes niveles de vida económicos y sociales. Son estos grupos de población migrantes los que pasan a constituir, en su mayoría, los grandes núcleos humanos de los cinturones de pobreza urbana en América Latina. Estos cinturones comprenden, en el caso de San Pablo, Brasil, por ejemplo, cerca del 75% de su población total ¹.

Nos enfrentamos con la existencia, como caras de una misma moneda, de acentuados contrastes de crecimiento y pobreza, lujo y miseria, superconsumo de lo superfluo y subconsumo de lo esencial. Los sectores populares más carentes, que conforman la mayoría de la población urbana de ciudades como San Pablo, son conglomerados de población de bajos ingresos (entre 1 y 5 salarios mínimos), con graves problemas de desempleo y subempleo, bajos niveles de escolaridad y mínima calificación profesional. Estas poblaciones de bajo ingreso, prestigio y poder son constantemente expulsadas para zonas cada vez más distantes de los centros, estableciéndose, entonces, en áreas deterioradas, carentes de servicios mínimos de salud, transporte, comunicación, agua, luz, pavimento, etc.

Esta situación se ve agravada por el choque cultural sufrido por la población migrante, por la carencia de organizaciones populares que se orienten a la transformación social, por el poco reconocimiento de la necesidad de participación y de organización colectiva para superar problemas de la vida cotidiana.

Este trabajo se dirige al análisis de algunos aspectos de la cultura vivida de los sectores populares urbanos más carentes, en relación con modelos deseables de desarrollo humano; cultura vivida que se

¹ Datos del COGEP (Coordinación General de Planeamiento). Municipalidad de San Pablo, Brasil.

refleja en los modos o formas de conducta cotidiana de un grupo social: ¿qué hace? ¿qué siente? ¿qué valoriza en forma compartida?

Los datos utilizados provienen de experiencias de la autora en comunidades suburbanas de Buenos Aires² y San Pablo³.

Las poblaciones estudiadas en ambas experiencias pertenecen a categorías sociales de áreas urbanas o suburbanas comúnmente designadas como sectores populares: obreros y grupos marginales, incluyendo estratos inferiores de sectores medios.

Tres son las preocupaciones básicas que orientan estas reflexiones:

a) En relación con un modelo deseable de desarrollo humano, ¿cuáles son las características reales de las formas de vida cotidiana de los sectores populares de América Latina? ¿Cuál es la distancia existente entre los parámetros deseables y el quehacer cotidiano?

b) ¿Qué aspectos de este quehacer cotidiano pueden operar como factores facilitadores o inhibidores del desarrollo humano de los grupos más carenciados de América Latina?

c) ¿Es factible y viable en la situación actual de América Latina una acción cultural dirigida a la superación o minimización de los aspectos de la vida cotidiana de los sectores populares que operen como mecanismos inhibidores de un desarrollo humano?

2 Esta investigación fue realizada en el área de influencia del Programa Modelo Experimental de la Biblioteca y Complejo Cultural Mariano Moreno, entidad de interés público y, por lo tanto, sin fines lucrativos. El equipo de investigadores fue constituido por: Maria Teresa Sirvent, Directora de Investigación; Silvia L. Brusilovsky, Investigadora; Felisa Edith Bermaman, Auxiliar de Investigación. Año 1975-1977. Para mayores detalles ver: Sirvent, Maria Teresa y Silvia Brusilovsky, Diagnóstico Socio-Cultural de la Población de Bernal — Don Bosco. Informe Final — Asociación Cultural Mariano Moreno. Buenos Aires, 1979.

3 Este diagnóstico fue realizado por la autora en la condición de técnica del IICA (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura), coordinando un equipo de trabajo de la Secretaría Municipal de Educación de San Pablo. El trabajo resultó de un convenio firmado entre el IICA y la Secretaría Municipal de San Pablo para la elaboración de un plan de educación no-formal para la periferia urbana de San Pablo. El equipo que elaboró el diagnóstico estuvo formado por: Alba Regina Doval, Beatriz E. Paschoal Salles Ávila, Mabel Skiet do Nascimento, Pedro da Silveira Costa Neto y Vera Lúcia Wey (julio-diciembre, 1980); para más datos ver: IICA, "Proyecto de Educación No-Formal para la Periferia Social de San Pablo" (área considerada: Campo Limpo — Campo Arariba). Relatório N.º 3 — Informe Final Enero 1981. Prefeitura Municipal de San Pablo. Secretaría Municipal de Educación, San Pablo, Brasil.

II — Desarrollo Humano y Vida Cotidiana de los Sectores Estudiados: Encuadre General

Este trabajo se enmarca en una noción de desarrollo humano basada fundamentalmente en la transformación del *status quo* y en la elevación de la calidad de vida de los sectores populares más carenciados de América Latina.

El concepto de calidad de vida se distingue de conceptos tales como nivel o padrón de vida en la medida en que connota una referencia integral al conjunto de las necesidades humanas y no solamente a una parte de ellas. Se refiere a la distribución equilibrada e igualitaria no sólo de los satisfactores referidos a las necesidades básicas y obvias — tales como salud, vivienda, trabajo, alimentación — sino también de aquellos recursos que la sociedad dispone en determinado momento histórico para la atención de necesidades no materiales o no “tan obvias” de los grupos humanos, tales como el ser protagonista de sus propias historias.

Se supone que esta consideración del conjunto de necesidades, no constituye un postulado o una declaración de principios; sino que es condición *sine-qua-non* para lograr una más rápida y cualitativamente superior satisfacción de las necesidades de los miembros de una sociedad.

“El conjunto de las necesidades de un ser humano constituye un sistema, de modo que la satisfacción de una necesidad, inclusive, la forma de satisfacerla, influye en el resto de las necesidades.” (UNESCO, 1977)

Este enfoque marca, por ejemplo, diferencias substanciales entre estilos participativos versus estilos asistenciales de satisfacción de las necesidades básicas u obvias de una población. El primero implicaría la consideración de necesidades no materiales o no tan obvias, tales como la necesidad de participar en las decisiones que afectan la vida cotidiana.

Los criterios para determinar las necesidades no materiales que hacen a la calidad de vida de una población, surgen no sólo de consideraciones basadas en las ciencias humanas, sino también de juicios de valor sobre el tipo de hombre y sociedad deseable.

La necesidad humana de participación, o de ser protagonista de su propia historia es, en este sentido, una de las necesidades no materiales asumidas como condición y resultante de un proceso de transformación dirigido a elevar la calidad de vida de una población. La

participación real de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana, supone además el reconocimiento de otras necesidades asociadas que son a su vez condición y resultante de un proceso participativo: autovalorización de sí y de la cultura del grupo al que él pertenece, capacidad reflexiva sobre los hechos de la vida cotidiana, capacidad de crear y de recrear no solamente objetos materiales, sino también, y fundamentalmente, nuevas formas de vida y de convivencia social.

Se asume que en los grupos sociales periféricos puede haber una brecha entre la existencia de necesidades reales y el reconocimiento de las mismas por parte de la población, especialmente en lo que hace a las necesidades no materiales o no tan obvias. Nos referimos a la llamada "trampa social" o "tragedia del hombre común", que hace referencia a la relación existente entre el grado de carencia por un lado y el reconocimiento de necesidades por el otro. Se supone que a medida que aumenta el grado de carencia social y económica disminuye el reconocimiento de las necesidades reales de un grupo social. El impacto, por ejemplo, de la sociedad de consumo, en los grupos que constituyen la periferia urbana de América Latina, puede generar una serie de *falsas necesidades*, es decir, puede generar carencias sentidas por los individuos que los impulsan hacia formas de conducta que no favorecen la solución de sus problemas cotidianos, sino que por el contrario, muchas veces los agudizan. Las motivaciones desencadenadas por los medios de comunicación de masa pueden, por ejemplo, inhibir el reconocimiento de *verdaderas necesidades*, tales como las de creación y recreación, que hacen al desarrollo pleno de las potencialidades humanas.

Toda acción social, cultural o educativa dirigida al desarrollo humano debe partir de la diferenciación entre necesidades subjetivas y necesidades objetivas.

Por necesidad subjetiva se entiende un estado de carencia sentido y percibido como tal por individuos o grupos de individuos. Por necesidad objetiva se hace referencia a carencias de los individuos y grupos de individuos que pueden ser determinadas independientemente de la conciencia que de ella tengan los individuos o grupos afectados.

La diferenciación conceptual entre necesidades objetivas y subjetivas es importante, no sólo teóricamente, sino por sus implicancias en la determinación de objetivos para una acción transformadora. Una acción educativa o cultural, que se apoye solamente en las necesidades manifiestas de una comunidad, corre el riesgo de implementar

actividades que no conduzcan a una superación de los desequilibrios existentes.

En síntesis: es preciso encarar el desarrollo humano como un proceso dedicado a la emergencia de grupos populares protagonistas y participantes de los hechos que afectan su vida cotidiana. Desde una perspectiva social, se trata de un proceso conducente a la superación de los agudos desequilibrios existentes entre una elite económica, política y cultural que monopoliza la toma de decisiones sociales y una mayoría de población que no participa de las decisiones que inciden en su quehacer cotidiano. Desde el punto de vista individual, este proceso requiere hombres y mujeres de los sectores populares mayoritarios que "sientan" la participación real como necesidad humana, y como único mecanismo para la superación de las situaciones de injusticia social; que profundicen su capacidad de reflexión sobre las causas y consecuencias de los problemas de su vida diaria; que se auto-valoren a ellos mismos y a su grupo de pertenencia como portadores potenciales de las fuerzas para la transformación social, y con posibilidad de crear y recrear nuevas formas de organización social que superen los agudos desequilibrios sociales de América Latina.

El contraste entre este modelo deseable de desarrollo humano y la vida cotidiana de los sectores populares de América Latina es profundo.

Nos enfrentamos con:

a) un importante sector de esta población que no participa efectivamente en la transformación de su mundo y en la superación de las condiciones que afectan su vida cotidiana y grupal;

b) la presencia en estos sectores de representaciones de la participación social que son obstáculos para el surgimiento de grupos transformadores del *status quo* y protagonistas de su propia historia. Por ejemplo, la visión de la *participación* como algo temible o inútil, o la aceptación internalizada de modelos autoritarios o paternalistas como únicas formas posibles de relación social;

c) la existencia de organizaciones o asociaciones de *participación popular* que son reflejos de esas concepciones y que, por lo tanto, reproducen en su interior las estructuras de desigualdad social de la sociedad global. Por ejemplo, asociaciones de vecinos que funcionan según un modelo *elitista* y *autoritario* de toma de decisiones;

d) la presencia de imágenes, conceptos, significados, sistemas de valores que inhiben la posibilidad de un pensamiento reflexivo sobre los hechos de la vida cotidiana y que obstaculizan la aparición

de organizaciones populares dirigidas a la transformación social. Este es el caso de una concepción mágica o determinista de la vida que excluye la posibilidad de una acción humana reflexiva y creativa para la superación de sus problemas cotidianos; representaciones o imágenes sociales que atribuyen *la causa* de dichos problemas al *destino* o a la *naturaleza inferior* de las poblaciones carentes, y que por lo tanto justifican los sentimientos de impotencia individual o colectiva;

e) un mínimo reconocimiento de las necesidades de participación, de autovaloración grupal, de pensamiento reflexivo, de creación o recreación como necesidades fundamentales, cuya satisfacción es condición esencial para un proceso de elevación de la calidad de vida de los sectores populares de América Latina.

