

LaPiragua

Revista Latinoamericana
de Educación y Política

Nº7
2º Semestre 1993



Tema: Teorías y prácticas de la
pedagogía crítica en América Latina

Editorial

¿Qué pedagogía crítica?

Jorge Osorio

Educación y política.
Fundamentos para una Nueva Agenda Latinoamericana.
Marco Raúl Mejía

La Cuestión Pedagógica en la Educación Popular.
Lola Cendales, Jorge Posada

La educación popular y lo pedagógico.
Evolución Reciente y Actuales Búsquedas.
Alfonso Torres Garrillo

Cuando el saber rompe el silencio...
Diálogo de Saberes en los Procesos de Educación Popular.
Alfredo Ghiso

El problema de la calidad en la educación popular:
Conceptualización, Sistematización y Monitoreo.
Estela González A.

Lenguaje, conocimiento, acción.
Para Mejorar la Calidad de la Enseñanza.
Alfredo Rojas Figueroa

El debate curricular hoy:
Temáticas, Problemáticas y Tendencias de Futuro.
Abraham Magendzo K.

La didáctica y la formación de educadores.
De la Exaltación a la negación: la Búsqueda de la Relevancia.
Verá-María Candau

Hacia una Teoría Didáctica en una Perspectiva Latinoamericana.
Estela B. Quintar

Constructivismo y Educación Popular.
German Marín

Ser e aprender em nova síntese.
Constructivismo Pós-piagetiano.
Eather Pilar Grossi

Los Discursos Pedagógicos en la Formación de las Identidades.
Luis Simó

Invitación a Hannah Arendt:
Nuevas Posibilidades para Pensar la Relación entre Educación y Política.
Carlos Presacco, Pablo Salvat

Humberto Maturana
Un Legítimo Otro para la Educación Popular y el Nuevo Paradigma.
Luis Weinstein

Experiencias

Espacio-tiempo de ensino-aprendizagem.
A Sala de Aula.
Mário Guano Marques

Novo Espaço Físico para um Novo Espaço Pedagógico.
Ana Luiza Carvalho da Rocha

Interculturalidad y su Operacionalidad Metodológica en la
Educación de Adultos.
Eugenio Ormeño O.

Engenharia escolar:
Motivação e Autonomia.
Hugo Löwikolo

Nuevos Tiempos, Nuevos Maestros. En Búsqueda de un Perfil.
Marco Raúl Mejía J.

Los Sujetos de la Acción Educativa.
Alforja

Analogía de Textos

Henry Giroux
Stephen Kemmis
Willard Carr
Jurgen Habermas

Bibliografía de Referencia



Consejo de Educación de Adultos de América Latina

Sumario

Tema: Teorías y prácticas de la
pedagogía crítica en América Latina

3

Editorial

¿Qué pedagogía crítica?

Jorge Osorio

7

Educación y política.

Fundamentos para una Nueva Agenda Latinoamericana.

Marco Raúl Mejía

22

La Cuestión Pedagógica en la Educación Popular.

Lola Cendales, Jorge Posada

24

La educación popular y lo pedagógico. Evolución Reciente y Actuales Búsquedas.

Alfonso Torres Carrillo

32

Cuando el saber rompe el silencio...

Diálogo de Saberes en los Procesos de Educación Popular.

Alfredo Ghiso

37

El problema de la calidad en la educación popular: Conceptualización, Sistematización y Monitoreo.

Estela González A.

43

Lenguaje, conocimiento, acción.

Para Mejorar la Calidad de la Enseñanza

Alfredo Rojas Figueroa

49

El debate curricular hoy:

Temáticas, Problemáticas y Tendencias de Futuro.

Abraham Magendzo K.

51

La didáctica y la formación de educadores.

De la Exaltación a la negación: la Búsqueda de la Relevancia.

Vera-María Candau

56

Hacia una Teoría Didáctica en una Perspectiva Latinoamericana.

Estela B. Quintar

62

Constructivismo y Educación Popular.

Germán Mariño

65

Ser e aprender em nova síntese.

Constructivismo Pos-plagetiano.

Esther Pillar Grossi

72

Los Discursos Pedagógicos en la Formación de las Identidades.

Luis Sime

76

Invitación a Hannah Arendt:

Nuevas Posibilidades para Pensar la Relación entre Educación y Política.

Carlos Pressaco, Pablo Salvat

81

Humberto Maturana

Un Legítimo Otro para la Educación Popular y el Nuevo Paradigma.

Luis Weinstein

Experiencias

84

Espaço-tempo do ensino-aprendizagem.

A Sala de Aula.

Mário Osório Marques

88

Nóvo Espaço Físico para um Novo Espaço Pedagógico.

Ana Luíza Carvalho da Rocha

91

Interculturalidad y su Operacionalidad Metodológica en la Educación de Adultos.

Eugenio Ormeño O.

96

Engenharia escolar:

Motivação e Autonomia.

Hugo Lovisolo

101

Nuevos Tiempos, Nuevos Maestros. En Búsqueda de un Perfil.

Marco Raúl Mejía J.

105

Los Sujetos de la Acción Educativa.

Equipo del Centro de Estudios y Publicaciones - Alforja.

108

Antología de Textos

Henry Giroux

Stephen Kemmis

Wilfred Carr

Jürgen Habermas

120

Bibliografía de Referencia



Consejo de Educación de
Adultos de América Latina

Consejo Editorial

Paulo Freire (Brasil)
Orlando Fals Borda (Colombia)
Fernando Cardenal (Nicaragua)
Carlos Núñez (México)
Manuel Igúñiz (Perú)
Jorge Osorio (Chile)
Neyta Belato de Oliveira (Brasil)
Miriam Camilo (República Dominicana)
Rafael Álvarez (México)
Marta Cecilia Roustán (Nicaragua)
Lola Cendales (Colombia)
Jacirema Bernardo de Araujo (Brasil)
Luis Rigal (Argentina)

Dirección

Jorge Osorio Vargas

Edición General

Patricia Varela

Producción y Diseño

Verónica Santana

La Piragua

Revista Latinoamericana
de Educación y Política
Nº 7 - 2º Semestre 1993
Tema: Teorías y prácticas de la
pedagogía crítica en América Latina



CEAAL

Secretaría General CEAAL
Rafael Cañas 218, Casilla 163 T
Providencia, Santiago, Chile.

Fono: 2352532 - 2352506

Fax: 56-2-2356256

Noviembre, 1993

Una de las dimensiones más cuestionadas de la Educación Popular en el último tiempo ha sido la pedagógica. Diversos análisis, escritos y debates han venido sosteniendo el déficit pedagógico de las prácticas de Educación Popular en América Latina ⁽¹⁾.

Sin menospreciar la pertinencia de este cuestionamiento nos parece conveniente reconocer que la reflexión pedagógica siempre ha tenido un lugar importante en la producción de los principales promotores de la educación popular en el continente ⁽²⁾. Sin embargo, no obstante esta reflexión, se ha producido un desarrollo limitado de la capacidad de los educadores populares para pensar y profundizar el componente pedagógico de su práctica educativa.

Los análisis críticos han sostenido la existencia de un divorcio entre el ideal manifestado y la práctica misma, principalmente en lo referido a la metodología dialéctica, a la participación y a la construcción colectiva de conocimientos.

Los procesos de politización que dieron sostén a las prácticas de Educación Popular acentuaron el carácter estratégico de éstas, el conocimiento de los sujetos participantes, el contexto y la realidad en que éstos se desenvuelven y los programas de acción que son necesarios para mejorar las condiciones de vida y promover la participación social y políticas.

Estos procesos de politización no fueron suficientemente acompañados de una profundización de sus componentes pedagógicos. Muchas veces lo pedagógico se ha reducido a cuestiones de metodología. Y una apropiación superficial de ésta la asimiló al sólo uso de técnicas participativas.

No es un misterio que en muchos lugares se entiende la Educación Popular simplemente como una metodología de trabajo grupal que usa técnicas participativas.

Estamos ante un tema crucial para la Educación Popular. Se trata de recuperar su sentido pedagógico, fortalecer su fundamento dialéctico y desarrollar aún más su capacidad de sis-

tematización e investigación de los procesos de aprendizaje que ella promueve.

Siempre existirá un cierto déficit en la relación teoría-práctica, ideal-realidad. La acción de los educadores es trabajar para acercar cada vez más el "querer hacer" al "hacer concreto". No es acertado invalidar una práctica

les de la Educación Popular; se han generado investigaciones para sistematizar el mencionado déficit; se han recuperado experiencias exitosas así como se han puesto de manifiesto la producción pedagógica de varios colectivos; se han abierto nuevos puentes hacia el campo de la investigación social y educativa; se han realizado consultas destinadas a identificar las principales necesidades de formación que tienen los educadores populares ⁽⁴⁾.

Editorial

¿Qué pedagogía crítica?

Jorge Osorio

educativa porque esta ecuación no se resuelve perfectamente⁽³⁾. La práctica pedagógica siempre es perfectible.

Pensamos que el modo de enfrentar este problema debe ser dialéctico, es decir analizando las condiciones históricas en que surgió y se desarrolló el discurso pedagógico de la Educación Popular, la identidad y capacidades intelectuales y técnicas de los educadores populares, la naturaleza de las agencias educativas que la promueven, los objetivos políticos y educativos que proponen, los dispositivos técnicos disponibles para analizar y evaluar las prácticas educativas, la capacidad de articular debates intelectuales con otras esferas del pensamiento social y pedagógico y, por último, la propia capacidad para generar un pensamiento autocrítico que pre-disponga a los educadores populares a mejorar sus prácticas pedagógicas.

Es menester reconocer que el remezón que se produjo hace unos siete años por la crítica del déficit pedagógico existente en la Educación Popular ha traído como consecuencia el desarrollo de un conjunto de procesos de gran relevancia para ésta. Se han fortalecido los circuitos intelectua-

⁽¹⁾ García Huidobro, Juan Eduardo, "La propuesta pedagógica de los proyectos de Educación Popular", en García Huidobro, J.E. y otros, *La Educación Popular en Chile*, CIDE, Santiago 1989; Torres, Rosa María, *Discurso y Práctica de la Educación Popular*, CIUDAD, Quito, 1988; Mejía, Marco Raúl, *Hacia otra escuela desde la Educación Popular*, CINEP, Bogotá, 1988.

⁽²⁾ Queremos destacar la producción que en este sentido se ha realizado en Brasil en la que destacan no sólo Paulo Freire sino otros educadores que han desarrollado la reflexión pedagógica en la Educación Popular: Gadotti, Beatriz Costa, Rodríguez Brandao, Demo, Bosco Pinto, de Souza, entre otros.

⁽³⁾ Diversos actores de la Educación Popular han señalado en su oportunidad que la constatación de un divorcio entre la teoría y la práctica es consustancial a la práctica educativa, ella misma es perfectible siempre. En Educación no existen prácticas perfectas. Ella está permanentemente tensionada hacia su perfeccionamiento. Por tanto la constatación de una distancia entre el ideal pedagógico propuesto y la práctica real no es invalidante del campo educativo sino más bien la condición de su desarrollo y de su pensamiento crítico. Al respecto ver: Hugo Lovisolo, "Educación Popular: modernidad y conciliación", *La Piragua* Nº 6, CEAAL, Santiago, 1993, pág. 11 y siguientes; Osorio, Jorge, "Polémicas y afirmación de la Educación Popular en América Latina", en Osorio, J. y Weinstein, L. *La Fuerza del Arcoiris*, CEAAL, Santiago, 1988.

⁽⁴⁾ Osorio, Jorge y otros, *Nuestras Prácticas. Perfil y Perspectivas de la Formación de Educadores Populares en América Latina*, CEAAL, Guadalajara, 1993; Núñez, Carlos y otros, *Desde Adentro. La Educación Popular vista por sus practicantes*, CEAAL, Santiago, 1990; Palma, Diego, *La Construcción de Prometeo. Educación para una democracia Latinoamericana*, CEAAL-TAREA, Lima, octubre 1993.

Ciertamente el mencionado remezón tuvo que ver con la puesta en evidencia de que en la Educación Popular existía una excesiva retórica pedagógica y un vacío de análisis sobre lo pedagógico mismo, es decir sobre la teoría de la práctica educativa.

La Educación Popular había desarrollado desde la mitad de la década del 70' las bases de una ideología educativa que reconoció en el pensamiento de Paulo Freire su principal componente. Esta ideología educativa otorgó a la Educación Popular su horizonte ético y político liberador.

Posteriormente la influencia de Antonio Gramsci, las experiencias educativas en Nicaragua, en las luchas democráticas del Cono Sur y en el fortalecimiento de los movimientos sociales en Brasil y Perú otorgaron a la Educación Popular nuevos contenidos asociados a la democracia, a los derechos humanos, a la construcción de una nueva cultura política, al desarrollo de los movimientos populares y sociales, a la emergencia de nuevos sujetos, como las mujeres⁽⁵⁾.

Sin embargo, la reflexión pedagógica fue perdiendo su capacidad de analizar los procesos de identidad y aprendizaje que se promovían desde los proyectos de Educación Popular. La falta de preparación metodológica de muchos educadores populares fue reduciendo la estrategia dialéctica a un tecnicismo vacío. Se asimiló en muchos casos lo pedagógico a lo instrumental con el considerable deterioro en la calidad de los aprendizajes. Existieron muchas limitaciones para apreciar críticamente el impacto de los proyectos educativos populares.

Estudios realizados a partir de la experiencia de la Educación Popular en Chile concluyeron que habían significativas distancias entre las propuestas de los educadores y las expectativas de los participantes; entre el currículum público y el currículum oculto. La ideologización de los educadores no coincidía con el pragmatismo de los participantes; las palabras de unos y otros abrían a mundos distintos⁽⁶⁾.

Estos toques de alerta, que se repetían a través de los análisis que los educadores populares hacían en varios países de América Latina, y sobre distintas dimensiones de su quehacer

educativo, manifestaban la dificultad que tenían estos educadores para romper su rutina metodológica, para indagar en las profundidades de los procesos comunicativos que ellos promovían, para investigar los procesos de (re)producción de los conocimientos en el marco de nuevas ideas pedagógicas. Se fue imponiendo la idea de la predominancia de un cierto deterioro de la capacidad intelectual de los educadores populares tentados de transformarse en meros instrumentadores de técnicas activas.

Esto era contradictorio con la definición de la Educación Popular que siempre había señalado que su identidad no tenía que ver primariamente sólo con su carácter activo y participativo, sino con la naturaleza cultural y política de los procesos de producción de conocimientos que ella promovía en el marco de una acción estratégica de construcción de una nueva cultura política solidaria y democrática. En este sentido, se decía que la dimensión pedagógica tenía su sostén, más allá de lo metodológico, en el desarrollo de un pensamiento crítico en el orden de la producción de los conocimientos y aprendizajes necesarios para construir sujetos democráticos. En la Educación Popular la pedagogía siempre nos remitió a la epistemología⁽⁷⁾.

La relevancia de la cuestión pedagógica en la agenda actual de la Educación Popular no sólo se explica por la constatación de los ya señalados déficit. Existen también una serie de aspectos positivos que son necesarios profundizar desde el punto de vista de la teoría y de la práctica pedagógica. Entre ellos resaltamos la articulación de los procesos de apropiación y producción de conocimientos en el ámbito de la vida cotidiana de los sujetos, especialmente en el ámbito de la economía popular y de la vida local. Del mismo modo, es preciso resaltar la pertinencia de la Educación Popular para implementar procesos que integren conocimientos críticos, interactivos, transformativos e instrumentales⁽⁸⁾, a través de dinámicas constructivistas que impliquen diálogo de saberes y la construcción política de los sujetos pedagógicos⁽⁹⁾.

A partir de este marco general nos debemos plantear qué implica de-

sarrollar una Pedagogía Crítica en el contexto de una Educación Popular que busca una refundamentación que en el plano pedagógico significa una propuesta que valora la educación tanto por ser una práctica social, política, transformativa, como por sus cualidades intrínsecas, es decir por el significado de los intercambios culturales que desarrollan los participantes del proceso educativo⁽¹⁰⁾.

El valor pedagógico de la Educación Popular está en su capacidad de provocar el desarrollo de los conocimientos y las capacidades que permiten a cada individuo abordar la

5) Al respecto ver el análisis de Bengoa, José, "La Educación para los Movimientos Sociales", *Proposiciones* N° 15, SUR, Santiago, 1987; Martinic, Sergio y otros, *Educación Popular en América Latina: Teoría y Práctica*, CESO, La Haya, 1988.

6) Martinic, Sergio, *El otro Punto de Vista: La Percepción de los Participantes de la Educación Popular*, CIDE, Santiago, 1988; "Transferencia y lógicas de acción en los proyectos de Educación Popular", en Van Dam y otros (Editores), *Educación Popular en América Latina: Crítica y Perspectivas*, CESO, La Haya, 1991.

7) Un planteamiento sobre este tema se encuentra en Bedoya, Iván y Gómez, Mario, *Epistemología y Pedagogía. Ensayo Histórico Crítico sobre el Objeto y Método Pedagógico*, ECOE, Bogotá, 2ª Edición, 1989.

8) Ver en este número de *La Piragua* la selección de textos de Carr y Kemmis.

9) Adriana Puiggrós ha descrito al sujeto pedagógico como el vínculo entre educador y educando, tomando ambos términos en el sentido amplio de todos los sujetos sociales y políticos que ocupen tales posiciones. Ella ha afirmado el orden discursivo específico-pedagógico que constituye tal sujeto y al mismo tiempo su inscripción en condiciones sociales de producción que lo atraviesan y lo limitan. Ha sostenido que el sujeto pedagógico moderno está en crisis porque han cambiado los sujetos políticos sociales que son parte de las condiciones de producción del vínculo pedagógico, porque se pluralizan los "habitus" propuestos y en particular porque los propios educadores vislumbran el carácter histórico y, por lo tanto, perecedero de la tarea que le está encomendada. Puiggrós, Adriana, *Imaginación y Crisis en la Educación Latinoamericana*, Alianza Editorial Mexicana, México, s.f., pág. 48. Sobre educación y sujetos sociales ver también: Zemelman, Hugo: La Educación como construcción de sujetos sociales, *La Piragua* N°5, CEAAL, Santiago, 1992.

10) Mejía, Marco Raúl, "Las Tareas de la Refundamentación: La Educación Popular Hoy", *La Piragua* N° 6, CEAAL, Santiago, 1993. De Souza, Joao Francisco, "Perspectivas de Educação Popular na Década dos 1990", *Revista Em Aberto*, MEC-INEP, Brasília, septiembre 1993. Coraggio, José Luis, "Economía y Educación en América Latina. Notas para una agenda de los 90", *Papeles del CEAAL* N°4, Santiago, 1993.

comprensión de la realidad compleja en que vive y deliberar sobre los modos de intervenir en ella. Estos modos de intervención son cualidades que se desarrollan en el individuo a través del contraste crítico y reflexivo con el mundo de los objetos, sentimientos e ideas y requieren traducirse en principios de procedimientos para orientar y configurar la práctica educativa.

Por estas razones, la Educación Popular se fundamenta pedagógicamente en una reflexión dialéctica de fines y medios, de procesos y resultados, en un análisis crítico de la relación instrumental-axiológica de los procedimientos educativos.

La Educación Popular ha venido reconociendo la deliberación como su método más privilegiado de intervención educativa; consideramos que mediante la deliberación es posible desarrollar formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y políticos y de los dilemas contradictorios de la práctica.

Utilizando procesos de deliberación los educadores pueden desarrollar un conocimiento práctico sobre las situaciones educativas, lo que ayuda a superar la rutina metodológica y el contraste asistemático y descontextualizado entre la teoría y la práctica ⁽¹¹⁾.

A través de esta "pedagogía de la conversación reflexiva" el proceso educativo se desarrolla a través de una dialéctica de apreciación, acción y re-apreciación y de este modo, como dice Schön, la situación singular e incierta llega a ser comprendida por el intento de cambiarla y cambiada por el intento de comprenderla ⁽¹²⁾.

Parte del problema del sostenimiento de esta pedagogía crítica consiste en experimentar el riesgo de las situaciones singulares e inciertas y de la imprevisión. Como han sostenido Usher y Bryant, la esencia de la "reflexión en la acción" está en "abrirse" y no tratar de operar de modos rutinarios (en la "reflexión en la acción" cabe la posibilidad de que la experimentación termine mal) ⁽¹³⁾.

Los problemas educativos que se presentan a los educadores populares no pueden resolverse tan sólo mediante la aplicación de una teoría externa, originada fuera de la práctica educativa. El lugar de origen de una

teoría educativa crítica y el lugar de su aplicación y de comprobación deben ser los problemas de esa misma práctica ⁽¹⁴⁾.

Para ahondar nuestra reflexión pedagógica es preciso que nos preguntemos cuál es el papel de la teoría formal en relación a la práctica educativa.

Los problemas o fallas de la práctica educativa no nos pueden conducir a adaptaciones superficiales de teorías externas a la práctica educativa (los educadores tradicionales han concebido la teoría educativa como una elaboración externa a su práctica).

El tipo de teoría que necesitamos es aquella que haga explícita lo que tenemos implícito en nuestras teorías no formales producidas en la práctica misma: apreciando críticamente los conceptos, los valores, las creencias, los prejuicios, las actitudes incorporadas en la teoría práctica implícita o no formal de los educadores populares. El conocimiento de esta teoría no formal y el desarrollo de la capacidad de sistematización, de investigación analítica y de una teoría articulada con la práctica hará a los educadores populares más consciente de su rutina, de sus modos habituales de operar, de sus fracasos y aciertos. De esta forma los educadores convertirán su práctica en praxis. Es decir una práctica que es tanto reflectora como reflexiva, como dicen Usher y Bryant.

El poder de la teoría formal no es siempre evidente. Debemos hacernos conscientes de la fuerza de los modelos y de la teoría formal en nuestras prácticas ⁽¹⁵⁾.

En este plano nos parece muy provechoso profundizar en la perspectiva señalada por Carr y Kemmis que se han propuesto fundamentar una teoría crítica de la educación explorando el carácter práctico del pensamiento de Habermas a través de la investigación-acción, más allá del positivismo y de un "interpretativismo" sin crítica.

Este "enfoque productivo de la teorización acerca de las posibilidades de la investigación-acción como estrategia reflexiva en educación" ha llevado a Usher y Bryant a plantear algunos aspectos constituyentes de esta estrategia, que nos parece muy importante señalar aquí ⁽¹⁶⁾:

a) No prescribe de antemano una acción investigadora específica.

b) Supone una búsqueda interactiva de las condiciones limitadoras de su propia acción.

c) Requiere una teoría de las posibilidades de la acción.

d) Exige una investigación recíproca entre participantes de opiniones deferentes.

e) No es prometedora en el sentido de garantizar ciertos resultados, sino en términos del valor educativo de sus propios procesos.

f) Encarna una contingencia en vez de una teoría determinista de la acción humana y se muestra cautelosamente ecléctica.

g) Posee una concepción dinámica de la construcción del conocimiento.

h) Su teoría de acción es una teoría de su propia acción en relación con las acciones de otros que no intervienen como participantes.

i) Tiene una teoría de la relación entre conocimiento "Interno" y conocimiento "externo".

j) Identifica la situacionalidad de su propio conocimiento en relación con otros conocimientos situacionales.

k) Posee los medios de reflexionar sobre sus propias reivindicaciones de la verdad en términos de su situacionalidad y de su validez experimental.

l) Exige la manifestación de una consagración a la práctica reflexiva que en principio es abierta.

m) Identifica las oportunidades para que los participantes adopten papeles apropiados cuando cambien las situaciones y sus lecturas.

n) Identifica por sí misma las circunstancias en que cualquier teoría formal de la conducta puede proporcio-

11) Seguimos el enfoque de Elliot, J., *La Investigación-Acción en Educación*, MORATA, Madrid, 1990.

12) Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres, Temple Smith, Pág. 132.

13) Usher, R. y Bryant, I., *La Educación de Adultos como Teoría, Práctica e Investigación. El Triángulo Cautivo*, Morata, Madrid, 1992, pág. 93.

14) Carr, W. y Kemmis, S., *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona, 1988, pág. 52.

15) Sobre este tema es muy interesante consultar a Ball, S.J. (compilador), *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*, Morata, Madrid, 1993.

16) Usher, R. y Bryant, I., ya citados, pág. 140.

nar explicaciones relevantes de ésta o guías para la acción.

ñ) No se muestra ni optimista ni pesimista sino prudente.

o) Es conscientemente crítica, pero no hasta el punto de predisponer su propia acción.

La pedagogía crítica supone potenciar en los procesos educativos la autonomía, la racionalidad crítica, la cooperación. El horizonte de la pedagogía es la transformación personal y colectiva, la emancipación y la autodefinición.

La educación es un proceso productivo, de elaboración de sentidos a partir de las contradicciones y complejidades presentes en la política, en

la economía y en el mundo de la vida cotidiana. Esto la sitúa como una experiencia que siendo del orden de lo vivencial está en conexión con los procesos de poder que se desarrollan en la sociedad. De ahí que la educación sea producción de sujetos, de subjetividad y que el vínculo pedagógico sea siempre problemático y crítico ⁽¹⁷⁾.

17) Para profundizar esta pedagogía crítica basada en una concepción educativa del desarrollo de los sujetos, proponemos un programa que incorpore los aportes de las ciencias cognitivas (Piaget, Vigotsky, Maturana, Varela), de las teorías de la acción (Touraine, Habermas, Arendt, Flores), de la hermenéutica crítica (Giroux), de la teoría crítica de la enseñanza (Carr, Kemmis), de la investiga-

ción-acción comprensiva (Elliot) y del enfoque holístico (Capra, Calvo). Para ilustrar recomendamos: Pozo, J.I., *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*, Morata, Madrid, 1993; Maturana, Humberto, Santiago, 1993; Maturana, H. y Varela, Francisco, *El Árbol del Conocimiento*, Editorial Universitaria, Santiago, 1991; Varela, F., *Conocer: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*, Gedisa, Barcelona, 1990. Sobre Vigotsky: *Vygotsky. Aprendizaje en Desarrollo: un proceso socio-histórico*. Editorial Spicione, Sao Paulo, 1993; Riviére, J. *La Psicología de Vygotsky*, Visor, Madrid, 1988; Vygotsky, L.S., *Pensamiento y Lenguaje*, Le Pléyade, Buenos Aires, 1977.

Sobre las teorías de la acción. Brant do Carvalho, Maria (org.), *Teorías da Ação em Debate*, Cortez, Sao Paulo, 1993.

Sobre el enfoque holístico o de la complejidad: Calvo, Carlos, ¿Crisis de la educación o crisis de la escuela? en Osorio, Jorge y Weinstein, Luis, *El Corazón del Arco Iris: Nuevos Paradigmas en Educación y Desarrollo*, CEAAL, Santiago, 1993.

Educación y política

Fundamentos para una Nueva Agenda Latinoamericana

Marco Raúl Mejía*

I. Nuevos tiempos

Esta situación ha creado una especie de orfandad política: es significativa la desbandada política de la izquierda que ha derivado en el fortalecimiento de la nueva derecha, ahora compuesta por los de siempre más un amplio núcleo de ex izquierdistas que buscan techo ideológico seguro.

Sin embargo, los vientos que soplan en el mundo nos colocan frente a un cambio más global; no un simple cambio de signo político o de período histórico, sino un cambio de época y civilización que nos plantea una nueva manera de ver el mundo y que nos exige, a todos los habitantes del planeta, el abandono de las certezas para interpretar diferente el que-hacer humano.

Se trata de buscar una nueva construcción interpretativa que nos permita plantear ese nuevo acuerdo del mundo en el cual vivimos. Esta nueva época nos exige nuevos programas y nuevos instrumentos de intervención en los que la certeza no puede ser la mejor compañera para nadie que aspire llegar al año 2000 tratando de hacer, sentir y decir cosas con sentido.

Para quienes venimos de un pensamiento crítico de transformación social, esa renovación nos significa un es-

Nunca antes en la historia de la humanidad, tantas personas habíamos vivido el siglo más corto de la existencia; sueños, ilusiones, utopías que comenzaron a concretarse el 17 de octubre de 1917 y que se derrumbaron el 9 de noviembre de 1989 con el hecho simbólico y profundamente material de la caída del Muro de Berlín. La consumación de la caída del comunismo arrastró tras de sí, todo tipo de Socialismo, incluido el Democrático, produciendo una debilidad en el pensamiento crítico y progresista y creando la certeza de que no existe lugar sobre la tierra donde sea posible la sospecha, la duda o el pensamiento alternativo.