Sin embargo, junto a aspectos o mecanismos inhibidores de transformaciones sociales, se presentan en la vida cotidiana de los sectores populares factores facilitadores de dichas transformaciones.

Este trabajo está dedicado al análisis de los aspectos inhibidores y facilitadores presentes en la cultura vivida de los sectores urbanos más carentes, es decir, en la cultura popular. Se define cultura popular en términos de una cultura internalizada que se refleja en las formas de vida, en los modos de conducta característicos de los sectores populares urbanos en las diversas esferas del quehacer cotidiano: el trabajo, la familia, la educación y la vida social.

Teniendo en cuenta los propósitos o preocupaciones básicas del presente trabajo y dada la complejidad del mundo cultural, este documento enfatiza el análisis de diversas formas de conducta características de la vida cotidiana en el tiempo de no-trabajo o tiempo liberado de ocupaciones obligatorias.

Este recorte no implica atribuir a dichas formas de conducta una dinámica propia desligada del mundo del trabajo. Al contrario, las formas y significados que asume la conducta humana en el tiempo dedicado al mundo del trabajo explican en gran parte el tipo de realidad que el hombre enfrenta en su vida global. El énfasis en el análisis de las conductas en el tiempo liberado se debe a dos razones: primero, se parte del supuesto que es en esta área que se manifiestan con mayor claridad los trazos y características de una cultura vivida, y segundo, se considera el tiempo liberado como un área de mayor factibilidad social y política para una acción cultural-educativa en las condiciones actuales de América Latina.

Para el análisis de los componentes culturales de estas formas de conducta se seleccionaron tres núcleos de variables en función de los problemas relevantes para el desarrollo humano y de los factores

sobre los cuales se puede realizar una acción modificadora: las prácticas culturales, las necesidades compartidas y las representaciones sociales.

El análisis de estos tres núcleos de variables explora:

a) la distancia existente entre el modelo deseable de desarrollo humano centrado en la emergencia de grupos participantes en las decisiones que afectan su quehacer cotidiano y la realidad de la vida diaria de los sectores populares;

b) la presencia conjunta de factores facilitadores e inhibidores de un crecimiento participativo, reflexivo, creativo y autónomo de estos sectores;

c) la factibilidad de una acción cultural o educativa facilitadora del desarrollo humano de los sectores populares en las condiciones sociales, políticas y económicas actuales de América Latina.

III — Desarrollo Humano y Prácticas Culturales

Se denomina prácticas culturales populares a las prácticas comunes, habituales o ampliamente difundidas en los sectores populares durante el tiempo de no-trabajo.

En esta perspectiva, se lleva en consideración, por lo tanto, todo un espectro de formas de conducta cotidianas que incluye, por ejemplo, desde actividades tales como la exposición a los medios de comunicación de masa, la práctica y/o asistencia a actividades deportivas, la interacción social con familias y amigos hasta la participación social o la asociación comunitaria para la solución colectiva de problemas. Para los propósitos de este trabajo, interesa analizar la presencia de componentes espontáneos de participación, reflexión o creación en las prácticas culturales de los sectores populares. En este sentido, nuestras reflexiones no se centran en la actividad en sí, sino más bien en el estilo de relación predominante del hombre con los objetos del mundo circundante.

Se distingue, así, un estilo consumista propio de la exposición a los medios de comunicación de masa, que se caracteriza por la acción de recibir como espectador, sin modificar los objetos (materiales o no materiales) a los cuales se está expuesto; y un estilo productivo-creativo caracterizado por una acción transformadora sobre los objetos a través de la realización, la creación, el descubrimiento o la expresión.

En el área del tiempo liberado de una actividad obligatoria la relación que denominamos consumista se refleja, especialmente, a través de la exposición a los medios de comunicación de masa.

Este estilo de relación no es privativo, sin embargo, de la relación de los hombres con los mensajes emitidos por los medios de comunicación de masa. Puede manifestarse en cualquier situación de la vida cotidiana, tanto en la esfera de la familia, de la escuela, del trabajo, como de la política.

Sus rasgos más notables son:

— la distancia existente entre el acto de creación del objeto cultural y el acto de recepción del mismo; el sujeto recibe informaciones e imágenes sin participar en su producción o difusión;

— la unilateralidad del proceso de comunicación, pues las funciones de emisor y receptor no son intercambiables, abriéndose, frecuentemente, un abismo espacio-temporal entre emisor y receptor;

— la falta de estímulo para el pensamiento reflexivo, pues es el emisor que formula los problemas, los analiza y eventualmente los resuelve. En consecuencia, no da oportunidad de participación en la planificación ni en la búsqueda de las causas y consecuencias de los problemas;

— la dificultad, en relación con las características anteriores, de transformar los mensajes en una acción sobre la realidad individual o colectiva, con miras a la superación de problemas.

En contraposición, un estilo de relación productivo-creativo se caracteriza por los siguientes aspectos:

— la participación directa en la creación del objeto cultural, sea este un valor material o un objeto no material, como una norma o valor;

— la no-determinación rígida entre emisores y receptores en el proceso de comunicación;

— la emergencia de un pensamiento reflexivo, en la medida en que el sujeto actúa individual o colectivamente para resolver problemas que se le presentan;

— la posibilidad de una acción individual o colectiva que tienda a modificar la realidad.

Las prácticas culturales colectivas de asociación comunitaria pueden ser ejemplos de estilos productivos, no consumistas, en las formas de vida cotidiana de los sectores más carentes. Las actividades de participación social posibilitan el desarrollo de la invención o la creación en términos de soluciones para los problemas comunitarios. La persona que participa está reflexionando, buscando nuevas soluciones para viejos problemas, nuevas formas de acción.

Prácticas Culturales Consumistas

Esta perspectiva, que focaliza el análisis en términos de estilo de relación consumista o productivo, en las comunidades estudiadas en Buenos Aires y San Pablo, revela un claro predominio de componentes consumistas en las prácticas culturales (consustanciados principalmente en las actividades como ver la televisión y asistir a espectáculos deportivos); se trata de actividades donde la nota predominante es la dependencia en relación a un emisor y organizador externo (Sirvent, 1981). Esta situación muestra la distancia existente entre estos aspectos de la vida cotidiana de los sectores populares estudiados y un modelo de desarrollo humano participativo y creativo.

En el caso de San Pablo, específicamente, esta situación se muestra aún más aguda en el área de la mujer. El análisis de los datos muestra diferencias importantes entre el hombre y la mujer en relación con las formas de conducta características del tiempo liberado.

Estas diferencias reproducen la situación de desigualdad social femenina en todas las áreas de actividad cotidiana, principalmente el área de trabajo.

La mayoría de las mujeres, madres de familia de la comunidad estudiada, no trabajan en ninguna ocupación remunerada. Las entrevistas a la población expresan esta realidad de la siguiente manera:

“Los hombres trabajan el día entero. La mayoría de las mujeres no trabaja.”

El quehacer diario de una mujer consiste en levantarse temprano, arreglar la casa, lavar la ropa, hacer el almuerzo, llevar los hijos a la escuela, cuidar de los niños, ver la televisión u oír la radio, hacer la cena e ir a dormir. Son las actividades de rutina de la casa, cuidado de los hijos y el marido, sin ningún contacto más detenido y profundo con el mundo exterior. Algunas mujeres trabajan en ocupaciones remuneradas, realizando actividades domésticas en otras casas de familia o en instituciones (ejemplo: asistentes en escuelas municipales o estatales). Hay algunas excepciones como las que realizan trabajos manuales en casa o por cuenta propia (costuras, bordados, etc.).

El hombre trabaja generalmente fuera de la comunidad, gastando a veces de una a tres horas de su tiempo diario en transporte para llegar al trabajo. La comunidad consiste para el hombre en un barrio-dormitorio.

El trabajo del hombre se caracteriza por el bajo nivel de calificación y alta rotación — en su mayoría son los llamados trabajadores golondrinas.

A pesar de su situación de carencia en relación al mundo del trabajo, el hombre tiene al menos la posibilidad de aprendizajes informales en su actividad laboral. Su vida diaria lo enfrenta a una serie de estímulos responsables por la socialización del adulto en el mundo urbano. El hombre va aprendiendo, día a día, una serie de conductas que le permiten actuar en la gran ciudad. Fundamentalmente, va conociendo las leyes de la vida urbana, las relaciones institucionales secundarias, la burocratización cotidiana. La mujer, al contrario, sigue encerrada dentro de los límites de la familia y la vecindad. Estas diferencias entre el hombre y la mujer durante el tiempo del trabajo se reproducen durante el tiempo liberado de la población. Dentro de una situación carente, en términos de calidad de vida, el hombre tiene la posibilidad de una gama mayor de actividades.

Un día típico de domingo para la mujer de la comunidad estudiada se caracteriza así:

“Sábado y domingo es igual, voy a la Iglesia, a la feria, arreglo la casa, preparo el almuerzo, a veces damos una salidita a casa de compañeros, a la casa de la prima (...). No hay paseos. Las mujeres sólo ven televisión” (entrevista con mujeres).

“Los hombres juegan fútbol, unos van a la cancha, otros van al bar, pasean, se quedan arreglando la casa, a veces ayudan a los amigos a construir casas, toman, juegan, conversan en los bares...” (entrevista con jóvenes).

La actividad compartida por el grupo familiar es mínima; también es mínimo el tiempo compartido entre el hombre y sus hijos.

La descripción de la vida cotidiana de esta población nos muestra una agudización de los desequilibrios sociales en la realidad de la mujer. Inclusive un análisis cualitativo de las actividades durante el tiempo libre muestra una presencia mayor de la mujer en actividades de consumo, como ver la televisión.

Prácticas Culturales Productivo-Creativas

En las comunidades estudiadas de Buenos Aires y San Pablo son pocas las oportunidades para la realización de prácticas culturales productivas que impliquen participación directa del sujeto en la

creación, posibilitando la aparición de pensamiento reflexivo y de una acción individual o colectiva que tienda a modificar la realidad. La presencia de actividades donde predomine el estilo productivo-creativo indica la existencia de núcleos facilitadores o dinamizadores para una acción colectiva transformadora. Este es el caso de la creación social vía participación comunitaria: aunque no sea practicada por una mayoría, presenta una serie de rasgos que señalan una fuente potencial de producción y creación comunitaria en los sectores populares tendiente a la superación colectiva de los desequilibrios sociales ⁴.