"Lo que hace a la Sociedad de masas tan difícil de sostener, no es el número de personas involucradas -o al menos no prioritariamente-, sino el hecho de que el mundo ha perdido entre ellas el poder para reunirlos, relacionarlos y distinguirlos".

H. Arendt. (1)

fuerzo doble ya que habitamos un paradigma perdedor, tanto en el campo de la práctica como en el de la teoría, que terminó erosionando nuestra estima y provocándonos una permanente vocación de pragmáticos. Además, nos exige una crítica que sacuda nuestros fundamentos éticos, ya que nos dejamos enredar en ilusiones con sociedades que aparentemente construían una sociedad materialmente más justa, pero con serios problemas en sus relaciones sociales, con la excusa de que el fin justificaba los medios.

Por eso, para quienes venimos del paradigma socialista, la tarea de futuro es compleja: nos pide entender el nuevo momento histórico y colocar allí una nueva perspectiva de transformación social. Esto significa Deconstruir - Reconstruir y Reinventar. Sin duda esta misión es difícil para quienes fuimos formados en un pensa-

miento totalizante, que como relato explicativo, tenía respuestas seguras y permanentes a cada movimiento de la

* Educador colombiano. Investigador del CINEP, Bogotá, Colombia.

(1) H. Arendt: *The human condition*, Chicago University Chicago Press. 1988., Pag. 52-53 (Trad.: "La condición humana", PAIDOS, Barcelona, 1993).

realidad; ese pensamiento omni-comprensivo siempre nos dio techo seguro, y hoy estamos en campo abierto, con tempestad (ideológica Neoliberal) incluida y con un sistema capitalista victorioso que abre sus puertas para que entren sus ovejas descarriadas.

Por fortuna en el descampado quedamos algunos, dispuestos a confeccionar esos instrumentos de intervención y de análisis que hagan posible transformar el mundo y cambiar la vida, manteniendo la necesidad histórica de una perspectiva de transformación y de cambio social coherente con los nuevos tiempos. Dispuestos también a construir la nueva vigencia del ideal de cambio; a mostrar que la pérdida

“...para quienes venimos del paradigma socialista, la tarea de futuro es compleja...”

de fundamentos requiere erigir una nueva cultura política y una nueva manera de intervención social; y sobre todo decididos, frente a las tareas aplazadas de comunistas, socialistas, demócratas y capitalistas por darnos igualdad, justicia, libertad y solidaridad, a colocarnos de frente a la urgente tarea histórica de recomponer y refundar la práctica y el pensamiento crítico y progresista.

Somos conscientes de que enunciar la voluntad de la acción no exorcizar la realidad y de que existe un gran riesgo de seguir aferrados a rearmar lo viejo con lo nuevo; por eso asumimos el reto de construir el futuro evaluando el pasado y teniendo muy claro el presente.

Esta problemática es la que recorreremos a lo largo de las letras que siguen; en ellas buscamos dar cuenta de los siguientes aspectos:

- a) La nueva época y sus cambios.
- b) La evaluación del pensamiento crítico que nos iluminó en sus diferentes versiones.
- c) Un análisis de la reestructuración política de la época.
- d) Un acercamiento al contexto latinoamericano.
- e) Un primer acercamiento a las alternativas de reorganización de quienes mantenemos la búsqueda de una transformación social práctico-teórica.
- f) Un replanteamiento de la educación popular en el nuevo contexto.
- g) Elementos a tener en cuenta como educadores frente a la problemática política.
- h) Un análisis hecho desde la perspectiva del educador político, en un contexto de políticos educadores.

Es decir que las palabras que a continuación se encontrarán son las primeras para exorcizar la soledad y el miedo e inventar otra manera de ser de izquierda a fines de este siglo XX, tan consensuadamente neo-liberal y neo-conservador, buscando una manera de hacer realidad lo

que dijera T. Adorno: "La utopía sería: ser de otra manera. Sin miedo".

II. Cambio de época ⁽²⁾

No cabe duda de que estamos en el fin de una época, así como se acabó Grecia, Roma, o la Edad Media; tanto, que algunos analistas norteamericanos ⁽³⁾ consideran la actual situación de los Estados Unidos de América, coherente con los ciclos que a nivel mundial han cumplido las grandes potencias en la historia de Occidente. Señalan a continuación que estamos precisamente en una fase intermedia de su declive, guardando para sí, como potencia militar, el ser policías del mundo, que pasan su cuenta de cobro económica a las otras potencias industriales (recordemos la Guerra del Golfo).

El impacto de la caída de los socialismos ha oscurecido el panorama haciendo aparecer como si el problema fuera el fin de ese sistema y olvidando que al interior del capitalismo también se presentan diferencias sobre la manera de organizarlo y reestructurarlo para este fin de siglo ⁽⁴⁾, con las consabidas recesiones y crisis sociales que muestran cierta inestabilidad de futuro.

Todo esto ha estado acompañado de una nueva mirada en donde parecen suspenderse las luchas ideológicas del pasado y se cubre la forma económica de la época, el Neoliberalismo, en un aparente análisis objetivo de la realidad: de una realidad desligada de intereses y de valores. Aparece una nueva ideologización del capitalismo de final de siglo imponiéndose con más fuerza y con componentes nuevos que, a la vez que lo remozan, exigen otro arsenal interpretativo.

“...las palabras que a continuación se encontrarán son las primeras para exorcizar la soledad y el miedo e inventar otra manera de ser de izquierda a fines de este siglo XX...”

Hoy asistimos a un escenario que nos plantea nuevos tiempos, nuevas acciones y nuevas interpretaciones, visibles en la manera como se reorganizan hoy las formas de trabajo y de vida. Podemos afirmar que es una época de transición, en cuanto aún no acaba de configurarse. Tal vez por ello,

(2) Este segundo numeral es versión ampliada de mi ponencia al Seminario Taller - REDALF sobre la Construcción de Sub - sistemas de Educación de Adultos en América Latina. Quirama, 12-23 Abril, 1993.

(3) Kennedy, Paul: *Auge y caída de los grandes Imperios*. Ed. Plaza & Janés, Barcelona, 1989.

(4) Recordaremos como se diferencian: A. El Anglo-Sajón, de características Manchesterianas. (EE.UU. Inglaterra); B. El socialdemócrata con características de estado bienestar (Alemania, Francia, España, Suecia). C. El Oriental, con características de decisión colectiva (Japón, Taiwán, Corea).

han surgido variadas maneras de denominarla, todas ellas frutos de miradas diversas: era post-moderna, sociedad post-burguesa, sociedad post-industrial, sociedad post-escaz, sociedad post-civilizada, sociedad del conocimiento, sociedad del servicio personal, sociedad de clases de servicios, era tecnocrática, y muchas más.

Esta variedad de nombres evidencia una perplejidad y una ambigüedad en cuanto el pensamiento mismo todavía no aprisiona la realidad, mostrándonos una cierta primacía de la acción en la cual estamos inmersos que denota la dificultad existente para que el comportamiento humano y el lenguaje sean traducidos a reglas formalizables.

A. Cambios en el conocimiento

Los cambios más notorios que nos hablan de una nueva época, se presentan en las transformaciones que se operan a nivel del saber y del conocimiento y en su aplicación en la vida cotidiana de las mujeres y hombres del planeta. Estas transformaciones son visibles en los cambios tecnológicos de la electrónica, la cibernética y la ingeniería genética, operativizados hoy a través de los servicios personales, la tecnología doméstica e industrial, las computadoras, la bioagricultura y las telecomunicaciones.

Esto implica para el mundo de lo educativo, profundos cambios frente a los cuales ha habido una gran dificultad para comprender y adaptarse. Nos encontramos en el horizonte educativo, enfrentados a la plena vigencia de los modelos pedagógicos y específicamente didácticos que colocan su fuerza en el "aprender a aprender". Desde estos modelos se replantean los procesos de enseñanza que no tienen una virtualidad de praxis; es decir, aquéllos que no son capaces de impulsar una reorganización de los esquemas previos y, por qué no, que no agencian desaprendizajes de aspectos y procesos plenamente introyectados.

Son estos procesos interiorizados, los que nos permiten funcionar en el inmediato presente, pero también los que nos hacen menos flexibles a entender qué cada vez más, existen aprendizajes diferenciados: aquéllos surgidos de mi propio saber, o aquéllos que surgen desde mi grupo

"Nos encontramos en el horizonte educativo, enfrentados a la plena vigencia de los modelos pedagógicos y específicamente didácticos que colocan su fuerza en el 'aprender a aprender'."

inmediato, o los que emergen a partir de los saberes socialmente acumulados. Sin duda, estas consideraciones hacen mucho más compleja la actividad educativa.

La velocidad de los cambios también afecta la manera como se da el conocimiento. Cada vez más asistimos a una competencia educativa que no sólo requiere investigación y enseñanza, sino que aceleradamente exige información

actualizada, como componente básico de ese conocimiento, con el consabido peligro de que la información tiende a desplazar la profundidad del conocimiento y en sociedades como las nuestras, con el peligro de una intoxicación por información que hoy trata de ser trabajada desde los computadores en los llamados hipertextos de lectura no lineal.

B. Modificaciones culturales

Un segundo aspecto de este cambio es la profunda reestructuración cultural en la cual nos encontramos y que nos ubica frente a nuevas formas de socialización, producto a su vez del surgimiento de nuevas formas de saber profundamente enlazadas con los comportamientos sociales. Esos procesos de socialización de nuestra época implican formas de representar y de entender de manera diferente, mucho más ligadas al mundo de la imagen.

Hoy, la imagen es el fenómeno que vehicula gran parte de la información que se nos entrega. Muchas de las personas que no pasaron por la escuela aparecen conectadas al mundo simbólico gestado en la imagen. El Informe CEPAL-UNESCO⁽⁵⁾ muestra que en América Latina el promedio de escolaridad es 6.8 años y que tenemos un televisor por cada tres habitantes. Es decir, esa universalización buscada por la escuela está siendo lograda cada vez con más éxito por la imagen. Esto lleva a los maestros a

"Hoy, la imagen es el fenómeno que vehicula gran parte de la información que se nos entrega. Muchas de las personas que no pasaron por la escuela aparecen conectadas al mundo simbólico gestado en la imagen."

encontrarse, en su que-hacer cotidiano con lógicas y procesos de saber que no figuraban en su libretto, lógicas que producen en ocasiones un choque con el saber escolar.

Esto ha producido un desplazamiento del lugar asignado al mundo de la imagen; ya no es sólo el lugar de la diversión; ahora ocupa un espacio fundamental en la construcción de procesos de socialización dentro de los cuales ella es ahora uno de sus más importantes agentes. No podemos negar que la imagen crea y transmite valores, modelos de vida, patrones de gusto y hábitos, produciendo transformaciones en las prácticas culturales que apenas comenzamos a incorporar en nuestros análisis.

En muchos casos, se inicia un proceso de intervención intencionada, que adquiere institucionalización en los lenguajes del medio con claras intenciones de construir relaciones sociales de aprendizaje⁽⁶⁾ en cuanto reestructura

(5) CEPAL-UNESCO: *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*. Santiago, 1991.

(6) Retorno al Sentido de Educación del Seminario Consulta UNESCO-UNICEF-MEN. Bogotá, mayo, 1992.

y reorganiza sus prácticas sociales y culturales produciendo un acto específicamente educativo en procesos antes analizados como informales.

Es decir, nos encontramos frente a un nuevo orden simbólico caracterizado por un gran consumo de signos e imágenes, pero ante todo, nos encontramos frente a una profunda semiotización de la vida cotidiana, procesos éstos contruidos en la nueva industria cultural transnacionalizada. Lo interesante de estos hechos, es que esa reorganización/reestructuración cultural trae aparejados unos cambios en las formas de VER-SENTIR-CONOCER-REPRESENTAR-APREHENDER-AMAR.

Significa esto un cambio radical para nuestros intereses educativos, ya que no sólo debemos actualizar códigos y lenguajes, sino además, entender lo nuevo de estas formas culturales de representar e interesar. El conflicto que siempre hemos colocado entre grupos populares y grupos academizados, hoy se nos ha desplazado al grueso de la sociedad en un horizonte de cambio cultural.

Además, para nosotros, que siempre trabajamos en el horizonte de participación como clave para restaurar una democracia nueva, se nos empieza a hacer conflictiva y a diluir esa idea, ya que la nueva mediación entre los actores sociales comienza a realizarse cada vez más en un mercado de mensajes que se producen industrialmente: ¿cómo vamos a intervenir en él?, ¿cuando se pasa de ser ciudadanos a ciudadanos consumidores de mensajes?, ¿cómo nos vamos a representar allí?, ¿cómo se van a representar los más débiles?, ¿acaso la descentralización y la participación local no contienen una trampa de un nuevo autoritarismo tecnocrático que define lo micro? Como dice García Canclini: "La simple restauración de la vida democrática no resuelve los problemas básicos del desarrollo, ni siquiera de cómo participar".⁽⁷⁾

Algunos autores⁽⁸⁾ plantean que en esta nueva búsqueda cultural se producen unos cambios notorios en los siguientes aspectos:

- se abandona la ética laboral calvinista y se avanza hacia un auto-entendimiento hedonista que sea más expresivo del individuo.
- se abandonan las organizaciones solidario-colectivas del trabajo social, por procesos más de competencias y de luchas por representar los status individuales.
- se opera un cambio de esa obediencia incuestionadora del Estado, por un malestar y una postura crítica frente a las instituciones sociales.

La irrupción de una serie de trabajos de análisis en estos temas, ha mostrado que la problemática inquieta en gran medida. Hay trabajos que nos hablan de los cambios que se producen en los valores presentes en los procesos interculturales⁽⁹⁾ y en la juventud. Otros se refieren más al papel de los mass-media en la construcción de nuevos imaginarios y en la reorganización de las culturas⁽¹⁰⁾. Otros a su vez, enfatizan en los procesos de modernidad, en el sentido que ésta tiene para nuestros contextos -¿híbridos? culturales-, en la manera como la post-modernidad europea hace presencia en nuestro medio⁽¹¹⁾ y finalmente, en la for-

ma como se presenta en nuestros países una modernización suigénis⁽¹²⁾.

Si algo van dejando en claro los nuevos Movimientos Sociales que se han venido desarrollando, son los aspectos culturales que les van dando un hilo conductor a muchas de sus reivindicaciones; y en ese sentido, lo cultural se va convirtiendo en campo de batalla que va a permitir una organización social coherente con las nuevas épocas.

Como bien afirma Agnes Heller "¿Por qué existe la creencia generalizada de que "los movimientos han desaparecido", de que los últimos cuarenta años han sido un periodo en el cual no ha ocurrido nada? Tal vez se deba a que estamos demasiado acostumbrados a la Historia, como historia política. Y, sin embargo, por encima de todo la historia es social y cultural. Es la historia de la vida diaria de los hombres y de las mujeres; si se observa de cerca esta historia, revelará cambios decisivos que induzcan una revolución social...no han alterado el navío, pero sí han cambiado el océano en que éste navega"⁽¹³⁾.

"...lo cultural se va convirtiendo en campo
de batalla que va a permitir una
organización social coherente con las
nuevas épocas".

Quizás, el reto más fuerte que se nos presenta es el de tener la capacidad de hacernos las nuevas preguntas en la nueva lógica de la época, de tal manera que desde allí sea posible trazar el nuevo tejido social que una lo público y lo privado para recomponer un nuevo interés social y una responsabilidad colectiva, coherentes con los cambiantes tiempos. En ese reto está también planteado buscar la posibilidad de participar en el proceso de organización de la política, encontrando las nuevas formas de representación simbólica y el encuentro, configuración y determinación de los nuevos intereses, metas y medios.

C. Crisis de modelos interpretativos

En los últimos 200 años en el campo de las Ciencias Sociales han existido pensadores que con su aporte constituyeron el tronco desde el cual se han hilvanado las principales visiones de los fenómenos sociales; autores que han dado paso a una infinidad de reelaboraciones, tanto de lo suyo como de contradicciones con otros, hasta nuclear y

(7) García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. Grijalbo. C.N.C. A. México, 1990.

(8) Dubiel. *Qué es el Neoconservadurismo*. Ed. Anthropos, Barcelona, 1992.

(9) Trabajos como los de Rosa María Alfaro (Perú) y Rodrigo Parra (Colombia).

(10) Especialmente los de Jesús Martín Barbero (Colombia) y Néstor García Canclini (México).

(11) J.J. Brunner (Chile), y M. Gadotti (Brasil).

(12) Consuelo Corredor (Colombia).

(13) Heller, Agnes. "Los movimientos culturales como vehículo de cambio". Rev. *Nueva Sociedad* No. 96, julio-agosto, Caracas.

conformar en ese debate, la denominada "comunidad científica de las ciencias sociales". Si tuviéramos que elegir, podríamos afirmar que con base especialmente en tres autores: Durkheim, Marx y Weber, se ha conformado ese campo del saber que denominamos, en la modernidad de la ilustración, Ciencias Sociales.

Para ellos el terreno también se ha movido. Durkheim y su pensamiento sobre la educación, aparece desbordado por los elementos de una nueva socialización que coloca su fuerza en los procesos masivos introducidos desde la industria cultural, para iniciar desde allí un desplazamiento paulatino de los factores tradicionales de socialización en nuestro medio: familia y escuela. De esta manera, se han modificado las relaciones que antes se hacían de enseñanza de generación a generación y de los procesos constituidos con base en la interacción subjetiva.

El pensamiento de Max Weber también se ha visto abocado en los últimos tiempos a remezones que cuestionan su visión de la sociedad; no podemos olvidar que Weber fue el pensador por excelencia para mostrar el tránsito de la premodernidad a la modernidad, y construyó una caracterización de la modernidad que acompañó todos los debates sobre el tema en este siglo. No obstante, hoy su interpretación es cada vez más rebatida tanto desde un pensamiento postmoderno que, desde un nuevo horizonte, le señala sus incoherencias e incompetencias, como desde un pensamiento latinoamericano que muestra cómo en las llamadas "culturas híbridas" concurren premodernidad, modernidad y postmodernidad. Incluso le son rebatidos aspectos tan neurálgicos como sus construcciones sobre el progreso y libertad y su acercamiento al problema de la autoridad, que se ve fuertemente sacudido ante los problemas de la sociedad del conocimiento y la tecnocracia derivada de ella.

Así mismo el pensamiento marxista sufre hoy una profunda readecuación, generada no sólo por la crisis de los socialismos reales, sino también por la manera como algunos elementos centrales de su pensamiento sufren transformaciones radicales. Su propuesta de construcción de vanguardias obreras con base en la concentración masiva de los trabajadores en las fábricas -como unidades productivas básicas- hoy es replanteada por la moderna fábrica dotada de procesos que van desde la robotización, hasta la atomización producida por la disgregación de los trabajadores, hecho que imposibilita las formas de organización existentes, planteadas por el marxismo para las transformaciones sociales. Igualmente, la manera como se da el desarrollo tecnológico y la particular forma como el conocimiento se convierte en un importante factor de producción, generan una inmensa capa de asalariados del conocimiento que progresivamente tiende a modificar la composición de la denominada clase obrera y, por qué no decirlo, una desobrerización de la producción capitalista en este fin de siglo.

Autores como Habermas ⁽¹⁴⁾ han enfatizado otros aspectos: la manera como el análisis se redujo a fenómenos que están fundamentados y posibilitados en sociedades basadas en el trabajo, perdida la perspectiva de sociedades mas fundadas en el Desarrollo Tecnológico. En opinión de este autor, esto llevó a que ese tipo de análisis, dependiera de una concepción histórica basada tanto en las clases

sociales como en la violencia generada en ese proceso. Esas clases sólo se podían entender en cuanto creaban unos macro-sujetos históricos, que en una visión teleológica, se harían responsables de los procesos productivos y por último de la sociedad global.

Señala Habermas que esta visión teleológica llevó a ver la Democracia Constitucional, derivada en la 3ª República, como la visión final de Estado, lo que no le permitió encontrar formas de reorganización y enfrentamiento más allá de la Dictadura del Proletariado. Esta lectura condujo a un entendimiento de la **soberanía popular** en términos de hegemonías excluyentes y terminó legitimando dictaduras que atentaban contra las ideas de libertad y democracia existentes al interior de su mismo pensamiento.

Gorz ⁽¹⁵⁾, por su parte, señala cómo Marx creía que con el pleno desarrollo de las fuerzas productivas, se iban a desarrollar de manera plena individualidades capaces de apropiarse de la totalidad de las fuerzas productivas, suponiendo que se podía dar sin ninguna ruptura, el paso de la actividad personal al trabajo social. Hoy, cada vez más el desarrollo de la sociedad va en sentido contrario.

Este autor muestra también cómo las doctrinas socialistas clásicas, admiten difícilmente el pluralismo político y social, no sólo en el sentido de partidos y organizaciones, sino también la presencia de varias maneras de trabajar, producir y de vivir, de varios campos culturales y de varios niveles de existencia social, no relacionados entre sí.

Todo lo anterior concluyó en el Socialismo Real, que terminó legitimando las conquistas materiales acompañadas de represión interna y de graves problemas en el tejido social de estos países, en los cuales la relación Economía-Sistema Político Partido Unico, hizo que Partidos Comunistas y sus líderes, disfrutaran del monopolio del poder, defendiéndose contra cualquier tipo de oposición. Como dice Miliband: "Las instituciones que eran muchas, no buscaban discutir el poder del Estado-partido, sino en reforzarlo constituyéndose estas instituciones en organismos de control del Partido-Estado" ⁽¹⁶⁾.

Dice este mismo autor, que muchos de los regímenes no fueron vistos como legítimos, y en algunos casos, no la mayoría, la resolución fue general e interna. La mayoría fueron imposiciones hechas desde arriba o por los soviéticos, reproduciendo en esos países, las condiciones de regímenes fuertes que construyeron burguesías de Estado y nomenclaturas propias y que llevaron a que se institucionalizara una representatividad de la Democracia Popular, en la cual no se representaba a las mayorías.

Este fue un socialismo incapaz de moverse en la nueva economía de alta tecnología, que falló en la reproducción masiva de bienes de consumo haciendo que cayera la tasa de crecimiento y generando incompetencia y pérdida del nivel de vida, para no hablar del control de la información, difícil de mantener en una sociedad globalizada.

(14) Habermas, J. "¿Qué significa Hoy el Socialismo?". Revista *Fin de Siglo*, Julio-Octubre, 1992. U. Valle. Pág. 10.

(15) Gorz, Andre. *Los adiós del proletariado (más allá del socialismo)*. Barcelona, El Viejo Topo, 1981.

(16) Miliband, Ralph. "Reflexiones sobre la crisis de los regímenes comunistas." Revista, *Fin de Siglo*. Julio/Octubre, 1992. U. Valle, Pág. 37.

D. También crisis de la Socialdemocracia

En 1959, en Bad Godesberg, los socialdemócratas alemanes decidieron abandonar toda referencia al marxismo, con el fin de construir las nuevas políticas requeridas por los tiempos cambiantes, creyendo encontrar alternativas en ese replanteamiento. Hoy el análisis muestra una caída en barrena, que acompaña también a los grupos de la socialdemocracia.

Recordemos cómo en el planteamiento socialdemócrata se abandona la concepción histórica lo mismo que el análisis de clases, buscando construir una Democracia Constitucional; ésta se constituye en su marco normativo, lo que lleva implícito un análisis de un Estado desarticulado de intereses teóricos y sociales, optando por una vía de pragmatismo que posibilite la acción; en ese sentido su compromiso es con el Estado Bienestar; ellos usarían el poder del Estado, como instrumento neutral, que permitiría universalizar los derechos dentro de ese tipo de Estado.

Hoy los escándalos y la corrupción en Francia, Italia o España, han mostrado parte de la debilidad de la Socialdemocracia, en cuanto deja en claro que ese socialismo no era el único que podía esgrimir las banderas de la justicia y la moralidad.

También se les ha señalado la manera como confundieron Socialismo con Estado Bienestar y cómo se quedaron en la práctica de estas políticas, acompañadas de un discurso social que terminó convirtiéndolos en gestores del capitalismo, en una especie de Administración que implicó nunca transformaciones de la vida; esto llevó a que muchos partidos políticos fueran absorbidos por los Estados, construyendo una "partidocracia" de nuevo tipo.

En economía terminaron planteando que su proyecto no compartía ni la planificación comunista ni el mercado occidental, pero nunca desarrollaron alternativas a ellas, y hoy en su lógica de control administrativo del Estado, no les queda como camino sino el mercado; además, la derecha les señala como constructores de una cultura de protección que castró el trabajo y el ahorro.

Finalmente, se acusa a la socialdemocracia de haber olvidado el proceso de control y legitimación que tiene el Estado, y al quedar atrapados en su Administración, terminaron siendo simplemente organizadores de la Democracia, como democracia política, olvidando los otros aspectos inherentes a ella. Igualmente, organizadores del crecimiento económico capitalista, teniendo que asumir los riesgos de éste en el mercado laboral, en un momento de reconversión, en el cual, terminaron aplicando las estrategias neoliberales, que golpean fuertemente a los sectores sociales a los cuales decían proteger: obreros, campesinos y grupos desprotegidos.

E. Vigencia del Socialismo y reconstrucción de la praxis transformadora

Si bien el marxismo como paradigma y como meta-explicación ha perdido vigencia, no pasa lo mismo con su arsenal crítico, ya que muchas de las luchas planteadas en su origen histórico, siguen vigentes, sólo que hoy requieren un nuevo análisis, que nos permita fundamentarlas con la

complejidad de la nueva época; asumiendo esa relectura observemos rápidamente algunos aspectos que hacen vigente la crítica a la organización social de esta época:

1. El capitalismo de final de siglo produce una recomposición de las clases sociales, con un emerger fuerte de la clase de servicios, construyendo un nuevo tipo de relaciones sociales, con conflictos de intereses muy específicos.
2. La Economía de Mercado tiene un gran costo que es descargado sobre el ambiente natural, lo que ha ocasionado serios problemas en el medio ambiente.
3. La Economía de Mercado tiene grandes costos sociales; esta es una "falla congénita" en el capitalismo en cuanto siempre busca trasladar los costos de su mantenimiento y desarrollo a los más pobres.
4. El proyecto capitalista funciona con base en grandes marginalizaciones, ya que el dinamismo en sus lugares de punta, coincide con el atraso en que quedan grandes capas de la población.
5. El funcionamiento se hace con base en una monopolización profunda derivada de un Mercado que cada vez más concentra poder, -y desde luego capital- en quienes están en la posibilidad de ubicarse en los lugares de punta de la nueva sociedad del conocimiento.
6. Sigue siendo un proyecto profundamente individual, que une a triunfadores en el Mercado, pero que olvida la necesidad de las solidaridades sociales como elemento que integra sus distorsiones y exclusiones.
7. El proyecto capitalista en los países de la periferia

"Si bien el marxismo como paradigma y como meta-explicación ha perdido vigencia, no pasa lo mismo con su arsenal crítico, ya que muchas de las luchas planteadas en su origen histórico, siguen vigentes..."

sufre una distorsión en cuanto allí realiza su lógica bajo otras características, donde las exclusiones son muchos más profundas.

8. Seguimos en un Capitalismo sin sujetos que parece no darse cuenta de que al lado de los movimientos de capitales y de las transferencias de tecnologías y de servicios, está el género humano.

Sin embargo, en la validez de este último elemento está la radicalidad de la tarea por emprenderse. Luego de 72 años hemos visto cómo aquellos que lo han intentado -comunistas, socialdemócratas u otros socialistas- han puesto al descubierto la crisis de un tipo de movimiento, régimen y economía y han

mostrado el agotamiento de un modelo de construcción y reorganización social, político y económico.

Hoy no sólo asistimos a la crisis de los paradigmas en tanto modelos de interpretación. También estamos frente a un replanteamiento del deber ser de la sociedad y de las certezas del futuro (certezas que nos acompañaron durante un largo período); frente al emerger de un pensamiento cada vez más pragmático, y por qué no, en el sentido de Vattimo, frente al surgimiento de un "pensamiento débil", que busca correspondencias inmediatas con el quehacer, abandonando las preguntas por el sentido más global de la acción o por las que le signifiquen ubicar su acción en un norte más teleológico.

Este es el signo de una época en donde el pensamiento y la acción también entran en transición. Por ello es un reto a la imaginación, el abandono de las certezas del pasado y la reconstrucción de lo nuevo, en línea de pensamiento débil.

Tal vez la mayor certeza que tenemos hoy, es que nos estamos quedando sin categorías interpretativas, pero el reto es construirlas con dimensión de futuro. Esta crisis la resumio con precisión García Márquez cuando hace poco decía: "No podemos evaluar el mundo de hoy con categorías anacrónicas, ni representarlo con las mismas palabras de siempre que ya no significan nada, porque conocemos en el mismo mundo de antes" (17).