Un ejemplo común a estas experiencias es la canalización de la participación social vía asociaciones voluntarias de vecinos. Esto incluye las asociaciones creadas por los vecinos alrededor de intereses comunes para la solución de problemas de barrio (asociaciones de fomento, sociedad de amigos del barrio), de realización de actividades deportivas o sociales (clubes), de reunión para tareas compartidas (club de madres).

A pesar de la naturaleza productivo-creativa de esta práctica social colectiva — reunión de vecinos, reflexión y discusión colectiva de problemas, toma de decisiones de acción, etc. —, el estudio de sus características nos muestra, al interior de esa práctica social, la presencia de rasgos contradictorios al mismo tiempo facilitadores e inhibidores del desarrollo humano.

Este análisis utiliza como marco de referencia los conceptos de participación real y simbólica (Sirvent, 1981). Se considera que los miembros de una institución ejercen una forma real de participación cuando, a través de sus acciones, influyen en todos los procesos de la vida institucional:

- a) en la toma de decisiones a diferentes niveles, tanto en la política general de la asociación, como en la determinación de metas, estrategias y alternativas específicas de acción;
- b) en la implementación de las decisiones;
- c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional.

La participación es simbólica cuando la población, a través de su acción, ejerce una influencia mínima, a nivel de la política y del funcionamiento institucional. Las formas simbólicas de participación pueden generar la ilusión de ejercer un poder inexistente.

⁴ Este trabajo no considera la participación en el trabajo vía actividad sindical, instancia fundamentalmente de creación y transformación colectiva de los sectores populares obreros de América Latina.

En términos generales, las asociaciones o grupos de los barrios analizados no se caracterizan por la participación real de la población en su funcionamiento.

Cuantitativamente, solamente una porción mínima de la población está vinculada a estas asociaciones. Se reproducen en la periferia social las desigualdades de participación de la sociedad global; solamente un pequeño grupo está comprometido con la asociación. Esta realidad es así descripta por los miembros de la comunidad de San Pablo:

“La mayoría encuentra que participar es tontería. Prefieren quedarse tomando aguardiente.”

“El pueblo se acomodó. Sólo media docena lucha. Uno tira para adelante, diez para atrás.” (Entrevista con miembros de la SAB)⁵

En el caso de la comunidad de Buenos Aires, los datos de una encuesta de población, con base en entrevistas realizadas con los líderes comunitarios, muestran que la participación del barrio es restringida y que, cuando existe, se limita a la manifestación del voto en las elecciones, la participación esporádica en asambleas que a veces no alcanzan el quorum reglamentario o al predominio del trabajo personal para la ejecución de decisiones tomadas por un pequeño grupo (ayuda en tareas de construcción o mantenimiento del edificio, colaboración para la preparación de una fiesta, etc.).

La participación generalmente es simbólica como ilustran estas expresiones tomadas de las entrevistas con dirigentes de algunas asociaciones:

“Las decisiones de mucha urgencia son tomadas por mí (...) a veces con otros tres.” “Si alguien quiere plantar un árbol algunos socios vienen, le dan una mano, porque ellos no tienen la iniciativa propia para hacerlo.” (Entrevistas realizadas con la comunidad de Buenos Aires).

Esto quiere decir que los líderes “piensan”, mientras las “bases”, como máximo, ejercen sus decisiones haciendo trabajo.

Esta participación simbólica también se manifiesta en las estructuras participativas que las escuelas de la periferia de San Pablo crearon para el desarrollo de sus relaciones con los padres de alumnos.

La participación de los padres se limita a estar presentes en reuniones cuando son invitados. Estas reuniones son organizadas gene-

⁵ SAB: Sociedad de Amigos del Barrio. Son asociaciones de barrios o vecindades de San Pablo que se constituyen fundamentalmente frente a los problemas de infraestructura material: agua, luz, desagües, gas, etc.

ralmente dentro de un modelo tradicional de encuentro: conferencias, lectura de informes, registros de control de presencias de los padres, etc.

Otra forma de participación aceptada por la escuela es la colaboración monetaria o la donación de trabajo para ejecutar tareas decididas por la dirección, sin la participación de las familias en la toma de decisiones. Cuando se intenta convocar a los padres para que participen en la decisión es la dirección de la escuela que presenta las ideas y las pone a votación, sin que los padres tengan cómo discutir y, eventualmente, discordar de lo que les fue presentado.

Las estructuras de las asociaciones voluntarias — incluyendo las promovidas por la escuela — muestran una serie de rasgos que operan como factores inhibidores para una mayor participación real de la población. Estos factores muestran como se reproducen al interior de una asociación popular las formas y mecanismos de una participación simbólica. Así, encontramos:

- a) presidentes que ocupan el cargo hace ya varios años;
- b) una comisión directiva que también se mantiene desde hace mucho tiempo, apenas con algunas renovaciones parciales;
- c) alto grado de burocratización de la institución (mecanismos formales en la redacción de actas, votación, etc.) que traba la participación espontánea e informal de los vecinos del barrio;
- d) la monopolización de la toma de decisiones en las manos del presidente o de otras personas, probablemente con participación simbólica del resto de la Comisión Directiva. El proceso de toma de decisiones es generalmente autoritario, con monopolio de poder, a pesar de las referencias a nivel del discurso en cuanto a la necesidad de "ser democrático".

Tener poder significa tener recursos. Los recursos son tiempo, información, conocimiento de las burocracias estatales (conocimiento del funcionamiento de algunas reparticiones públicas o conocimiento directo de algunos funcionarios públicos).

Aquella persona de la comunidad que consigue monopolizar estos recursos generalmente se convierte en el líder.

Fundamentalmente, tener tiempo e información es tener poder en estas asociaciones voluntarias. La posibilidad de contar con información, o de saber relacionarse con el poder público, es una conducta aprendida que no es socializada y, sí, monopolizada.

La estructura jerárquica y verticalista es la forma socialmente aceptada para la gestión institucional. Las asociaciones voluntarias la asumen como la única posible tanto en sus relaciones para afuera

como en su funcionamiento interno. Sus relaciones con el poder público se resumen en demandas y esperas por una solución proveniente de la autoridad social, política y económica.

Todos estos rasgos van generando una serie de obstáculos institucionales a una participación real y mayoritaria de la población.

Sin embargo, este fenómeno del "asociativismo" voluntario en los sectores populares presenta, al mismo tiempo, rasgos dinámicos facilitadores de un proceso de transformación social, tales como:

a) La formación de grupos que no están de acuerdo con estos métodos de funcionamiento y que tratan de cambiarlos. Estas diferencias se dan fundamentalmente en términos de divergencia frente al monopolio del poder, exigencias de mayor participación de las bases y cambios en las formas de relación con el poder público, por ejemplo:

Discurso típico del grupo más conservador: "¿Usted sabe qué es una asociación? Es un grupo de personas que luchan por beneficios para el vecindario. El socio es quien tiene que venir a juntarse en la asociación."

Respuesta del grupo crítico: "Nosotros precisamos descubrir cómo invitar al pueblo, qué hacer para que el pueblo venga. Tal vez hacer un asadito. El pueblo tiene que ser conquistado."

Lamentablemente, poquísimas instituciones pueden, por sí mismas, llevar este proceso de renovación a sus últimas consecuencias. Cuando algunos de esos grupos dinamizadores consiguen llegar al poder, su tendencia es asumir las viejas características de los grupos conservadores en lo que respecta a la estructura autoritaria o al monopolio de las decisiones.

b) La existencia de un potencial educativo a disposición tanto de los líderes como de los miembros más activos. Este potencial educativo se expresa fundamentalmente en aprendizajes espontáneos a partir de las relaciones con el poder público, de las leyes institucionales, de las experiencias de participación, comunicación y expresión de las propias ideas. El ejercicio de un papel mediador entre el barrio y la sociedad global expone al líder a continuas situaciones de aprendizaje informal.

"Antes de entrar en la asociación de fomento yo tenía miedo de las reuniones con personas de diferentes sectores económicos (...) con el tiempo, pasé a hablar y después a actuar. En este momento, me siento capaz de hablar con cualquiera, con el Presidente de la República si fuera necesario" . . .

“El otro día una vecina vino a mí porque llegó una orden de desalojo y yo le dije: Usted tiene que ir al Juez pues hay una ley que la protege... (Entrevistas realizadas en Buenos Aires).

Lamentablemente, no hay casi mecanismos para la transmisión de estos aprendizajes que, como se dijo anteriormente, acaban siendo monopolizados por una minoría.

Prácticas Culturales Intermedias

Esta perspectiva analítica puede ser formulada en términos de “un *continuum*” cuyos extremos están representados por relaciones consumistas y productivas, respectivamente. Entre ambas, se encuentra toda una gama de “formas intermedias” que pueden estar más próximas de uno o de otro extremo.

En las dos comunidades estudiadas se verifica una amplia incidencia (Sirvent, 1979, 1981) de estas actividades intermedias que oscilan de un extremo al otro del eje consumo-producción y que, en líneas generales, se caracterizan por el “hacer” más que por el “mirar”.

Como prácticas intermedias tenemos los paseos, las actividades de interacción social (en la familia o fuera de ella); los juegos sociales (cartas, billar o damas); prácticas de deportes y trabajos manuales donde prima la imitación más que la creación o recreación. La importancia de estas prácticas intermedias reside en la preferencia potencial, en la mayoría de la población, de una serie de connotaciones participativas y creativas que pueden ser desarrolladas y enriquecidas a través de un programa de acción volcado para el desarrollo humano.

En las zonas obreras y en el sector de barrios pobres de la comunidad de Buenos Aires predominan como “prácticas intermedias” las visitas sociales y familiares; los juegos sociales — el truco, el billar, la bocha o fútbol de botones —, las reuniones de jóvenes y vecinos en las esquinas o en las casas, los bailes, fiestas típicas, la práctica de fútbol o del boxeo. Varias de estas prácticas culturales son tradiciones culturales rurales y se transmiten de generación en generación. Juegos o deportes “más urbanos” — ajedrez, damas, tenis de mesa, balón-cesto — aparecen mencionados en los grupos de población obrera calificada o semicalificada con ocupaciones más estables.

La información cualitativa de la comunidad de San Pablo muestra una mayor presencia de actividades intermedias entre los hombres. Estas son de naturaleza social y se centran en los amigos — bar,

billar, damas — y/o de índole deportiva — jugar fútbol, componer equipos de fútbol.

En el caso de la mujer, las actividades intermedias predominantes se refieren a la vida social familiar — visitas a parientes — o a la realización de trabajos femeninos como bordados, tejidos o costura, que generan un producto material que puede presentar diferentes grados de creatividad.

Se puede destacar una serie de rasgos comunes en estas prácticas culturales de los sectores populares:

a) en general se realizan en el ámbito geográfico del barrio. Si bien se considera esta característica de inmediatez física común a todos los sectores populares, es marcante en los barrios periféricos por las dificultades objetivas de transporte;

b) predominio de las relaciones de tipo primario, cara a cara;

c) son actividades que no requieren de los participantes casi ninguna planificación previa o previsión — con excepción de los campeonatos de fútbol o billar. Se distinguen así, dado su bajo grado de estructuración, por la ausencia de un coordinador formal, inexistencia de programa, de un horario fijo o normas rígidas de control;

d) la mayoría de estas prácticas en los sectores periféricos tiene un carácter lúdico. Se busca el entretenimiento para “pasar el tiempo”. Estos componentes lúdicos envuelven especialmente intereses sociales, deportivos y manuales.

Estas características de prácticas culturales intermedias se ligan a características generales de las formas de vida colectiva de los sectores populares, tales como la inmediatez física y temporal, la primacía del “presente”, de lo afectivo y de las relaciones no-formales. La prioridad del presente objetivo corresponde a la primacía del espacio próximo; de la misma manera que los proyectos de los sectores populares son de corto plazo, el uso de un espacio se reduce a los límites del barrio. Ese uso restringido del espacio no es más que un fenómeno secundario: el elemento básico son los mecanismos de solidaridad y afectividad primaria que unen a los habitantes del barrio y hacen de estos un elemento positivo.

Esto quiere decir que los trazos sobresalientes de las prácticas intermedias en relación con la inmediatez física y afectiva son reflejo o indicadores de uno de los ingredientes básicos en la vida cotidiana de los sectores populares: la solidaridad. Esta característica propia de las relaciones sociales en el área rural encuentra una prolongación en los barrios periféricos de los sectores populares urbanos.

En el caso de San Pablo se verifica claramente la conservación de las estructuras de solidaridad y de comunicación propias de las comunidades rurales, que a veces se van deteriorando en otras ciudades de América Latina a medida que los inmigrantes rurales se "integran" a la vida urbana.

La solidaridad se entiende en términos de una "disponibilidad" mutua en momentos de necesidad y se expresa por relaciones informales de ayuda directa al vecino o apoyo afectivo y material frente a situaciones personales trágicas (enfermedades, muerte, incendio de la casa).

"... Aquí procuramos ayudar a los vecinos; yo siempre digo: el pariente más próximo es el vecino. Hoy le ayudo, mañana necesito ayuda y voy a tener que recurrir a él..." (Entrevistas en San Pablo).

"Aquí somos todos amigos, vivir en otro lugar" (refiriéndose a barrios de mayor status socio-económico) "es como vivir aislado... Allí la gente es más independiente, impera el "no te metás". Aquí, si un vecino cae enfermo, en cinco minutos tiene médico, enfermera y ambulancia."

"... Aquí, cuando se muere una persona, se hace colecta y todos colaboran monetariamente, esto es más pueblo..." (Entrevista a vecinos de la comunidad de Buenos Aires).

Esta solidaridad asegura una red de comunicación informal entre los vecinos que permite una circulación constante de información.

Esta solidaridad no llega a ser una solidaridad formalizada en términos de estructuras participativas y organizativas comunitarias para la resolución de problemas, por esto es que varios habitantes señalan, entre las necesidades de la comunidad, la de mayor unión o amistad frente a problemas comunes.

En el caso de la comunidad de Buenos Aires, la información cualitativa muestra que la solidaridad informal llega, a veces, a volverse realmente productiva, pasando de una solución transitoria e individual de los problemas a la organización de acciones colectivas más estructuradas.

"Cuando no había agua las mujeres fueron a la Cámara Municipal con carteles (...) con el asfalto, lo mismo (...) con la luz, fuimos caminando hasta SEGBA⁶ y allí la conseguimos."

Mientras tanto, los datos cualitativos permiten aventurar la hipótesis de un estrangulamiento de esta solidaridad organizada informalmente, a medida que se avanza en la formalización de las estructuras asociativas.

6 Órgano del Estado encargado del Servicio eléctrico en Buenos Aires.

Probablemente, este fenómeno puede ser asociado, por un lado, a las relaciones excesivamente formalizadas, comunes entre los sectores populares y, por otro, a las formas burocráticas, autoritarias y de monopolio de poder asumidas gradualmente por las estructuras asociativas y que traban la posibilidad de desarrollo o extensión de la solidaridad básica a áreas más amplias de participación.

Las prácticas intermedias, con su naturaleza de "hacer" más que de "mirar", y con su base en una solidaridad informal, son fuentes potenciales de producción y creación comunitaria.

Las notas sobresalientes de estas prácticas — inmediatez física y afectiva y rechazo de las relaciones muy formales — están mostrando trazos propios de la cultura popular que deben ser considerados por toda acción cultural-educativa dirigida a facilitar la superación de los desequilibrios sociales.

En síntesis el análisis de las prácticas culturales en las comunidades estudiadas muestra:

a) El predominio de un estilo consumista, que se refleja en prácticas culturales caracterizadas por el distanciamiento entre el acto de creación del objeto y el acto de recepción del mismo, la unilateralidad del proceso de comunicación, la falta de estímulo para el pensamiento reflexivo y la consecuente dificultad para transformar los mensajes recibidos en una acción individual y/o social tendiente a la superación o solución de los problemas. Esta situación muestra el abismo existente entre la realidad y el modelo deseable de desarrollo humano participativo y creativo;

b) Ausencia casi absoluta de un estilo productivo-creativo. La creatividad social vía participación comunitaria, aunque poco importante numéricamente, presenta una serie de trazos que la tornan fuente potencial de producción y creación comunitaria: emergencia de grupos "críticos", aprendizaje social de los líderes como mediadores entre el barrio y la sociedad global. Sin embargo, hay también una serie de características que dificultan la participación real de la población reproduciendo un "estilo consumista" receptivo asistencialista: formas simbólicas de participación; existencia de una minoría que decide y una mayoría que ejecuta; estructuras rígidas y burocráticas; procesos autoritarios de toma de decisiones con monopolio de poder;

c) Importancia de las prácticas culturales intermedias, caracterizadas por el "hacer" más que por el "mirar", y que oscilan de un extremo al otro del eje consumo-producción. Estas prácticas presentan como características más sobresalientes: se realizan generalmente dentro del ámbito geográfico del barrio; el predominio de las relaciones

primarias, cara a cara; el bajo grado de planificación y su carácter lúdico. Por su naturaleza "activa" y la presencia de componentes menos consumistas son fuentes potenciales de creación y acción colectiva;

d) La presencia de un ingrediente básico de la cultura popular: la solidaridad informal que se expresa en la ayuda cotidiana al vecino y en la organización esporádica de acciones colectivas (reivindicaciones al poder público o entretenimientos en el barrio). Esta acción generalizada en las comunidades estudiadas es uno de los factores facilitadores para la emergencia de grupos protagonistas de su vida cotidiana y de su historia;

e) Agudización de las situaciones de desequilibrio social en la vida cotidiana de la mujer.

IV — Desarrollo Humano, Necesidades y Representaciones Sociales

Se considera que el predominio de uno u otro estilo de relación del hombre con los objetos del mundo circundante está asociado con determinadas necesidades grupales y es coherente con las representaciones sociales sobre sí mismo y sobre el mundo, internalizadas por los sectores populares.

Necesidades Colectivas Asociadas a las Prácticas Culturales

El análisis de las prácticas de las poblaciones estudiadas en la perspectiva del tipo de relación sujeto-objeto predominante manifiesta la carencia de actividades de participación y creación colectivas frente a los problemas de la vida cotidiana. Esto implica la existencia de necesidades objetivas no satisfechas, independientemente de que dichas necesidades sean o no subjetivamente sentidas como tales por las personas afectadas.

Se supone que la calidad de vida y el desarrollo humano colectivo están asociados a una equilibrada satisfacción de las necesidades. Es preciso, entonces, reducir la distancia existente entre las necesidades expresadas o reconocidas por la población y las necesidades objetivas no materiales de participación, reflexión, creatividad y recreación.

Los datos de ambas comunidades estudiadas muestran la "escasez" de necesidades subjetivas de participación, reflexión, creatividad y recreación; en otras palabras, el escaso reconocimiento de esas necesidades por parte de los sectores populares analizados.

Como expresiones de una necesidad subjetiva se consideraron las gratificaciones buscadas por los individuos o grupos en sus diferentes actividades.

Para el análisis de las gratificaciones buscadas en las actividades del tiempo liberado, se parte del supuesto de que la emergencia de grupos protagonistas de su propia historia está asociada al reconocimiento de las necesidades de participación, creatividad, reflexión y recreación de hechos cotidianos y que tal reconocimiento requiere una disposición para enfrentar la realidad, una búsqueda de conocimientos, de información, de experiencias enriquecedoras, de reflexión, de desafíos a la innovación y a la creatividad humana.

¿Qué busca la población de las comunidades estudiadas a través de la realización de prácticas culturales características de su tiempo liberado? ¿Cuáles son las necesidades que la población procura satisfacer?

Las informaciones de las entrevistas realizadas tanto en San Pablo como en Buenos Aires muestran que en las actividades predominantes de consumo hay una búsqueda de evasión, de fuga, de emociones inmediatas — romanticismo, ternura, suspenso, acción.

Este énfasis en la búsqueda de emociones inmediatas en las prácticas culturales consumistas de sectores de la periferia urbana no constituye una característica aislada; se asocia a la percepción del tiempo de los sectores populares, ligada al inmediatismo afectivo y a la imposibilidad de postergar recompensas. Los contenidos de ficción se asocian a un alto grado de captación afectiva a través, no solamente de la identificación con uno o más personajes — héroe, heroína —, sino también a través del establecimiento de una interacción imaginaria con los personajes — vivencia simbólica de sentirse acompañado.

“Veo TV cuando estoy sola, sin mis hijos, para sentirme acompañada”. (Entrevista en Buenos Aires)

La búsqueda de satisfacción de las necesidades de participación, creación y recreación es raramente mencionada y se concentra en las prácticas culturales poco realizadas por la población. Este es el caso en San Pablo, de las gratificaciones buscadas por algunos miembros activos de asociaciones comunitarias y que hacen referencia al aprendizaje y enriquecimiento personal.

“Estoy feliz. Si pudiese participaba más de las reuniones (...). La gente cree que participando no gana nada a cambio, pero yo gano: conocimientos, vivencias, experiencia, amistad.” (Entrevista en San Pablo)

Hay un placer, una gratificación por la participación en sí misma. Aunque esto se dé solamente con una minoría de la población, implica la presencia de cierto reconocimiento de las necesidades no materiales que podrían contribuir a la calidad de vida de los grupos más carentes. Este mínimo reconocimiento es un punto de partida para todo trabajo de desarrollo social.

El predominio de la necesidad de fuga o evasión puede ser considerado uno de los indicadores del complejo problema de la llamada "trampa social" o "tragedia del hombre común". Hay una serie de situaciones y de estímulos en la vida urbana que impiden el reconocimiento de las necesidades de participar, pensar, crear y recrear colectivamente, aspectos fundamentales para la mejoría de la calidad de vida de los sectores periféricos. Por ello, es importante detectar, en los sectores populares, indicadores de ruptura de la "trampa social", a través del reconocimiento, aunque mínimo, de tales necesidades objetivas.