III. También reestructuración política

La época en crisis trae una serie de prácticas nuevas, algunas derivadas de los cambios políticos, otras de los imaginarios colectivos, y otras más, de los intentos de modernización de las instituciones y de las estructuras en las cuales funciona la sociedad.

Estas prácticas nuevas nos hablan no sólo de un cambio cultural sino también de un cambio al interior del proceso social: sin duda, observamos como se producen una serie de modificaciones en los comportamientos y hábitos de las personas en sus relaciones con las instituciones públicas, en la manera como se relacionan con el Estado y sobre todo, en los mecanismos de construcción de lo público.

Todas estas situaciones traen tras de sí, otra manera de ser y hacer política, lo cual afecta por igual a derechas, centros e izquierdas. Con relación a las derechas, encontramos casos concretos como las caídas de Bush, de Thatcher y del Primer Ministro canadiense; o las crisis de los Socialismos Democráticos en Suecia, Francia e Italia, país éste en el cual los Socialistas hoy sólo cuentan con un 3,2% de la votación total. Esto, sin mencionar los procesos de derrumbe del "Socialismo Real".

Estas situaciones no son exclusividad de Europa o Estados Unidos. En América Latina encontramos casos patentes como la caída del gobierno sandinista, la negociación de la guerrilla salvadoreña, el autogolpe de Fujimori, la destitución de Collor de Melo en el Brasil y de Carlos Andrés Pérez en Venezuela y el fracaso del autogolpe de Serrano en Guatemala.

No cabe duda de que asistimos hoy a otra forma de

ser de la política, que requiere ser detectada en sus síntomas; ellos nos van a permitir encontrar los elementos que entran en crisis y que necesitan ser recuperados, desechados o reconvertidos, con el fin de aportar con más precisión, en este fin de siglo, a la construcción de una nueva forma de acción política.

Observemos algunos de esos elementos que hoy nos anuncian la conformación de la crisis y la reestructuración de la política:

"No cabe duda de que asistimos hoy a otra forma de ser de la política, que requiere ser detectada en sus síntomas".

A. El desmonte del Estado Bienestar.

La idea que se había desarrollado a lo largo de la Modernidad (18) de un Estado que intervenía en favor de los más necesitados, en esta nueva etapa histórica comienza a derrumbarse y con ella, la convicción de que la conquista del Estado Bienestar era irreversible como logro social de la humanidad. Igualmente, hace crisis la creencia de que el crecimiento del Estado Bienestar era lento y paulatino.

Todo esto sucedió muy rápidamente y así, el capitalismo, como alternativa de sistema, se queda sin contradictor directo y regresa a procesos manchesterianos en lo social (19).

Este proceso de desmonte del Estado Bienestar sumado a la caída del Socialismo real, facilita que el manejo económico del Mercado se vea, desde la Teoría Económica, como la única alternativa posible. Los economistas se convierten entonces en especies de agentes oficiales preocupados por el sistema actual y los intereses inmediatos perdiendo, en muchas ocasiones, la perspectiva de sociedad, con el agravante del poco desarrollo de una teoría Económica Alternativa consistente para el fin de siglo.

B. Deslegitimación de la cosa pública

El tipo de acuerdos para lograr a toda costa la gobernabilidad, terminó produciendo un secuestro del Estado por parte de los partidos; con ello se ocasionó el abandono de programas y propuestas con los cuales fueron elegidos.

Esto produce sin duda, la mercantilización de la

(17) García Márquez, G. Foro de Reflexión de la Unesco, enero 28, 1993. Diario *El Tiempo*, enero 29, Pág. 6A.

(18) Recordemos que los 3 hechos más importantes son:

a) Ley de Pobres en Inglaterra, comienzos del S. XVII.

b) Legislación para regular Condiciones de Trabajo, Alemania S. XIX.

c) Estado Interventor Keynesiano, EE.UU. S. XX.

(19) Los 3 grandes eventos de legislación social se habían dado, no como dádivas de la generosidad capitalista, sino como parte de la lucha; en Inglaterra, los saqueos que los mendigos realizaban a los graneros de trigo; en Alemania, el surgimiento del Partido Socialdemócrata; y en EE.UU. la crisis y la bipolaridad surgida del reciente triunfo de la Revolución Bolchevique.

política, en cuanto la cosa pública empieza a ser concebida como coto de caza privado, llegándose a producir una especie de privatización de lo público y su reducción a lo puramente estatal. De esta manera se opera el cercenamiento de la libertad y de la sociedad civil.

En ese proceso las ideas del espíritu de lo público fueron sustituidas por los intereses de grupos, lo que ha desembocado en una "Partidocracia" que asalta al Estado, dejándolo sin programas para hacer reformas y sin crédito social para realizarlas. Estos intereses de grupo terminan siendo lo que Leonardo Griascia ha denominado "la socialización de la política".

C. Descrédito de los políticos

La consecuencia más importante de la deslegitimación de la cosa pública, es el descrédito en que fueron cayendo los políticos de profesión. Esta situación fue construida en un largo camino en el cual los políticos fueron estableciendo una distancia con las bases que decían representar; su política se redujo cada vez más a recoger y representar intereses específicos, haciendo que sus vinculaciones sociales perdieran el lazo política/organización/necesidades, sometiendo a los votantes a un abandono cada vez más grande.

Pero no sólo descrédito externo: al interior de las organizaciones políticas, se comenzaron a eliminar los sectores discrepantes de las políticas oficiales de los partidos. Este tipo de manejo de poder y de la democracia interna de los movimientos políticos se originó ante la ausencia de propuestas consistentes para la sociedad global, cayéndose en un profundo inmovilismo burocrático.

A todo esto se sumó una corrupción que intentó desviar la atención hacia los casos individuales, tratando de salvar el funcionamiento de una estructura política y estatal propiciadora del mal; en fin, para no darse por aludidos tomaron el efecto por la causa.

D. Pérdida de pertenencia a clase o movimientos colectivos

Como parte de la atomización de los intereses -fruto de la ampliación de las necesidades en este final de siglo-, la sociedad entra en procesos de individuación muy fuertes, en donde los intereses se comienzan a representar de formas muy diferenciadas; algunos autores llegan a plantear que hay una reorganización en torno a necesidades de consumo.

Al ser más abierta la sociedad y tener más posibilidades de información, se inicia un proceso en el cual se van perdiendo las lealtades personales, produciéndose un desplazamiento hacia lo masivo, en donde lo predominante es la pérdida de las identidades colectivas que, fraccionándose, van en busca de otra representatividad.

En el terreno del ejercicio de la política, la manera como la imagen y los medios entran en el juego, plantea más la fuerza de su propuesta en la imagen que el candidato entrega, más que en sus programas, produciendo una especie de política-espectáculo.

E. Crisis de la Democracia Representada

Las formas de delegación y representatividad que han sido los pilares de la democracia occidental, a medida que se fueron universalizando se debilitaron, lo que ha significado el ocaso de un mundo pensado alrededor del trabajo y la producción que forjó como formas clásicas de representación lo gremial y la política.

Además, el Estado Neoliberal -(en la economía) y Neoconservador (en la cultura y la política)- de fin de siglo busca bloquear esa representación, ya que trata de establecer un régimen contractual para la solución de problemas, haciendo que cambie el papel de la organización, dando respuesta sólo a problemas concretos y particulares.

Esto ha llevado a constituir una suerte de sociedad civil sin intereses comunes que defender, produciendo una mutación de la organización y del movimiento hacia la relación contractual, en donde se pierde el sentido de la protesta y de la lucha. Es decir, que en esta reorganización social desde lo económico, el desmonte del Estado Bienestar se consuma deslegitimando la organización, la protesta y la lucha, llegándose incluso en algunos casos a la criminalización de la protesta y las luchas sociales.

IV. América Latina y el sur en el nuevo contexto

No podemos hacer educación y política sin contexto, y en ese sentido, es necesario dar una mirada que nos acerque a lo que está pasando en estos países del Sur en los cuales las condiciones se agudizan y requieren de respuestas y de acciones innovadoras. No obstante, es necesario contar con el agravante de que con la caída del muro de Berlín y el fin de la guerra fría, muchos de los países del Sur y de América Latina en particular, perdieron importancia dentro del nuevo ajedrez mundial.

A. Datos reveladores

Iniciemos con unas cifras que ubiquen esos problemas básicos que, a pesar de la nueva época, siguen estando presentes; a este respecto, es necesario entender que estos viejos problemas exigen hoy nuevas formas de entrada ⁽²⁰⁾.

Nuestro planeta tiene hoy 5.329 millones de habitantes. De ellos, 3.200 millones viven en la pobreza; 1.000 millones viven con menos de 1 dólar diario y 2.000 millones viven con una suma que oscila entre uno y dos dólares diarios.

1.200 millones de habitantes tienen el 75% de las rentas del mundo. Ese 20% más rico de la población consume el 80% de los recursos del planeta; produce el 75% de las emisiones que polucionan el ambiente del mundo, y a su vez consume el 75% del total de la energía que se produce en el planeta.

Diariamente mueren 27.000 niños por enfermedades causadas por el hambre: desnutrición, diarreas, neumonías.

(20) Los datos presentados a continuación, son tomados del informe del Banco Mundial de junio de 1992.

En el caso específico de América Latina, la década anterior fue denominada por el director del Banco Mundial como "la década perdida". La profundización de la crisis hizo que la deuda externa pasara de 140.000 millones de dólares a 430.000 millones.

Nuestras exportaciones aumentaron físicamente en un 62%, pero los ingresos bajaron en un 17%, haciendo que el PIB de nuestros países descendiera entre 1981 y 1990, en un 10,1 %, al mismo tiempo que se daba una transferencia de recursos de capital desde nuestros países buscando los altos intereses norteamericanos en una cantidad que pasaba los 200.000 millones de dólares.

En 1980, el continente tenía 160 millones de habitantes en condiciones de pobreza. Para 1990 esa suma ascendía a 185 millones, y, según cálculos de CEPAL, para el año 2000 tendremos 202 millones. El ingreso per-cápita se redujo a los niveles de mediados de los años 70.

Surge un nuevo dualismo derivado de la posición de América Latina en el Sistema Mundial dependiente y del proceso de la sociedad en nuestro medio: y es que muchos países, queriendo participar en la nueva división internacional del trabajo, no lo pueden hacer dada la separación-exclusión lograda por los requerimientos del proceso tecnológico, con el agravante de que nuestros países importan la tecnología pero no la desarrollan, ni están en condiciones de generar una investigación de punta que permita una inserción real en los procesos de desarrollo actual que exigen tanto Eficiencia Productiva como Beneficio Empresarial.

B. Receta monetarista

Para salir de la crisis, la fórmula monetarista de corte neoliberal -que se ha convertido en un paliativo temporal- viene ofreciendo una cierta alternativa productiva para la situación de pobreza extrema, pero tiene que aceptar los términos de una globalización desigual que al decir de Coraggio "...no ofrece ninguna alternativa de desarrollo, ya que esas políticas económicas son diseñadas en el contexto de una situación global de poder desfavorable para las mayorías nacionales y son elaboradoras macroeconómicamente, proceso en el cual se piensa desde los sectores de punta; pero los actores y los damnificados se pierden en las cifras de crecimiento, donde se oculta la degradación de los servicios públicos, la inseguridad social, el deterioro de la educación y del hábitat de las mayorías"⁽²¹⁾.

Para ilustrar lo dicho, vale la pena traer algunas cifras de la experiencia chilena, corrientemente presentada como el modelo exitoso de la política de ajuste. Allí, entre 1969 y 1988, el 80% de los hogares disminuyó su participación en los ingresos del 56,6% al 45,2 del total, mientras que sólo el 20% más rico, mejoró consistentemente su ingreso familiar⁽²²⁾. El cuadro a continuación, elaborado por el Instituto Nacional de Estadísticas nos presenta un buen referente⁽²³⁾. (Ver cuadro)

La democratización del continente va acompañada de un crecimiento que dualiza más a nuestros países; las políticas de ajuste, paulatinamente, van operando una mayor segmentación de las capas sociales produciendo cada vez una mayor exclusión y una fragmentación social, en donde las élites internas, con su estilo de vida, tienen más semejan-

DISTRIBUCION DEL CONSUMO POR HOGARES - SANTIAGO DE CHILE

Quintil	1969	1978	1988
I	7.6	5.2	4.4
II	11.8	9.3	8.2
III	15.6	13.6	12.6
IV	20.6	21.0	20.0
V	44.5	51.0	54.9
TOTAL	100.0	100.0	100.0

za a las existentes en París, Londres o Nueva York, que a sus connacionales, produciéndose una suerte de modernización para nuestras élites.

Asistimos hoy a unos intentos acelerados de modernización muy especiales ya que se viene acentuando tanto la atomización como un nuevo tipo de marginalidad, de los que no llegan a estar en los sectores de punta. Es una suerte de modernidad que para nuestro contexto latinoamericano, está formada por un híbrido compuesto por:

- **modernización**, que hacen el Estado y los sectores de punta de la economía.
- por una especie de **post-modernidad**, manejada más por los núcleos académicos y las expresiones culturales de la juventud y de algunos artistas.
- por una innegable **pre-modernidad**, configurada en formas de producción ligadas al pasado y que sostienen algunas de las economías regionales (es el caso de la economía campesina y de algunas formas de producción comunitarias, por ejemplo las Andinas y las formas de producción familiar que retornan con la nueva organización neo-liberal).
- así mismo por una idea de modernidad de estilo europeo, que corre a través de los círculos intelectuales y políticos que han recibido una formación de corte ilustrado, y que buscan una realización de la modernidad a semejanza de la del Viejo Continente.

En esas lecturas de modernidad y modernización, pareciera que se olvidaran nuestras especificidades, que también las tuvo Europa y que como bien señala Anderson: "...el modernismo europeo de los primeros años de este siglo, floreció en el espacio comprendido entre un pasado clásico todavía usable, un presente técnico todavía indeterminado y un futuro político todavía imprevisible. O dicho de otra manera, surgió en la intersección entre un orden

(21) Coraggio, J.L. "Economía Popular y Vivienda". Instituto Frónesis, Ponencias No. 3, 1992, Quito, Ecuador.

(22) Lechner, N. "A la Búsqueda de la Comunidad Perdida", Documento de Trabajo FLACSO. Programa, Chile. Estudios políticos No. 2. Santiago, octubre, 1990.