En el caso de la comunidad estudiada en San Pablo, estos indicadores capaces de abrir camino para una visión del mundo más centrada en la capacidad de acción colectiva para el cambio personal y social se manifestó más allá de las prácticas culturales cuando se exploró la percepción de la comunidad sobre necesidades comunitarias sentidas como prioritarias.

Si bien la población expresó consenso mayoritario en señalar necesidades de sobrevivencia o subsistencia — seguridad, infraestructura material del barrio, salud como primera prioridad —, aparece en segundo lugar un reconocimiento explícito de necesidades asociadas a la educación de adultos, a la recreación y al uso del tiempo liberado de jóvenes y adultos.

Asimismo aparecen varias referencias, aunque en número poco significativo, sobre la necesidad de participación, de discusión o reflexión colectiva, de acción grupal para la superación de los problemas cotidianos.

Referencias de este tipo muestran la existencia de un primer reconocimiento espontáneo por parte de la población, que puede ser tomado como punto de partida para una concientización más amplia de las necesidades ligadas a la calidad de vida de los sectores periféricos.

En este sentido es importante mencionar la reflexión realizada por la comunidad en una reunión de trabajo⁷. Como consecuencia

⁷ Dentro del estilo de diagnóstico realizado en San Pablo se promovieron varias reuniones de *feedback* con grupos de la comunidad. Estas reuniones fueron un trabajo reflexivo en relación a las conclusiones del diagnóstico:

de los estímulos presentados para reflexión, los presentes fueron modificando sus opiniones sobre las prioridades señaladas como necesidades y problemas. Esto ocurrió debido a la convergencia de tres factores:

— la posibilidad de tener una percepción global de toda la información (se presentaron todas las necesidades mencionadas por la población);

— la posibilidad de comunicarse y apreciar diferentes puntos de vista;

— la posibilidad de pensar en términos de causa-efecto.

Uno de los grupos, señaló a la necesidad de unión en primer lugar en la jerarquía de prioridades — por encima de las propias necesidades de sobrevivencia — y con el siguiente fundamento:

“Con unión conseguimos todo, hasta seguridad.”

Esta reflexión, recibida con aplausos de todos los participantes, es un indicador más de la existencia de puntos de partida espontáneos para la reflexión grupal alrededor del reconocimiento de necesidades no tan obvias como la participación y el pensamiento reflexivo.

Representaciones Sociales Relacionadas con las Prácticas Culturales

Se supone que la elección de prácticas culturales como satisfactores de necesidades colectivas no solamente responde a un determinado sistema de necesidades, sino también depende de varios factores. En una perspectiva psicosocial las representaciones sociales constituyen una de las variables que pueden facilitar o inhibir la toma de conciencia o el reconocimiento de necesidades y la “selección” de determinadas formas de conducta que tienden a satisfacer una necesidad.

Se considera que la predominancia de un estilo consumista; la agudización de los desequilibrios en relación a la mujer; las contradicciones encontradas al interior de las estructuras de participación social populares; el escaso reconocimiento de las necesidades de participación, reflexión, creación y recreación se asocian a la presencia de representaciones o visiones del mundo inhibitorias de la aparición de grupos protagonistas y comprometidos con su devenir histórico. Como se ve, como se percibe, que imagen se tiene de la participación de la mujer, de las causas de los problemas, de la creación, son parte de este universo de representaciones no facilitadoras de cambio social.

presentación de los problemas detectados, descripción de los mismos; búsqueda de sus causas y consecuencias, determinación de alternativas para la acción, etc. Los grupos se constituyeron como grupos de discusión, aplicándose técnicas de dinámica de grupo y juegos de aprendizaje.

Se entiende por representación social los conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo social comparten en relación con ellos mismos y con los fenómenos del mundo circundante (Kaes, 1968). La importancia de la noción psicosocial de representación se basa en que marca una visión socialmente compartida de la realidad circundante. No se trata de una opinión momentánea y fragmentaria, y sí de la construcción de un aspecto del mundo mediante la estructuración de una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado. Permite captar las estructuras internalizadas de creencias, actitudes, valores y normas que un grupo posee sobre aspectos de la vida cotidiana, vigentes en un sistema social determinado.

Toda representación social es la producción y el proceso de una actividad de construcción mental de la realidad por un aparato psíquico humano. Esta construcción de lo real ocurre a partir de las informaciones que el sujeto recibe de sus sentidos en el transcurso de su historia y aquellas que vienen de su inter-relación con otros individuos y grupos.

Estas representaciones sociales entendidas como universos organizadores de opiniones, creencias, actitudes y conocimientos son determinadas socialmente por las condiciones sociales, políticas y económicas que afectan de forma diferente los individuos y grupos. Las representaciones elaboradas por los sectores populares de América Latina son socialmente determinadas de manera principal por las condiciones de carencia social y económica y por las relaciones de subordinación con las clases o grupos dominantes. Como se ven a sí mismos, como ven a la sociedad y a los otros como ven su participación en los procesos históricos de cambio social son representaciones o imágenes de los objetos del mundo circundante que tienen su anclaje en las condiciones estructurales de la vida cotidiana, las refuerzan y reproducen el *status quo*.

El conjunto de representaciones sociales de los sectores populares, al mismo tiempo que permite la orientación de los individuos en el mundo, puede inhibir la elaboración de proyectos de transformación social.

Representaciones sociales o imágenes de la mujer, el hombre, la familia, por ejemplo, reproducen o reflejan las experiencias autoritarias y de subordinación en que se estructuran, inhibiendo, entonces, una participación social ampliada, del hombre y la mujer, en los hechos de su vida cotidiana.

Este es el caso de la representación social de la mujer detectada en la comunidad de San Pablo. La imagen femenina es inhibidora del reconocimiento de las necesidades de participación, reflexión, creación, valorización de sí y de cualquier conducta que modifique la vida de rutina doméstica femenina: la mujer es percibida solamente como mujer en la casa, atendiendo las ocupaciones domésticas, los hijos y el marido. El hombre manifiesta claramente su orgullo en el mantenimiento del mando y su temor frente a la posible independencia femenina.

“... la mujer quiere ir a trabajar y el hombre no quiere dejarla porque dice que la mujer que trabaja fuera no sirve, quiere libertad... ninguno de ellos quiere que la mujer trabaje. Y allí, comienza la pelea. Mi marido, inclusive, no me dejó tomar otro empleo...”

Tanto el hombre como la mujer aceptan el trabajo femenino solamente cuando la mujer es soltera. Casarse es sinónimo de dejar de trabajar. La mayoría de las mujeres entrevistadas trabajó cuando soltera y abandonó su trabajo con el matrimonio.

Puede aceptarse la necesidad del trabajo femenino frente a las exigencias económicas y, asimismo, el hombre tiende a temer más el trabajo institucionalizado en fábricas.

“en fábricas él (marido) nunca me dejó, tiene aquellas tonterías anticuadas”.

La mujer manifiesta en términos generales su aceptación de esta situación. Inclusive aparecen críticas veladas de mujeres contra las que trabajan.

“Encuentro que los niños van creciendo, la madre no da las enseñanzas y, como las madres trabajan, no tienen tiempo para criarlos”.

Hay excepciones no casuales en las mujeres que participan de grupos femeninos como los clubes de madres o las uniones de vecinas. Ellas son las únicas que expresan otra visión de la mujer, como por ejemplo en estas frases:

“Ah, es tan feo quedarse en casa...” “A mi marido nunca le gustó que yo trabajase; pero a mí me gusta. Cuando uno trabaja, el tiempo pasa más rápido y uno tiene dinero propio, no precisa depender del hombre”. “A veces, quedo cansada de los niños”.

La mayoría presenta aceptación y resignación. Esa imagen ha sido no solamente transmitida, sino también aprendida. Su nivel de aspiraciones en relación al cambio y al trabajo es bajo.

Cuando una mujer acepta salir a trabajar, es una aceptación como la del hombre: sólo por razones económicas. Excepcionalmente, se menciona la necesidad de romper la rutina diaria.

Por otro lado, cuando se manifiesta la aspiración de trabajar, esta sólo es visualizada como realización de ocupaciones domésticas. Su oficio, su especialización, ha sido durante años la limpieza y las áreas de la casa, y no se perciben como posibilidades potenciales otros tipos de empleo. Estas imágenes inhibitoras tienen un fuerte componente de devalorización de la figura femenina.

“La mayoría de las madres trabaja en casa de familia”. “Yo hago cualquier cosa para ganar mi dinero honesto. Y nada de querer ser secretaria cuando no doy para eso y no tengo condiciones”.

La imagen desvalorizada de la mujer se refleja en sus demandas educativas: estas sólo se refieren a cursos de actividades domésticas.

La representación social de la mujer se ve reforzada por el modo cómo la mujer de esta comunidad de San Pablo ve a “su” hombre. La visión femenina del hombre es negativa. Hay un consenso general referido a la ociosidad masculina. Por lo tanto, la mujer asume que, si ella trabaja, el hombre aprovecha para trabajar menos o no trabajar.

“Yo no trabajo constantemente, si no mi marido trabaja menos y queda todo por mi cuenta... Muchos maridos son así, si la mujer trabaja, el hombre no”.

Obviamente, ambas imágenes se refuerzan justificando (sin reflexión) la realidad de los sectores periféricos. Es probable que esta imagen del hombre se asocie con una interpretación voluntarista del problema estructural del desempleo o del empleo rotativo.

Aparece, entonces, una serie de representaciones sociales que apoyan la llamada injusticia social irreversible que se detecta en las mujeres de los sectores populares; una serie de percepciones, visiones y creencias, que no hacen más que justificar las formas de vida cotidiana.

El componente de desvalorización que encierra la imagen o la representación social de la mujer se manifiesta claramente cuando el hombre se refiere a la participación social de las mujeres más activas.

“Ese mujerío que sólo saber hacer lío y griterío para resolver las cosas, y que molesta a quien quiere trabajar bien.”

Hay en todas las expresiones una connotación de repudio a la actividad social de la mujer, que se percibe cuando aparece una tentativa de romper la concepción tradicional:

“Una vez, llevé a mi mujer a la reunión. Ahí, el grupo comenzó a mirar y decir: opa, si hay mujeres, va a mejorar. ¿Sabe qué hice? Pasé la mano a mi mujer y nunca más.” (Entrevista con un miembro de SAB)

Tampoco la mujer presenta una imagen positiva de la familia o de la relación familiar. La mayoría de las expresiones tiene connotaciones de una gran tristeza, dolor y sufrimiento. Se sufre en silencio, hay resignación por la condición femenina.

“Mi padre bebía y golpeaba a mi madre y ella sufrió todo callada hasta morir”. “La mujer sufre que da dolor...” (Entrevista con jóvenes)

Por otro lado el alcoholismo, el abandono y la estigmatización de la mujer separada son situaciones reales que apoyan las imágenes negativas de la mujer y la familia.