(23) Lechner, N. Doc. citado, Pág. 11.

dominante semiautocrático, una economía capitalista semi-industrializada y un movimiento obrero semi-emergente, o semi-insurgente" (24).

Es decir, que asistimos hoy en América Latina a una internacionalización, que ha producido una globalización interna visible a través de las empresas multinacionales, los medios masivos y la difusión de las nuevas tecnologías; pero con la existencia de sectores sociales y grupos no entroncados globalmente a los términos del capitalismo internacional, haciendo como de vagón de cola de dicha dinámica. Esto nos muestra que la globalización de la modernidad occidental, siendo amplia, está ausente en muchos lugares del planeta.

En nuestro medio, asistimos también a un empobrecimiento tal, que va haciendo general la delincuencia como manera de sobrevivencia y de manifestación del conflicto social. Asistimos a una reconversión de la economía a la que no corresponde una reconversión política: seguimos agotados en presidencialismos que traen un deterioro político de nuestras democracias restringidas.

Este deterioro ha llevado a construir planes y campañas de solidaridad, que son controladas desde las presidencias de las repúblicas de nuestros países; éstas se han ido convirtiendo en la reorganización de la política tradicional, a través de una nueva mercantilización y corrupción que aprovecha los fondos de solidaridad para construir las nuevas lealtades partidarias ante un Estado que cada vez interviene menos masivamente en lo público.

En ese escenario, se requiere para los educadores populares una respuesta integral donde las relaciones sociales sean más amplias que las de producción, pero donde se recupere lo productivo de esos procesos sociales de organización, tecnológicamente heterogéneos. Esto permitirá la construcción de unos espacios reales de poder social, garantizando una coordinación y una gestión colectiva, más allá de los discursos sobreideologizados (25) y rescatando a los nuevos actores que emergen sobre el territorio: mujeres, niños y jóvenes.

Es necesario ser conscientes de que las acciones son cualitativamente diferentes ya que ha cambiado el entendimiento de lo político, en un proceso en el cual se desdibujan las formas y las interacciones de esta práctica así como de los intereses y de los modelos de intervención social con los cuales hemos operado hasta ahora.

V. Hacia las nuevas formas de la política

Estamos en un momento histórico cuya tarea central es la construcción de una DEMOCRACIA RADICAL en la que todos nos sintamos representados y que haga compatibles Igualdad con Libertad, Unidad con Multiplicidad, Diversidad con Diferencia y Derechos de las Mayorías con Derechos de las Minorías (26). Sin duda, esto implicará un proceso de deconstrucción de lo político -como idea y como práctica-, como lo hemos trabajado hasta ahora, y de reconstrucción de una nueva manera de ser de la política que, recuperando su pasado, sea capaz de decir y construir lo nuevo como práctica y como discurso. Revisaremos esos

elementos que a manera de pistas brumosas, nos iluminan ese camino para reconstruir el proceso antiguo de ser de izquierda en este continente.

A. Poder de los Excluidos y Representación de la Sociedad.

El análisis anterior acerca de las nuevas condiciones históricas del capitalismo y del nuevo segmento de sectores excluidos, nos plantea claramente las viejas banderas de la justicia y la libertad. La existencia de esos millones de excluidos hace evidente que socialmente se representan intereses diferentes a los suyos, a partir de procesos de segregación cada vez más amplios. En ese sentido, nuestro que-hacer político debe construir poder para que los excluidos se puedan representar (ellos mismos como parte del proceso) y debe buscar las formas de levantar una democracia directa que ubique claramente el escenario para esa representación.

Aquí está una de las claves de lo nuevo: el horizonte de las necesidades es lo que nos permitirá armar el nuevo entramado social de lo que deseamos sea representado, y esto significa, construir la expresión pública de esa representación. Esa expresión pública ya no será la organización sino poder detectar las necesidades sociales y culturales y encontrar la manera como ellas se van a representar. La noción y la práctica que tenemos de organización política/gremial/popular es muy estrecha para representar los nuevos intereses.

En ese sentido, tenemos como tarea primordial construir la forma como esos intereses de los excluidos van a ser representados en el escenario de lo público. Es decir, articular y organizar los intereses de los grupos sociales nuevos y más necesitados de la Sociedad Civil; esto será un ejercicio por representar a los excluidos y por encontrar las formas de gobernar en las cuales todos los miembros de la sociedad puedan sentirse representados.

B. Es necesaria la construcción de un nuevo Bloque Social.

Pero no sólo se trata de aclarar intereses y representarlos: hecha la opción, es necesario recoger los diversos intereses de esos grupos (clase, culturales, existenciales, etc.) y crear las condiciones para que, desde el fortalecimiento de la democracia directa, se construyan las condiciones para que los individuos se sientan representados.

Hemos asistido en este fin de siglo a la transformación radical de la estructura interna de las clases y a la creación de nuevas necesidades (27), lo que significa un

(24) Anderson, Perry. "Modernidad y Resolución". En *Colombia el despertar de la modernidad*. Ed. Foro Nacional por Colombia, sept. 1991, Pág. 79.

(25) Mejía, M.R. "¿Resucita el modelo de Educación como formación del capital humano?. Educación Popular frente a la capacitación". Revista *La Piragua* N. 4, Primer Semestre 1992, Santiago, Págs. 29-38.

(26) Recordemos que esta idea de Democracia Radical ha venido constituyéndose desde Rousseau, pasando por Mannheim, Froebel, Los Anarquistas, Castoriadis y Habermas.

(27) Esto nos va a permitir trabajar esas necesidades como parte del acumulado de la humanidad, en donde cada cultura añada las suyas, para construir una idea de calidad de vida abierta a nuevas necesidades históricas que surjan, pero que nos darán un referente de lucha concreta.

cambio y una ampliación de la base social en la cual nos movíamos. Lo anterior redundaba en una mayor capacidad para construir una nueva síntesis de los valores de solidaridad y transformación, a la vez que se reafirman los de libertad e igualdad en una lucha contra las desigualdades y la injusticia. El reto es cómo lograrlo con sectores sociales y políticos cada vez más variados y contradictorios.

Luego de la Segunda Guerra Mundial emergieron una serie de movimientos culturales que han venido replanteando la mirada estrecha con la que abordábamos el sentido de la lucha. Ejemplo de ello son las luchas de género, que según interpretación de Agnes Heller, se han convertido en la revolución social más grande de la modernidad en el sentido de que: "A diferencia de una revolución política, una revolución social no estalla: ocurre". Si no ganamos esa sensibilidad para identificar los nuevos actores va a ser muy difícil entender las diferencias de la época nueva.

Según lo anterior, a diferencia del pasado, ese nuevo Bloque Social se construye mucho más allá de lo económico; y allí están hoy, como actores muy visibles para construirlo, todos aquellos que persisten en una renovación y reinención del Socialismo; los que en la incertidumbre siguen fieles a los pensamientos de una tradición social que declara urgente la transformación social; los buscadores del derecho a la vida que se expresan en una lucha y solidaridad con los derechos humanos; los grupos cuyos derechos sociales han sido arrebatados por la forma neoliberal de este final de siglo; aquellos cuyos derechos sociales ni siquiera han sido planteados; los preocupados por la manera como el desarrollo capitalista y la pobreza se unen para deteriorar el medio ambiente; los nuevos marginados urbanos derivados del crecimiento de este sector; los grupos que como minorías son excluidos por legislaciones y que en la vida cotidiana, sus identidades culturales son arrasadas por una homogeneización a ultranza.

También son legión para este nuevo bloque histórico los nuevos desempleados de las transformaciones y reconversiones industriales; los discriminados por la guerra o por la pobreza; la legión de indigentes y de asociaciones que buscan respuesta a sus problemas; los jóvenes desplazados en su problemática por un mundo adulto que los quiere encasillar en su lógica; y desde luego, los viejos actores: obreros, campesinos e indígenas quienes tendrán que aprender las realidades de los nuevos pactos heterogéneos y olvidarse de los sueños de vanguardia.

Con todos estos actores asumiremos la tarea de corregir las situaciones del mercado mediante la acción política. Una nueva alianza que va a ser gestada sobre las exclusiones del capitalismo de fin de siglo y en ese sentido, exigirá estar abiertos a encontrar esos nuevos actores que surgen del cambio permanente en las relaciones sociales de estos nuevos tiempos.

C. Construcción de las nuevas formas de organización y representatividad

Siempre que haya que humanizar la sociedad, existirán formas políticas. Sin embargo, hoy es imperativa la

siguiente pregunta: ¿las formas políticas que traemos son las adecuadas y las más claras para representar los intereses heterogéneos de este final de siglo?

Muchos analistas vieron las clases sociales como el vehículo para que se pudieran llevar a cabo políticas raciales, ya que se las concebía como el origen de multitud de formas organizadas, con cierta representatividad (la representatividad surgida del tipo de democracia que nace con la Revolución Francesa: representación de una sociedad fraccionada en clases sociales).

Hoy, observamos claramente dos fenómenos que nos llaman a replantear nuestra manera de entender y actuar sobre la realidad: de un lado, el surgimiento de intereses más allá de las clases; y en segundo lugar, la pluralización de las culturas. Ambos fenómenos nos hablan hoy de una profunda atomización de las necesidades.

Es necesario hacernos hoy preguntas y tomar decisiones en torno a las maneras de conjugar la nueva individuación, la representatividad y los tipos de organización que puedan gestionar intereses y sentidos más colectivos. Se trata pues, de un nuevo conflicto de carácter organizativo entre sentido colectivo y particularidad. De la manera como respondamos creativamente a este conflicto, dependerá el surgimiento de esas nuevas formas de ser y hacer que anhelamos.

Si partimos de que vamos tras otra manera de lo político donde éste no se confundirá con el Estado, significa que debemos construir otra responsabilidad social e individual, tener mucha transparencia y ante todo, abandonar el corporativismo, que con una tradición de "gremio" que hace tránsito desde la Edad Media hasta nuestros días, no ha podido configurar la defensa de intereses sectoriales coherentes con los intereses de la Nación.

Nuestro marcado corporativismo significó la pérdida del Movimiento Gremial en los últimos 30 años; arrinconado en sus luchas, ya que sólo se interesó por sus propias reivindicaciones, no se preocupó por recrear sus organizaciones y sus métodos para las nuevas condiciones y los nuevos contextos.

En ese sentido, es necesario adelantar tareas muy precisas en la construcción de organización, que vayan en la vía de recomponer los nuevos intereses e integrarlos a las luchas que hoy urgen, de tal manera que todos ellos sean dinamizados: procesos organizativos, formas organizativas ya existentes, formas de organización nuevas, intereses y luchas.

No hay duda de que la organización es el vehículo del poder, necesario para enfrentar el otro poder: es nuestra tarea tratar de construirla en las nuevas condiciones, garantizando que sea realmente representativa y flexible ante las relativas autonomías. Aceptar lo anterior es entender que estamos frente al fin de la cadena de organizaciones que a manera de correa de transmisión, garantizaban la unidad del proceso organizativo. Para decirlo de manera más breve, es urgente construir de otra manera las relaciones entre las organizaciones políticas y las organizaciones de la sociedad civil.

D. Construir la nueva teoría crítica del capitalismo de fin de siglo

No basta tener intereses claros, construir el nuevo bloque histórico y construir formas organizadas. Es también necesario dotarnos de una teoría, que perdiendo toda pretensión totalizante, dé cuenta de los procesos de la realidad y tenga una capacidad permanente para explicar los fenómenos nuevos; esa capacidad consiste en saber retomar esos elementos vivos de la crítica marxista y recomponerlos en este final de siglo, de tal manera que puedan ser explicativos y proyectivos de la época.

No podemos seguir teorizando como si toda la ciencia y la técnica de la época fueran sólo un elemento más del repertorio de engaños y ardidés de una racionalidad moderna puramente instrumental. Debemos desarrollar una teoría con capacidad de profundizar para encontrar aquellos elementos que nos permitan una interpretación menos mecánica, más con la época y sobre todo, profundamente crítica. Vivimos hoy una manera diferente de ser de la ciencia y de la tecnología, y desentrañar su juego de relaciones, sin ingenuidades y con rigor, es parte de la tarea por reinventar lo nuevo. Se trata ni más ni menos, que trabajar por crear una nueva teoría de la transformación social.

Debemos desarrollar una teoría con capacidad de profundizar para encontrar aquellos elementos que nos permitan una interpretación menos mecánica, más con la época y sobre todo, profundamente crítica. Vivimos hoy una manera diferente de ser de la ciencia y de la tecnología, y desentrañar su juego de relaciones, sin ingenuidades y con rigor, es parte de la tarea por reinventar lo nuevo. Se trata ni más ni menos, que trabajar por crear una nueva teoría de la transformación social.

El papel del conocimiento en esta época abre unas posibilidades insospechadas para producir una teoría crítica renovada, pero esto hace mucho más complejo el problema, ya que los referentes son más amplios. La complejidad radica en que ya no basta la denuncia crítica; es necesario producir pensamiento crítico en los procesos en los cuales se implica hoy el conocimiento como hecho social: teoría, ciencia, tecnología, uso técnico e ideología; y en las cuatro formas de conocimiento: investigación, aprendizaje, enseñanza e información. Recuperar estos elementos para la formación de tal manera que respondan cabalmente a la sociedad global implicará una rigurosa reestructuración de la manera como intervenimos socialmente y como explicamos los fenómenos que generan esa intervención.

Esto hace mucho más complejo el problema de las ideologías ya que exige más rigor para descubrir ese proceso al interior de un pensamiento que cada vez más posa de objetivo y de científico. Además, exige abandonar la práctica de pretender exorcizar el capitalismo a base de discursos. Es básico abordar un reflexión sistemática paralela a una intervención coherente con el análisis que estamos realizando, de tal manera que se garantice realmente esa democracia radical a la que aspiramos (Democracia Radical en cuanto ella no es sólo política, sino que también se juega en el campo de lo social, lo económico y lo cultural).

De esta manera estaremos aportando a erigir un gobierno de lo humano, un mejoramiento material real y un

uso racional de los recursos, porque la reestructuración política exige a los socialistas y a los humanistas del nuevo milenio, colocarse como un grupo de presión a la izquierda de la social-democracia.

E. El poder al centro de la discusión ⁽²⁸⁾.

Una mirada del poder en su versión más centralizada y macro, nos colocó por años al Estado y a las clases dominantes como lugares centrales de lucha.