El predominio de un estilo consumista en toda la población, la escasez de hombres y mujeres participando en una acción colectiva en la comunidad, el escaso reconocimiento de las necesidades objetivas de participación, reflexión y creación se asocian también con:

- a) la representación social de las causas y soluciones de los problemas de los grupos carentes;
- b) la representación social de la participación; y
- c) la representación social de la cultura o del acto creador.

Estas representaciones actúan como mecanismos o fuerzas inhibitoras del reconocimiento de las necesidades objetivas no-materiales y del estilo productivo-creativo de la acción social colectiva. Una representación social es inhibitora en la medida que obstaculiza el reconocimiento de las necesidades objetivas y de todo proceso reflexivo o de toma de conciencia que lleva a la formulación de nuevas alternativas de acción.

Una representación fatalista de la vida, por ejemplo, no permite considerar que los hechos sean modificados a partir de una acción individual y de grupo. Tampoco facilita un reconocimiento de la participación o de ser protagonista como necesidad inherente a la condición humana, ni el reconocimiento de la importancia de la reflexión colectiva sobre las causas sociales, culturales y económicas que están determinando los problemas de la vida cotidiana.

El análisis de las causas a que son atribuidos los problemas refleja una primacía de causas mágicas — el destino, el instinto, el

nacimiento — y de causas puestas en sí mismo, o en características del grupo al cual pertenece.

“Ya viene de casa así... si tiene el destino de ser *trombadinha*⁸ no depende de los padres... Es el instinto — los padres tienen interés en que los hijos estudien, los padres se esfuerzan... los niños es que no lo hacen... pereza mental. La cabeza es débil.”
(Entrevistas en San Pablo)

Esta presencia, en la mayoría, de una conciencia mágica y determinista inhibe la posibilidad de reconocimiento de las necesidades de participación, reflexión y creación. Se manifiestan, así, actitudes de conformismo y aceptación de las situaciones. Esto se hace evidente en la actitud de aceptación frente a un caso de repetición conjunta de cuarenta alumnos de primer grado de una escuela primaria en la comunidad de San Pablo; la respuesta fue “bien, tiene que repetir”, cuando la causa, según la propia población, había sido un problema de ausencia de la profesora durante el año escolar. Los padres tienden a atribuir las causas de la repetición y deserción a problemas de incapacidad de los hijos e hijas. Esto inhibe la posibilidad de reflexión y participación en la solución de los problemas. El problema de la deserción escolar y la repetición es vivido como algo “natural” y el éxito escolar como un hecho extraordinario.

Esta percepción de causas se asocia con una mención de soluciones centradas en la autoridad, o sea, como una visión asistencialista de la solución de los problemas.

No hay ninguna mención a la posibilidad de solución que surja de la comunidad. Todo debe venir de la autoridad constituída, ya sea laica o religiosa, y, por lo tanto, cuando se pregunta sobre qué se debe o se puede hacer, la respuesta es: pedir a las autoridades y esperar que un día estas resuelvan el problema.

Sin embargo, es importante señalar que tanto en las entrevistas como en los trabajos grupales en San Pablo aparecen menciones sobre posibles acciones colectivas que reflejan imágenes de mayor confianza en la capacidad comunitaria:

“Hacer reunión con el grupo para entenderse sobre qué necesitamos”. “Apertura de un salón educativo con varios tipos de aulas, entretenimientos, asambleas semanales que discutan qué hacer, que todos den sus opiniones (...).”

Obviamente, son pocas las expresiones de este tipo. Sin embargo, estas pocas menciones reconociendo las necesidades de participación

⁸ Adolescente que actúa en pequeños grupos de asaltos de poca monta.

o de reflexión colectiva para la solución de los problemas cotidianos pueden ser indicativos de cambios de una conciencia mágica, determinista o de una visión asistencialista, pasibles de ser tomados como puntos de partida de un programa cultural educativo.

Esta visión asistencialista de las soluciones y del poder público se refleja en la estructura de las asociaciones de participación comunitaria y se asocia con la representación social de la PARTICIPACIÓN, que comprende un campo amplio de componentes: qué es participar, quién debe participar, cómo se debe participar y en qué.

En las páginas anteriores fueron presentados varios rasgos de las estructuras participativas en las comunidades estudiadas. En ese momento, se puso énfasis en aquellos que pueden obstaculizar el aumento de la participación real. Se supone que un factor asociado a este problema es la representación social de la participación tanto en los dirigentes como en las bases.

En el trabajo realizado en Buenos Aires, las opiniones dadas por la mayoría de los directores de las asociaciones locales hacen referencia a una serie de aspectos que aparecen claramente relacionados entre sí y que permiten arriesgar la hipótesis de que los dirigentes poseen, en general, una representación de la participación que inside en las características ya señaladas de rigidez, autoritarismo y burocratización del funcionamiento institucional. En consecuencia, esta representación puede ser uno de los factores inhibidores tanto de la incorporación de nuevos participantes como de la transformación de la participación simbólica de la población en un estilo de participación real.

Cuando los líderes se refieren a la participación de la comunidad, lo hacen de una forma que muestra que no perciben diferencias entre el significado de participación real o simbólica. No se observa en sus comentarios, salvo en casos excepcionales, la expectativa de que los vecinos participen junto con los miembros de la Comisión Directiva en las decisiones, planificación y evaluación de la vida institucional.

La expectativa más generalizada está asociada a formas simbólicas de participación: ejecutar trabajos decididos por otros, hacer uso de las instalaciones o servicios de la institución, o ayudar con dinero.

“Para mí, que los asociados participen significa, por ejemplo, decir algo a un miembro de la comisión y que trate de no hacerse el sordo y también, por ejemplo, escribir en un pizarrón lo que el club está haciendo para que los socios se enteren.” (...)

“Claro que los socios participan: tienen el club para pasar un momento agradable y colaborar con los otros, por ejemplo, en un almuerzo... , monetariamente y personalmente con su mano de obra.”

En el caso de la comunidad de San Pablo esta visión aparece nuevamente. Para los líderes de la SAB participar para las bases significa que estas estén de acuerdo con las decisiones tomadas por los líderes de la asociación sin la efectiva participación de las mismas. Esto quiere decir que el pueblo debe participar haciendo cosas y no decidiendo conjuntamente con la dirección de la institución.

Esta expectativa de participación simbólica de la población no constituye una opinión aislada. Está ligada a componentes autoritarios de la imagen del papel de los directores, así como a la desconfianza acerca de la posibilidad de participación reflexiva y autónoma de la población.

“... yo creo que tenemos que hacerlos participar, pero las decisiones son tomadas por mí; yo prefiero que estén dentro antes que fuera. Es una manipulación, claro, uno los usa. Nosotros no podemos perder la estructura de poder, tenemos que establecer una especie de despotismo ilustrado guste o no guste...”

“... yo creo que un club es como una nación, necesita de un dirigente como un Perón, por ejemplo. Yo creo que necesita de una persona que los dirija, si no, van a la deriva.”

En el caso de San Pablo, esta visión simbólica de participación de la población se asocia a una justificativa mágica del surgimiento de los líderes.

“Ser líder viene de la intuición, nace con la persona.”

“Mentalidad de lucha pocos tienen, quien es luchador ya nace. Pocas personas nacen con espíritu de lucha.”

Probablemente estos rasgos de la representación de la participación limitan su posibilidad de generar una dinámica institucional flexible que facilite la incorporación del resto de los socios como participantes en los diferentes niveles de acción.

Las opiniones de los líderes acerca de las razones de la no participación de la población en la institución reflejan en general una imagen negativa de las características personales de los vecinos. Opinan que la falta de participación es efecto de la indiferencia o falta de solidaridad. Este tipo de apreciación que explica el bajo nivel de participación en términos de desinterés subjetivo, sin considerar factores externos a las personas, es la más generalizada en ambas comunidades estudiadas.

Se señala, por ejemplo, que:

“Hay desinterés, vienen cuando hay problemas; si no, no aparecen.”

“Las personas no tienen interés en participar, queremos las cosas servidas; es mucho más cómodo.”

“Hay gente que piensa que participar es tontería (...) tienen miedo de abrir la boca y tener que gastar dinero.”

“Las personas creen que no ganan nada a cambio.”

La visión voluntarista que atribuye la no-participación a la falta de voluntad o interés del pueblo y la participación al hecho de haber nacido con espíritu de lucha es inhibidora de una reflexión sobre las causas estructurales e institucionales de la baja participación e impide la creación de nuevas formas que la amplíen. Sólo se concibe que el pueblo debe ir a la institución y no vice-versa.

De allí que tanto en el caso de San Pablo como en el de Buenos Aires son muy pocos los líderes o dirigentes que tratan de comprender las razones estructurales de la escasa participación de la población.

Algunos dirigentes de la comunidad de Buenos Aires señalaron que la falta de participación está asociada generalmente a una percepción desfavorable de las posibilidades de transformación de la realidad a través de la participación directa en los asuntos comunitarios, a una actitud de temor a los riesgos que pueden ser acarreados por la participación, así como a la imagen negativa que se tiene de los líderes.

“Hoy hay quien sabe que toda esa movilización que resultó positiva hace dos años, cuando toma formas organizativas es peligrosa. Las experiencias represivas que sufren los barrios marginales atemoriza a las personas...” “... de ladrón para abajo nos dicen cualquier cosa...”

“Pero no es culpa nuestra: lo que pasa es que fuimos marginalizados, manoseados y golpeados.”

En el caso de Buenos Aires las razones no-voluntaristas hacen referencia a la imagen poco atractiva que tiene la población de la institución por el manejo dudoso de los fondos o por choques de algunos miembros de la población con el autoritarismo de sus dirigentes.

En el caso de San Pablo, a las características antes mencionadas de representación social de la participación de las bases en la institución se junta a una visión claramente asistencialista y verticalista de las relaciones de los líderes comunitarios con el poder público. La estructura verticalista es la forma de actuación reconocida como más

adecuada: implica fundamentalmente demandas, a través de peticiones o cartas firmadas, para que la autoridad haga algo. La actitud de resignación y espera delante del poder público es sumamente valorizada.

“Vamos a buscar a las personas humildemente; debemos llegar de cabeza baja, entrar en el puerta del legislador o donde sea, que ni un perro, sentarnos hasta ser recibidos.”

Esta es la noción generalizada, en la comunidad de San Pablo, de lucha reivindicativa. La asociación de vecinos actúa como intermediaria entre el poder público y la comunidad, dando ayuda o asistencia al poder público y esperando pacientemente que alguna vez la autoridad responda.⁹

Muy pocas son las menciones, tanto de los dirigentes como de las bases, de una visión de participación que incluya la toma de decisiones en conjunto y la posibilidad de una acción colectiva y organizada para la superación de los problemas de la vida cotidiana.

En síntesis: en ambas comunidades, tanto la representación de participación de los líderes como de la población no es facilitadora del cuestionamiento de sus formas actuales, como tampoco facilitadora de la generación de nuevas estructuras de asociación comunitaria.

Otra de las representaciones sociales que pueden inhibir la emergencia de grupos creativos y recreativos son las representaciones asociadas a la creación, la educación y el aprendizaje. Estas nociones, en el caso específico de Buenos Aires, se refieren a una representación académica de la cultura, que es inhibidora de la valorización de las creaciones y aprendizajes populares.

Con relación a la representación de la cultura se destacan fundamentalmente, en la población de Buenos Aires, dos tipos de representaciones. La más difundida es la que señala un significado de carácter académico, se asocia con libros, conferencias, el saber enciclopédico, los conocimientos altamente especializados, la educación formal de nivel superior, el dominio de la lengua como forma de comunicación, el manejo intelectual y abstracto de las ideas, la sensibilidad artística fina, etc.

⁹ Es interesante mencionar que hombres y mujeres actúan en grupos separados. La noción de participación y de lucha es semejante en hombres y mujeres; sin embargo las mujeres tienen estrategias de demanda volcadas al poder público. Sus estrategias implican una mayor participación de las bases, aunque sólo sea en términos simples como alquilar un ómnibus para ir en grupos a la administración regional, a las secretarías de Estado o movilizar la prensa. Este tipo de conducta es citada por los hombres, para quienes “hacer eso” es alboroto trayendo apenas consecuencias negativas.

“Persona culta es una persona ilustrada que sabe comportarse de acuerdo con el ambiente en que actúa...”

“Es la educación, el saber comportarse. En Bernal, lo que hay son esos boliches de quien no tiene cultura. Aquí aconsejamos a los niños que se instruyan, se hacen conferencias, ajedrez.”

Una minoría de la población atribuye a la cultura significados más ligados a la vida cotidiana. Esta representación “vivida” asocia la cultura con objetos o experiencias de la vida cotidiana, con el compromiso social o político, con la relación interpersonal afectiva o solidaria.

“... Nosotros somos un país poblado por distintos países del mundo; yo conozco italianos que no saben leer ni escribir, pero que trajeron contribuciones de su cultura, por ejemplo, en el plano laboral en lo que hace respecto a la organización sindical; y la gente del interior también trajo sus cosas: su música, su artesanía, sus comidas...”

La representación de la cultura hace referencia a “paquetes”, sea de información, sea de reglas de conducta, acumulados y transmisibles, de valor universal, que los sujetos deben absorber o asimilar para llegar a ser personas cultas. Esta imagen académica se concretiza generalmente en actividades o prácticas culturales que se distinguen mucho más por sus componentes consumistas que productivos: la cultura, para esta representación, es algo que debe asimilarse más que crearse.

“La cultura no se fabrica, se asimila a través de informaciones...” “... A mí personalmente me gustan las actividades culturales, las conferencias, encuentro interesante conocer alguien con quien se pueda aprender...”

La representación académica se asocia a la mención de condiciones innatas para la adquisición de cultura o para el llegar a ser culto, a la importancia de la escuela y del libro como medios de adquisición de cultura; hay una división entre actividades culturales y no culturales, entre entretenimiento y cultura.

La representación menos ligada a la cultura académica presenta una visión de cultura menos universal y más relacionada con los diferentes grupos sociales; “... la cultura es una cuestión de clase”.

“Hay pueblos que no saben leer ni escribir y tienen su propia cultura... yo creo que es la expresión de lo que el pueblo crea (...).”

Por otro lado, es en estas imágenes de cultura vivida que aparece la noción de cultura como actividad creadora, de transformación, contraria al consumo o la mera recepción de "paquetes" de información externos al sujeto.

"... Para mí el hombre culto es el hombre creador (...) es el que puede fabricar algo propio".

En este caso, no son las instituciones escolares o el libro los objetos "sacralizados" como medios fundamentales de adquisición de cultura. Toda experiencia vivida implica un apredizaje cultural.

"El mejor libro es el de la vida; yo, cuando puedo, leo algo escrito; claro que no tengo casi tiempo".

Aparece en los sectores más carentes de la población la presencia de imágenes donde se mezclan aspectos de la cultura cultivada con ejemplos de una cultura vivida que incluye elementos morales, de lucha personal, de comportamiento social vinculado a objetos cotidianos.

Los dirigentes de Asociaciones Voluntarias de las poblaciones periféricas de la comunidad de Buenos Aires se expresaron de la siguiente forma:

"... Un campeonato de truco¹⁰ puede ser cultura si es por deporte; si es por dinero no es cultura..."

"... persona culta es la que no se entrega al fracaso, la que no es rencorosa (...). Estudio y cultura no son lo mismo."

De todas formas y a pesar de la mención de los aspectos no puramente académicos, la mayoría de los comentarios transmiten una desvalorización de las prácticas culturales de sus grupos.

"Cultura para mí sería entrar en una institución, hablar algo, jugar a las damas, los dados, estar en un ambiente social, llevar un libro para casa y devolverlo. Para mí el deporte de los puños y el fútbol no son cultura! En compensación, el basquet sí, es un deporte cultural."

La representación académica de la cultura es inhibidora de la toma de conciencia de las propias prácticas culturales, así como inhibidora de su valorización como expresiones creadoras del propio grupo social.

La representación académica de la cultura, en la medida en que concibe la creación como actividad reservada a talentos naturales o minorías seleccionadas, inhibe la toma de conciencia de las propias capacidades, para el manejo y transformación de la realidad circun-

10 Juego de naipes popular en Argentina.

dante. Se constituye en un factor inhibitor del reconocimiento y satisfacción de las necesidades de participación en la creación, recreación y reflexión acerca de sí, de los otros y de los procesos del mundo circundante.

Los sectores populares, al internalizar una imagen académica de la cultura propia de la clase dominante, internalizan también un modelo de recepción pasiva y no de creación; de aceptación y no de cuestionamiento; de esperar decisiones y no de participar en ellas. Este modelo se reproduce en las relaciones sociales de todas las esferas de la vida cotidiana y es consistente con la visión asistencialista que predomina en la imagen de participación social de los grupos estudiados.

En síntesis, el análisis de las necesidades y de las representaciones asociadas a las prácticas de los sectores populares muestra:

a) el descompás existente entre las necesidades objetivas de participación, reflexión, creación y recreación y las necesidades subjetivas de la población. El predominio de significados de evasión de la realidad y la limitada búsqueda de reflexión, información y aprendizaje manifiestan el escaso reconocimiento de tales necesidades objetivas;

b) la presencia, aunque en una pequeña proporción de la población, de cierto reconocimiento de las necesidades objetivas no materiales que pueden favorecer el surgimiento de grupos protagonistas de su devenir histórico;

c) la presencia de representaciones sociales que actúan como factores inhibitorios tanto del reconocimiento de necesidades objetivas no materiales importantes para el desarrollo humano, como de la realización de prácticas culturales colectivas que favorecen tal desarrollo;

d) la presencia, en una mayoría, de imágenes o visiones sobre la capacidad colectiva de participación y de acción transformadora que pueden actuar como factores facilitadores del reconocimiento de necesidades de participación, reflexión, creación y recreación y de la aparición de estilos productivo-creativos de acción popular.

En lo que respecta a la perspectiva teórica, este trabajo presupone una inter-relación dinámica entre los núcleos centrales de variables: las prácticas culturales, las necesidades colectivas y las representaciones sociales compartidas por un grupo social. El predominio de un estilo productivo en las prácticas culturales de los sectores populares se asocia al reconocimiento o toma de conciencia de la necesidad de ser protagonista en todas las áreas de la vida cotidiana y se articula con un sistema de representaciones sociales facilitadoras de este reconocimiento.

V — *Líneas Generales de Acción en el Área de Educación Popular* — *Conclusiones Finales*

No es fácil determinar la factibilidad de una acción cultural educativa dirigida al mejoramiento de la calidad de vida de los sectores mayoritarios de América Latina, en la situación actual de esta región.

Es obvio que sólo con la existencia de un proyecto nacional que busque la superación de los desequilibrios y las injusticias sociales, basado en la efectiva participación de la población, es posible pensar en acciones culturales y educativas para un cambio social.

Mientras tanto, todo proyecto educativo que intente ser una alternativa popular al sistema de enseñanza institucionalizado — con su papel de reproductor de los desequilibrios sociales — debe enfrentar una serie de riesgos y limitaciones políticas.

La historia de los diferentes esfuerzos de la educación popular en América Latina, dirigidos a grupos campesinos y obreros, es una historia de avances y represiones, según el mayor o menor grado de "apertura" del poder político.

Sin embargo, y a pesar de la historia, pueden surgir espacios de acción educativa en organizaciones sindicales, comunitarias y/o en instituciones de la Iglesia progresista de América Latina, que van abriendo caminos para un cambio histórico.

Se puede afirmar, entonces, que a pesar de las limitaciones y riesgos políticos es posible alguna forma de acción cultural educativa dentro y fuera del sistema escolar institucionalizado, y según los grados de represión política ejercidos por el poder dominante.

Esta acción cultural-educativa posible se encuadra en una serie de presupuestos generales, a ser presentados a continuación.

La educación no puede originar por sí una transformación social profunda; sin embargo, puede actuar como mecanismo facilitador o inhibidor de esa transformación.

Esto quiere decir que se concibe la educación como variable interviniente en un proceso de cambio social; como tal puede tanto desempeñar un papel de mantenimiento de las injusticias sociales y del *status quo* como generar acciones facilitadoras de la superación de los graves desequilibrios sociales.

Para que la educación pueda actuar facilitando un cambio social, todo el proceso educativo de una comunidad debe ser concebido en términos de un proceso de educación popular y permanente.

Son presupuestos fundamentales de la educación permanente:

a) la percepción de la educación como una necesidad vital y cotidiana a lo largo de toda la vida de los individuos o grupos;

b) la percepción de una comunidad o de sus miembros con capacidad de aprendizaje y transformación durante la totalidad de su existencia;

c) el reconocimiento de la existencia de otras formas y recursos educativos surgidos de una comunidad y que pueden actuar fuera de la escuela ¹¹;

d) la posibilidad de que estos recursos sean potenciados a través de una acción integrada alrededor de un "MACRO-SISTEMA DE EDUCACIÓN" (Romero Brest, 1977). O sea, la constitución de una red de acciones educativas que incluya tanto la escuela como otros grupos comunitarios con funciones educativas.

Una acción integrada de este tipo puede resultar en la transformación de la educación formal. No se trata de sumar o adicionar componentes aislados, sino de integrarlos en torno de objetivos educativos comunes.

Se considera que sólo a través de una acción educativa que procure:

a) potenciar los recursos educativos de una comunidad;

b) constituir una red de acciones integradas que incluya desde el máximo de formalización — la escuela — hasta las expresiones mínimamente formales;

c) convertir a la población en sujeto reflexivo y consciente de su propia educación colectiva,

es posible enfrentar a partir de la esfera educativa el problema de la pobreza en las poblaciones urbanas de América Latina en general y de las comunidades estudiadas en particular. O sea, la educación permanente no es considerada tan solamente como un cuerpo teórico de principios e hipótesis que pretenden enfrentar la realidad de la pobreza extrema de América Latina. Permite explorar nuevas estrategias de acción educativa y cultural tendientes a la transformación de la realidad y no a la conservación o refuerzo del *status quo*. Es decir, permite generar acciones educativas que superen la distancia entre el modelo deseable de desarrollo humano y la realidad de las comunidades de las periferias urbanas.