Hemos aprendido que existen procesos dados históricamente, de los que se apropian espontáneamente los grupos humanos, y en ese sentido, la vida cotidiana viene alienada; es justo en esa alienación donde se resuelve el juego del poder ⁽²⁹⁾, ya que al tener las mujeres y los hombres una pérdida de su libertad individual y su autocontrol, los procesos de poder existentes en la sociedad comienzan a regular y a pautar sus vidas.

Por lo anterior, es necesario desarrollar una crítica permanente de las tendencias autoritarias que van desencadenando limitaciones y deficiencias en la vida cotidiana de las personas y de las organizaciones, ya que allí se manifiestan los procesos de opresión propios de un orden social en el cual siguen existiendo relaciones sociales de explotación, dominación y sujeción; así mismo, es necesario reconocer la existencia de ese poder que en forma arbitraria funciona en todos los ámbitos de la vida cotidiana: casa, escuela, fábrica, universidad.

Esta idea de poder nos permitirá tener una alerta permanente sobre las acciones que se emprendan y nos sacará de una idea de lucha que construye ghettos y grupos de elegidos; finalmente, esa idea de poder nos coloca en función de una democracia radical que debe unir lo micro con lo macro.

F. Hacia una política operando con criterios éticos.

Hemos de reconocer que a nombre de la justicia y de la lucha y a nombre de los desheredados de la tierra, hemos cometido innumerables errores. Levantar un nuevo proyecto histórico requiere no sólo de una rigurosa autocrítica sobre los errores pasados, sino ante todo, el prestigio social, intelectual y ético de aquellos actores que van a buscar la representatividad de la izquierda; de lo contrario renacerá deteriorada.

No obstante, el trabajo más de fondo está en la necesidad de reconstruir una ética política coherente con estos tiempos cambiantes ⁽³⁰⁾; y son justamente los nuevos procesos sociales los que nos van mostrando esos valores,

(28) Retomo acá algunas ideas de mi texto: "Educación Popular, una fuerza creativa desde los sectores populares". En "Ampliando espacios para la creatividad", Pontificia Universidad Javeriana-Colciencias. U. Javeriana, Bogotá, 1992. Págs. 275-296.

(29) Heller A.: *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*, Ed. Grijalbo, México, 1985, Pág. 41.

(30) Recordemos que hoy sobre la discusión se dan 3 posiciones:

A. **La conservadora:** Por un retorno a los valores anteriores, que van a permitir un norte para la acción.

B. **La post-moderna:** Estamos en la época del vacío ético, lo máximo a aspirar es una moral de situación.

C. **Disolución de viejos valores:** Se crea un vacío ético y requiere construirlos con coherencia en la construcción de nuevos valores, hacia la reconstrucción de la ética.

que como normas de comportamiento, jalonan esa nueva ética social, fundadora de una nueva civilidad y de una nueva forma de la política. Esos elementos son ⁽³¹⁾:

1. La vida como valor fundamental.

La participación requiere de la premisa básica de la existencia, entendida como la posibilidad de una vida digna. Por eso, el horizonte del proyecto político es la calidad de la vida.

2. Solidaridad con todo el género humano.

Pero especialmente con los que más sufren, es decir, con los excluidos; por eso planteamos que la realización es para todo el género humano y no sólo para unos pocos. Políticamente, esa calidad de vida se lucha en lo público y en cada espacio de la vida del género humano.

3. Tolerancia radical.

Es una tolerancia no pragmática en cuanto concuerda con el proyecto de democracia radical. No se trata de colocarse simplemente para hablar; se trata de colocarse en lo público, como actor, devolviéndole a la participación su sentido, y haciendo que sea posible la participación de todo tipo de intereses, jugándonos la vida para que todos estén en el escenario.

4. Coraje Civil.

Que nos lleva a construir la exigencia de que la diversidad esté realmente representada en el escenario, de tal manera que cada individuo construya su representación frente al Estado y frente a los poderes. Es de allí de donde sale la fuerza para la protesta y para la desobediencia civil y en este sentido, ésta no es una forma de protesta sino una de las acciones que anticipan esa nueva ética en construcción.

5. Capacidad de amar.

Entendida no como mi solidaridad con el otro, sino como una profunda construcción subjetiva. No entendemos la vida como un principio biológico, ni como reproducción material simplemente. Somos políticamente solidarios con el otro, no por "pobrecitos los pobres", ni por la reconstrucción de una hegemonía con proyecto de poder popular desde el odio, sino como un acto de encuentro y de ternura hacia el género humano.

En algunos de estos elementos comienza a despertar una nueva práctica humanística que busca la transformación social. En el camino y con una práctica perseverante por construir ese poder popular desde los que sufren la pobreza, desde los que necesitan una vida digna, desde esos que deben por derecho y por lucha ser incluidos como actores, iremos encontrando los elementos para reconstituir las prácticas, los pensamientos y los deseos de transformación que nos harán vigentes en el próximo milenio.

VI. El nuevo pacto Educación y Política

También hoy asistimos a un nuevo entendimiento de las relaciones entre educación y política; a la primera la ha

acompañado una discusión a lo largo del mundo en la cual, para ubicar su nuevo papel histórico, se ha generado una ola de reformas que buscan que las actividades culturales y educativas coloquen a los países de cara al nuevo papel del conocimiento, a las nuevas realidades de la comunicación, a los desarrollos en las concepciones de aprendizaje y de enseñanza y a una nueva vinculación con los procesos productivos.

En la experiencia alternativa de la educación popular, también nos vimos urgidos de hacer un giro ya que, a la luz de las nuevas realidades del mundo y del continente, era necesario hallar la manera de seguir siendo una práctica alternativa, pero con respuestas al tipo de enfrentamiento social, político y pedagógico de este final de siglo.

El proceso de discusión al interior de la educación popular ha generado grupos que también, en medio de la crisis, plantean el fin de la educación popular. Los argumentos que se mueven entre estos grupos son:

- Fue una forma de hacer política en tiempos de dictadura pero hoy, con redemocratización del continente, no tiene sentido continuarla.
- Fue la politización de la Educación de Adultos que ya no es necesaria puesto que hoy se trata de actuar sobre la sociedad civil.
- Fue la educación de izquierda para acompañar procesos de transformación social, que ya no son necesarios puesto que el pensamiento de izquierda está en desuso.
- Fue la práctica educativa de algunas disciplinas de las Ciencias Sociales que veían en la praxis, una forma de opción política; hoy esa responsabilidad social ha de llevarnos a una educación comunitaria ⁽³²⁾.

En alguna medida, la crisis del pensamiento socialista exige también repensar y replantear la educación popular para colocarla de cara a su especificidad y a su responsabilidad social con la construcción del poder social de los excluidos.

A. La educación popular se reconstruye

El primer ejercicio que realizaremos, es reconocer una doble tradición histórica en el continente, enmarcada en las luchas por construir las Repúblicas Americanas (Simón Rodríguez, José Martí) y en el esfuerzo de identidad y de lucha de unos sectores que buscaban una construcción desde los de abajo (Universidades Populares, naciente Movimiento Obrero, Revolución Mexicana, Escuela Warisata), Reconocer esa tradición ha significado para los educadores populares, una ligazón de identidad que exige una mayor búsqueda investigativa.

Esa historia también nos ha significado reconocer que lo que hoy denominamos educación popular, es un acumulado de estos últimos 40 años, producto de las más

(31) Elabore y amplíe algunos elementos de Agnes Heller.

(32) Para una ampliación de esta caracterización remito a Mejía, M.R., *Educación Popular Hoy: entre su refundamentación o su disolución*. Bogotá, marzo, 1993.

variadas tradiciones ⁽³³⁾, cada una de las cuales ha aportado un foco, un sesgo y por supuesto, una deformación producto de la fuerza del lugar social desde donde se realizaba la actividad.

También allí encontramos que en ese origen histórico, están muchas de las afirmaciones que establecimos y muchos de los énfasis que pusimos en uno u otro aspecto a desarrollar, todo lo cual ha construido una gran diversidad de prácticas entre los educadores populares de América Latina.

En esta diversidad, hemos aprendido que los educadores populares estamos ante el nuevo reto de recoger los aspectos de la crisis global de la sociedad y de levantar el balance de estas tradiciones de tal manera que sea posible construir un cuerpo común que nos permita establecer un pensamiento más fuerte que ubique con precisión esos aspectos que hoy constituyen ese núcleo básico de la educación popular. Consideramos que a partir de esos diversos entendimientos, podremos establecer claramente las diferencias y los sesgos que nos permitan configurarnos y organizar un diálogo mucho más rico y realmente iluminador de nuestras prácticas.

Este ejercicio, que apenas se inicia ⁽³⁴⁾, nos ayudará a organizar el campo disperso sobre el que operamos, a encontrar los elementos comunes de los que participamos, y a construir una diferenciación más rigurosa y calificada, que no corra por el viejo estilo político de la descalificación. Por el contrario, nos abrirá a un esfuerzo de debate que construya una nueva línea de acción y de teoría crítica hacia la configuración de un movimiento cultural consistente, en el cual, la educación popular, aporte su grano de arena para la reconstrucción de esa teoría y de esa práctica transformadoras en este fin de siglo.

B. Borradores de refundamentación

En una primera lectura de esa tradición, vemos emerger una serie de aspectos que nos muestran ese camino de futuro, en el cual la educación popular da un salto hacia adelante, para aportar a la transformación social en tanto práctica política pedagógica, teoría educativa y quehacer de los sectores populares.

Desde esa perspectiva, la reflexión siguiente busca aportar algunas primeras notas sobre un tema que está lejos de hallarse concluido; la pretensión no va más allá de enunciar unos elementos sobre ese SER DE LA EDUCACION POPULAR HOY con el fin de abrir un sano y constructivo debate en torno a los elementos que conformarían ese núcleo básico de la educación popular:

1. Una opción ética política de transformación.

Recogemos este aspecto como una superación de la simple mirada que definía la educación popular desde su intencionalidad política; esto nos llevó por mucho tiempo, a avalar toda práctica de izquierda, más por su intencionalidad y su buena voluntad que por las opciones reales que planteaba, y cohonestamos con actitudes y comportamientos que negaban en la práctica lo que en el discurso se sostenía. En ese sentido, la ética social de transformación dota a la educación popular de un norte más consistente.

2. Es una intervención intencionada de corte educativo.

Durante mucho tiempo consideramos que todo lo que hacíamos en el trabajo popular era educación popular. Hoy en día reconocemos que ella corresponde a unas prácticas específicas en el terreno de lo educativo, y esto significa que cada educador popular debe organizar los dispositivos coherentes con la concepción que tiene. Es muy común encontrar instituciones de educación popular donde sus miembros hacen educación pero no educación popular.

3. Construye poder popular.

Los dispositivos se organizan no sólo para lograr unos aprendizajes para la acción, sino para lograr que los grupos excluidos, con los que hemos hecho nuestra opción, se expliciten, de tal manera que vayan exigiendo en el escenario público su representatividad y la atención a sus intereses. Esto es rigor educativo y claridad política de intereses.

4. Construye lo colectivo como organización.

En medio de la crisis de este final de siglo, la educación popular aborda la organización para reconstituirla, retomando de ella los gérmenes y los elementos de lo que sea posible hoy para ubicarlos en la vía de reformular los intereses de manera colectiva y darle un sentido de colectivo a la acción. Allí se inicia la Escuela de Democracia Radical, construyendo una idea de participación que trabaja la contradicción entre las necesidades del gobierno y las exigencias de la Democracia.

5. Se compromete con la calidad de vida.

Para evitar caer en el discurso analítico de tipo denunciador y sobreideologizado, diremos que la educación popular, desde el énfasis de su acción particular (comunidades urbanas, líderes campesinos, cooperativas, escuelas formales, formación política, empresas autogestionarias, etc.) tiene el compromiso de unir los diferentes aspectos de la realidad (teóricos, de acción y productivos) buscando una idea de producción más integral.

Estos 5 elementos, que constituyen el núcleo de la educación popular, abren 4 ejes que le dan el lugar social al tipo de intervención que hacemos los educadores populares. Es decir, nos ubican con quién se trabaja, dónde se trabaja, con qué instrumentos y qué es lo que se hace; estos 4 ejes muestran los espacios sobre y desde donde actúa la educación popular:

1. Eje de Socialización.

Buscamos superar la tensión manejada durante mucho tiempo, según la cual se consideraba que la educación popular operaba únicamente en procesos no formales; desde esta perspectiva, su antagonista era la Escuela.

(33) Las principales serían: La educación de adultos, la Izquierda latinoamericana, grupos cristianos, trabajadores de la cultura, sectores de la academia, procesos productivos campesinos, minorías étnicas, grupos de defensa por la vida, equipos de defensa del medio ambiente, pedagogía de género, la escuela formal.

(34) Núñez, Carlos. "Permiso para pensar. Educación Popular. Propuesta y debate". 2do. Encuentro Latinoamericano de Comunicación y Cultura. Caracas, junio, 1993.

Mejía M. R. *Educación Popular y capacitación. Educación popular entre su fundamentación o su disolución*, Bogotá, marzo, 1993.

Ampliando el sentido educativo de esta sociedad (que lo reduce a "Escuela") nosotros trabajamos sobre toda la Actividad Educativa: desde los procesos de socialización primaria de la madre con pautas de crianza para sus hijos, hasta la intervención en los medios masivos, pasando por los tradicionales, no formales y escolares.

2. Eje del saber y el conocimiento.

En nuestra sociedad de fin de siglo se tiende a sobrevalorar el conocimiento tecnológico. Para nosotros es básico entender que vamos a las prácticas como educadores populares, y eso significa poner en contacto ese saber común de los grupos, para producir un diálogo con el resto de la sociedad, y así, pueda hacerse realidad la defensa de sus intereses.

Es allí donde se hace necesaria la disposición de **diálogo de saberes, de negociación cultural**, en cuanto la actividad educativa siempre será de dos diferentes, por más identidades que existan.

3. Eje de la Pedagogía.

Al reconocer el campo de la educación, la educación popular reconoce la Pedagogía como la base desde la cual se construyen las interacciones y los eventos educativos. En ese proceso, sacamos la Pedagogía de la cárcel de la Enseñanza (a la que fue confinada durante años) y la devolvemos al Aprendizaje y a los Contextos de Acción. Es decir, la reconstituimos como relaciones sociales de saber y conocimiento y como dispositivos culturales, que son los que la hacen operatoria.

4. Eje de la política.

Como educadores, recuperamos la política como un proceso que se inicia desde la constitución de la subjetividad política, es decir, desde la construcción política del individuo que le permita participar en los procesos colectivos de una forma mucho más consciente y menos controlada, a través de configurar procesos de autonomía que hagan su opción política mucho más sólida siguiendo ideas de transformación y no banderas cargadas de discurso.