11 En el caso de las poblaciones periféricas-urbanas, asumen especial importancia todas aquellas asociaciones voluntarias que surgen espontáneamente como respuesta a nuevas situaciones problemáticas, vividas cotidianamente por el adulto de grupos sociales económicamente carentes.

Como vimos en los capítulos anteriores, existe una distancia entre el tipo de hombre o de comunidad deseable, caracterizada por una población protagonista de los hechos de su vida cotidiana, y la realidad de las áreas estudiadas.

Ser protagonista de su propia historia implica ser participante reflexivo y creativo, valorizando la cultura de su grupo de pertenencia.

Frente a este modelo deseable, la población de las áreas estudiadas presenta pocas prácticas culturales productivo-creativas, no expresa reconocimiento de las necesidades de participación, reflexión, creación y recreación, y manifiesta una serie de representaciones sociales inhibitoras de tal reconocimiento.

Pensamos que una educación, no sólo permanente, sino fundamentalmente popular, debe tener como población-meta los grupos populares o las poblaciones más carentes, favoreciendo el aumento de su calidad de vida a través de la organización de experiencias en aquellas instancias de expresión del sector popular: sindicatos, asociaciones de vecinos, clubes, asociaciones de padres y maestros, etc.

Estas experiencias de aprendizaje deben:

a) generar el reconocimiento de las necesidades de participación, reflexión, creación y recreación de los hechos de la vida cotidiana;

b) superar las representaciones sociales inhibitoras de un reconocimiento colectivo de las necesidades citadas y legítimas de todo el grupo social;

c) generar procesos de aprendizaje de los recursos y de las capacidades mentales necesarias para la búsqueda creativa y la elaboración comunitaria de acciones constructivas, dirigidas a la superación de los problemas de la vida cotidiana;

d) favorecer la selección autónoma de las situaciones que faciliten la satisfacción adecuada de las necesidades de participación, creación, reflexión y recreación.

Estos objetivos se apoyan en dos hipótesis centrales de trabajo:

a) un cambio de formas de conducta y de reconocimiento de necesidades sólo es posible si se modifican aquellas representaciones sociales inhibitoras del desarrollo humano participativo y creativo;

b) el éxito de una acción educativa depende no solamente de la modificación de representaciones y el reconocimiento de necesidades, sino fundamentalmente del aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas para la realización comunitaria de acciones superadoras de situaciones problemáticas.

En base a las conclusiones anteriores, podemos esbozar las siguientes líneas generales de acción para un trabajo cultural-educativo con las comunidades dentro de las limitaciones políticas actuales de América Latina.

1. Apoyo a las prácticas culturales productivo-creativas ya existentes, tratando de incrementar tales prácticas de la población. Uso de estas prácticas productivo-creativas como núcleos de desarrollo humano.

1.1. Dinamizar el potencial educativo de las asociaciones de participación social comunitaria. Generar en su interior procesos de reflexión en torno de la estructura, los objetivos, el funcionamiento, el proceso de participación y toma de decisiones y los estilos de liderazgo de las asociaciones comunitarias.

1.2. Promover el análisis de las alternativas de organización más adecuadas al aumento de participación real de las comunidades y para su formación en la toma de decisiones grupales.

1.3. Procurar la transformación de la participación simbólica en participación real, a través de un proceso de aprendizaje.

2. Generar modificaciones comunitarias favorables al surgimiento de un pensamiento reflexivo y crítico frente a las prácticas culturales consumistas como la exposición a los medios de comunicación de masa.

3. Trabajar con la mujer y la familia tomando como punto de partida situaciones problemáticas de la vida cotidiana e intentando enfrentar objetivamente la situación de injusticia del niño y de la mujer.

4. Generar situaciones de aprendizaje utilizando las prácticas culturales intermedias — que presentan diferentes grados de componentes consumistas y productivos — como punto de partida.

4.1. Buscar la dinamización y expresión de los componentes productivo-creativos de estas actividades que deben ser también considerados como núcleos dinámicos para un programa cultural-educativo.

5. Generar situaciones de aprendizaje que respeten las características de la cultura vivida de los sectores populares — inmediatez física y temporal; importancia de las relaciones primarias afectivas inmediatas; rechazo a las situaciones muy formalizadas — en este sentido las prácticas comunes de la cultura académica, cursos, conferencias, seminarios, no reúnen las características necesarias (Sirvent, 1979). Las situaciones de aprendizaje deben ser planeadas en pequeños grupos y a partir de la realidad cotidiana; los componentes lúdicos de juegos y diversiones deben ser poco formalizados y estructurados,

posibilitando un algo grado de comunicación cara a cara y de expresiones afectivas inmediatas.

6. Intentar gradualmente el reconocimiento de las necesidades de reflexión, aprendizaje, creación y recreación de la vida cotidiana, tomando como punto de partida las expresiones de reconocimiento, aunque sean mínimas, ya existentes. Considerar que, a pesar de que la forma actual de la televisión aún refuerce la necesidad de evasión de las emociones inmediatas, ello no significa que este medio no pueda ser usado para la presentación de temáticas culturales de reflexión sobre la vida cotidiana.

7. Generar procesos de reflexión sobre representaciones sociales, tales como, de la mujer, el hombre, la familia, la participación, las causas y soluciones de los problemas, la cultura, — que presentan componentes inhibidores para el aumento de la participación real de toda la comunidad en la solución de sus problemas.

7.1. Trabajar, en grupos constituidos por las familias, con los componentes de representación social de la mujer, el hombre, la educación familiar, etc.

7.2. Trabajar en grupos de la comunidad, con los componentes de la representación social de participación — qué es participar, quién debe participar, para qué participar, por qué se participa o no se participa.

7.3. Organizar trabajos grupales de reflexión sobre las causas de los problemas modificando las imágenes o percepciones inhibidoras de una reflexión sobre las causas reales — estructurales o institucionales. Capacitar los grupos para la identificación de los problemas y la exploración de sus causas y consecuencias.

7.4. En base a un análisis de las causas y consecuencias de los problemas, trabajar críticamente la visión asistencialista de las soluciones. Ello implica generar procesos de aprendizaje que conduzcan al grupo desde el análisis de la situación problemática hasta la determinación de alternativas propias de la acción comunitaria. O sea, definir la situación problemática, descubrir sus aspectos, analizar sus causas y consecuencias y determinar fines y medios para una superación comunitaria de los problemas.

7.5. Ello implica la necesidad de modificar las representaciones sociales que inhiben el reconocimiento de la capacidad de acción comunitaria para la resolución de problemas.

7.6. Generar reflexión sobre las concepciones de creación o de cultura, modificando las representaciones sociales que desvalorizan la creación y recreación populares.

8. Capacitar a la comunidad para la identificación de los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para la concreción de acciones comunitarias propuestas.

9. Revalorizar el tiempo liberado como espacio para una acción educativa popular, considerándolo como un área de mayor viabilidad social y política para una acción cultural educativa.

Esas líneas generales de acción se pueden concretar en diferentes universos de trabajo, más o menos amplios según las situaciones político-sociales: trabajando con toda una comunidad urbana y con sus recursos cultural-educativos, incluyendo la escuela; trabajando sólo con grupos populares sin relación con la escuela; concentrando la acción en una sola instancia de movilización popular, como por ejemplo, sindicatos o asociaciones de barrio.

En cualquiera de dichas alternativas las acciones cultural-educativas deben:

a) organizarse con la participación del grupo en el diagnóstico, planificación, implementación y evaluación del trabajo;

b) dirigirse a la constitución de pequeños grupos de aprendizaje;

c) estructurarse sobre la base de aplicación de técnicas de aprendizaje grupal no convencionales de "entrenamiento mental", desarrollo de pensamiento reflexivo y promoción cultural de los grupos y de la comunidad;

d) posibilitar la emergencia y el entrenamiento de animadores culturales surgidos del propio grupo o comunidad. Esto implica un estilo tecnológico que enfatice las conductas creativas minimizando las conductas consumistas.

Estas ideas generales son coherentes con las nociones de cultura o de acción cultural sintetizadas en esta expresión:

"Il faut donner au mot culture son sens réel et vécu; la culture n'est pas seulement le droit égal a consommer certaines valeurs; la culture c'est une mentalité, c'est la compréhension du contexte social par les individus et les groupes. C'est la prise de conscience des valeurs qui existent dans ce contexte social, c'est la connaissance et la conscience de soi. C'est la possibilité de communiquer avec autre, c'est-a-dire la possession des langages nécessaires a cette communication. C'est la capacité de s'exprimer par des activités créatives et spontanées, quelle soit le niveau atteint par cette participation. C'est cela le social vécu au sens culturel du mot". (Prospective, 1973).

Desde esta perspectiva, tanto la educación como la acción cultural popular y permanente no son el resultado de un cambio social, sino su pre-condición.

BIBLIOGRAFÍA

1. Comisión Económica para América Latina y el Caribe — CEPAL, Evaluación de la ciudad da La Paz. Resolución 388. La Paz, CEPAL, 1979.
2. Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura — IICA. Projeto de educação não-formal para a periferia social de São Paulo. Informe Final. São Paulo, IICA/Prefeitura Municipal de São Paulo/Secretaria de Educação, São Paulo, 1981.
3. Kaes, Rene. Les images de la culture chez les ouvriers. Paris, Cuyas, 1968.
4. Kaes, Rene. Les ouvriers français et la culture. Enquête 1958-1961. Paris, Université de Strasbourg/Faculté de Droit et des Sciences Politiques et Économiques/Institut du Travail, 1962.
5. Prospective du développement culturel. En Analyse et Prévision, número hors-série. Documentos del coloquio europeo sobre el tema celebrado en Francia del 7 al 11 de abril de 1972 en el Centre du Futur. SEDEIS, 1973.
6. Romero Brest, Gilda L. Guidelines for a conceptual model on lifelong education. Documento de trabajo. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Instituto Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Diciembre, 1971.
7. Sirvent, María Teresa. Cultura Popular — Educación en la Argentina. Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1978.
Programa de Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Ficha XI.º7.
8. Sirvent, María Teresa & Brusilovsky, Silvia L. Diagnóstico sócio-cultural de la población de Bernal-Don Bosco, Distrito Quilmes, Editorial Río Negro S.A., Río Negro, Argentina, 1983.
9. UNESCO. Primera reunión latinoamericana sobre investigación y necesidades humanas. Informe. Fundación Bariloche. Bariloche, Argentina, 1977.

IICA-CIDIA
BIBLIOTECA
Bogotá-Colombia



Impressão e Acabamento

GRÁFICA E EDITORA FCA

com filmes fornecidos pelo editor.

AV. HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO, 3972 - TEL.: 419-0200
SÃO BERNARDO DO CAMPO - CEP 09700 - SP