Existen otros elementos que acaban de construir este nuevo entramado de la educación popular. Entre ellos están los procesos culturales, los procesos comunicativos, los procesos investigativos y otros más que sería interminable trabajar en esta oportunidad. Podemos no obstante afirmar que la Educación Popular en síntesis, se redefine como un proyecto político-pedagógico de transformación para la nueva construcción social.

VII. Palabras finales para una relación entre Política y Educación

Permítanme terminar este texto con cinco sugerencias surgidas desde mi experiencia particular como educador popular en este continente:

A. No más educación política sin educación.

Hay que acabar la idea de que la educación es transmisión de Ideología, y en ese sentido las organizaciones deben entender que necesitan que su trabajo tenga más de Aprendizaje Social, que de Enseñanza Tradicional. Se trata de tener claro que también transmitimos con el currículo oculto que se configura con la manera como practicamos la política.

B. Educación y política en contextos culturales específicos.

Nos hemos preocupado porque los grupos populares lleguen a las organizaciones de izquierda en cuanto decimos representar sus intereses. Sin embargo, nuestro desconocimiento de la lógica de acción de esos sujetos, hace que el discurso político vaya en contravía del imaginario del sujeto popular que decimos representar.

C. En este fin de siglo son más importantes los DESAPRENDIZAJES.

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

D. Construir una pedagogía de lo MASIVO.

Estamos en la sociedad de masas; parte de nuestro futuro se juega en la manera como podamos trabajar una lectura alternativa, no de denuncia ideológica, sino de uso de esos instrumentos.

E. Establecer políticas de formación permanente.

Hoy hay dos realidades ineludibles para un político o un educador: de un lado la velocidad del cambio, y de otro la multitud de información que circula sobre diversos aspectos. De nuestra capacidad para apropiarnos de esos elementos dependerá la posibilidad de construir lo nuevo.

Creo que hoy más que nunca, estamos en la vieja encrucijada planteada por el antepasado más preclaro de la educación popular en nuestro Continente: Don Simón Rodríguez, cuando preguntándose por el encuentro de Europa y América, profetizó: **"O INVENTAMOS O ERRAMOS"**.

La Cuestión Pedagógica en la Educación Popular

Lola Cendales*
Jorge Posada **

Ahora que la educación popular se encuentra en un proceso de reconceptualización, creemos que vale la pena considerar algunas de las razones de ese desencuentro y las posibilidades de establecer una relación de mutuo enriquecimiento.

Retomando lo que fueron los escritos y los trabajos que animaban la búsqueda en las décadas anteriores, encontramos que para llegar a la educación popular se partía de hacer una caracterización negativa de la educación tradicional (entendida ésta como la educación escolar), que permitía resaltar por contraste la educación popular como alternativa. Ese carácter de lo alternativo llevó a pensar que la nueva propuesta era la superación de las corrientes educativas anteriores a las cuales no valía la pena tener en cuenta, pues se había llegado a una síntesis dialéctica, que obviamente nada tenía de dialéctico, por cuanto negaba todo lo anterior.

Con autosuficiencia nos marginamos del debate educativo; algunos dejamos de lado experiencias pedagógicas significativas y otros rechazamos sin más, todo lo desconocido.

En relación con los objetivos, la educación popular se entendía como un proceso de concientiza-

Desde hace algún tiempo, se viene haciendo referencia en el ámbito de la educación popular, a lo pedagógico; afirmación que pareciera obvia en algún sentido y extraña en otro, tratándose de educación. Sin embargo, mirando la historia de lo que ha sido la educación popular en las últimas décadas y los contextos en los cuales se ha dado, tendremos que admitir que la reflexión desde la pedagogía del hecho educativo popular, ha estado ausente.

ción ligado a la noción de intereses de clase de carácter estratégico; con esa visión, se redujo el problema a lo económico-político y se pasaron por alto los intereses más inmediatos y específicos de personas y de grupos; por esto, la saturación y el rechazo fueron las consecuencias que en algunos ca-

sos tuvimos que afrontar.

Lo educativo y lo político no se diferenciaban; se pensaba que la claridad ideológica era suficiente para desarrollar procesos formativos con grupos y comunidades; por esto, en los procesos de capacitación -entendida siempre como tarea estratégica de la educación popular- encontraremos que gran parte del tiempo de los talleres, estaba dedicado al análisis de la coyuntura, al debate ideológico-político.

Al preparar un evento se tenían en cuenta los contenidos y se definían técnicas apropiadas y con esto, al parecer, quedaba resuelto el problema del conocimiento y la pedagogía.

Hoy, al hacer un alto en el camino, al entrar a repensar la educación popular y a redefinir nuestro papel como educadores, nos encontramos con la pedagogía como disciplina que tiene una trayectoria, unas corrientes, unos autores, un acumulado teórico y como un saber hacer, como una práctica y una reflexión sobre la misma.

Nos encontramos con una historia disciplinar que no tuvimos en cuenta por estar ligada a la

* Educadora colombiana; Directora de Dimensión Educativa, Bogotá, Colombia.

** Profesor de la Universidad Pedagógica, Bogotá, Colombia.

escuela, a la cual las teorías reproductoristas tachaban de ser uno de los aparatos reproductores del sistema.

Al acercarnos al debate que se da en la pedagogía encontramos varias posiciones: unas que la reducen a lo que acontece en el salón de clases con todas sus implicaciones y relaciones: conocimientos, lenguajes, aprendizajes, valores etc.; entre éstas algunas centradas en la pedagogía como teoría de la enseñanza. Otros admiten que lo pedagógico, además del análisis de los actos comunicativos y de las prácticas intersubjetivas que se dan aún en espacios no escolares (las organizaciones por ejemplo), es también la reflexión de los conocimientos, los sujetos y las prácticas.

Hay otras concepciones más abarcadoras donde el juego de interrelaciones antes mencionado tiene que ver con decisiones sobre el tipo de hombre y de mujer que se quieren formar y con el tipo de sociedad que se quiere ayudar a construir.

Analizando lo que ha sido la educación popular, tenemos que reconocer que también a su interior hay diferentes concepciones y posiciones; no podemos pretender una realidad homogénea desde la cual nos podamos relacionar; sin embargo, existe un acumulado teórico-práctico (más en lo último), desde donde podemos dialogar con la pedagogía y con otras disciplinas.

Para recuperar entonces la dimensión pedagógica de nuestras prácticas educativas populares hay necesidad de investigar y sistematizar experiencias (trabajo que se ha venido haciendo); lo que pasa es que en algunos casos creímos que si realizáramos investigaciones participativas, con esto estábamos resolviendo el problema de la investigación al interior de la

"Para recuperar entonces la dimensión pedagógica de nuestras prácticas educativas populares hay necesidad de investigar y sistematizar experiencias..."

educación popular; y en cuanto a la sistematización, al realizar el análisis sólo a partir de las categorías que surgen de la misma experiencia, hemos reducido las posibilidades de contrastación y de avance en los niveles teóricos.

Y para entrar en relación con la pedagogía se requiere también recoger la tradición pedagógica; interpelar

"...no es suficiente con hacer propuestas para investigar; se necesita formación y para lograrlo podríamos: formarnos investigando..."

y hacer estudios comparativos de corrientes y autores, especialmente de aquellos que han hecho rupturas y han dado aportes significativos en este campo del saber.

Para este momento de refundamentación que vive la educación popular creemos que es muy importante hacer propuestas de investigación pedagógica sobre temas claves. "Es necesaria una mayor formación que permita dotarnos de conceptos menos ambiguos, amplios y genéricos que favorecen un "encuentro común" pero ocultan muchas y grandes diferencias".⁽¹⁾

Sin embargo, no es suficiente con hacer propuestas para investigar; se necesita formación y para lograrlo podríamos: -formarnos investigando; conocer investigaciones que se están realizando desde la psicología constructivista, las nuevas teorías semiológicas, la comunicación y las teorías pedagógicas de la resistencia, entre otras; acompañar procesos de investigación; formarnos estudiando las teorías y epistemologías de la producción científica...etc. Valdría la pena volver a dar importancia a la academia y a los conocimientos que desde allí se pueden construir.

Como educadores populares tenemos que reconocer que venimos

de una etapa de certidumbres que nos dejó una muy reducida capacidad de investigar, de cuestionar, de producir conocimientos que puedan replantear verdades tan generales como las que hemos venido manejando.

La educación popular, enriquecida con el debate pedagógico en todo este proceso de redefinición político-ideológico y educativo, podrá hacer propuestas a la educación en su conjunto y al campo cada vez más amplio de la socialización; podrá adentrarse con mayor seguridad en los terrenos concretos de lo humano; en el conocimiento, los valores, las habilidades...

Para concluir, presentamos algunos interrogantes surgidos de la práctica y de las consideraciones realizadas a propósito del trabajo con estudiantes interesados en el tema.

- ¿Qué es lo específicamente pedagógico de los trabajos de educación popular?
- ¿Qué corrientes y qué concepciones de lo pedagógico se han dado al interior de la educación popular?
- ¿Podría decirse que la educación popular es una corriente pedagógica?
- ¿Qué relación existe entre lo pedagógico, lo metodológico y lo didáctico y qué avances se han dado en estos aspectos en la educación popular?
- ¿Cómo se ha venido produciendo pedagogía desde las prácticas de la educación popular?
- ¿Qué validez tiene un conocimiento fruto de la reflexión, sistematización e intercambio de experiencias.
- ¿Qué relación existe y cómo se da esa relación entre pedagogía y política.

(1) Faundes, Antonio. *Una mirada crítica a la educación popular*. Mimeo, CLEBA, Medellín, 1993.

La educación popular y lo pedagógico

Evolución Reciente y Actuales Búsquedas

Alfonso Torres Carrillo *

Actualmente, la educación popular pasa por un proceso de reconceptualización. Las nuevas circunstancias del contexto latinoamericano y el reconocimiento de sus limitaciones teóricas y prácticas, han llevado a quienes trabajan desde este enfoque a reformular algunos de sus presupuestos y modelos de acción. Uno de los aspectos en el que se han reconocido mayores vacíos ha sido el lugar concedido a la reflexión pedagógica, central en otras propuestas educativas actuales.

En el presente artículo, plantearemos algunos componentes básicos del concepto de educación popular, para luego presentar los rasgos definitorios de su evolución reciente en sus relaciones con lo pedagógico.

1. Núcleo común de la educación popular.

No existe una manera única de entender la educación popular; para Joao Bosco Pinto, "no existe un significado universal para la expresión educación popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas" (BOSCO PINTO, 1984). La educación popular parece descrita más por un conjunto de

Desde hace unas tres décadas se viene configurando en América Latina una corriente educativa orientada hacia el fortalecimiento de los sujetos, las luchas gestadas desde los sectores subalternos de la sociedad. Diversas experiencias, publicaciones, instituciones no gubernamentales asumen como enfoque la educación popular. Es innegable la influencia de sus discursos y prácticas en el actual panorama educativo del continente.

actividades educativas en torno a la defensa y autonomía del mundo popular que por un cuerpo de ideas o doctrinas con un nivel teórico preciso (MEJIA, 1990).

Aunque las dos palabras han aparecido muchas veces en la historia de las ideas en América Latina, no han tenido el sentido que hoy damos a la expresión. En sentido estricto, la educación popular es una formación discursiva reciente que se constituye como concepto recurrente sólo hasta la década del setenta. No representa una continuidad con la noción de educación popular usada por los ilustrados de los siglos XVIII y XIX, ni con el uso extensionista que le dan algunos

programas educativos estatales en la actividad.

Dilucidar un concepto de educación popular que dé cuenta de su especificidad con respecto a otras prácticas y discursos educativos que se realizan en el mundo popular, nos exige reconocer los elementos comunes a las experiencias y teorías que la han impulsado. Con base en definiciones de sus exponentes, distinguimos un núcleo común de

* Profesor Departamento de Postgrado, Universidad Pedagógica Nacional. Colaborador de Dimensión Educativa (Colombia).

elementos constitutivos que definen la educación popular. Estos son:

1. Una justificación proveniente de la lectura crítica del orden social vigente y del papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora.
3. Un propósito de contribuir a la construcción de los sectores dominados u oprimidos como sujeto histórico.
4. Una práctica social que actúa sobre la subjetividad popular, llámesele conciencia, cultura o saber popular.
5. Una preocupación permanente por generar metodologías coherentes con los rasgos e intencionalidades anteriores.

1.1. Postura crítica de la sociedad y de la educación.

Todas las propuestas de educación popular han tenido y tienen como presupuesto básico el cuestionamiento al carácter injusto del orden social propio de las sociedades latinoamericanas. Dicho sistema explica el sometimiento económico, social, político y cultural de los sectores populares, que impide que éstos tengan la posibilidad de tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismos.

Este diagnóstico estructural ha estado asociado a la influencia de las ciencias sociales críticas en América Latina (especialmente el marxismo) sobre los movimientos populares y la izquierda desde los años 60. En primer lugar, la influencia de la obra de Althusser destacó la educación como aparato ideológico del Estado; su papel, por tanto, es el de mantener, legitimar y reproducir el modo de producción dominante. La escuela era por excelencia el medio más efectivo de reproducción del sistema capitalista; en ella se expresaban los rasgos opresivos de la educación Bancaria (FREIRE, 1970) o antipopular (PERESSON Y OTROS, 1983).

Desde esta lectura de lo educativo, se argumentó la necesidad de la educación liberadora al servicio de las clases populares. Así el reproductivismo haya perdido peso, la tradición posterior de la educación popular se justifica aún en la comprensión estructural de la educación.

1.2. Intencionalidad política emancipatoria de la educación popular.

La crítica a la sociedad capitalista y al sistema educativo lleva a la justificación de un ideal de sociedad y de educación alternativos. Por ello, un rasgo central en toda propuesta educativa popular es su clara intención por contribuir a la construcción de un nuevo orden social con un contenido democrático y de justicia, inicialmente identificado con el socialismo.

Desde el discurso de la educación popular, los beneficiarios de esta utopía liberadora son los sectores subalternos de la sociedad, llamados a construir su "propio proyecto histórico". El calificativo de "popular" por parte de la educación popular no tiene que ver tanto con el sujeto colectivo de sus acciones -las clases populares-, sino primordialmente con el

horizonte político del cambio. No todas las experiencias educativas con el pueblo tienen intencionalidad emancipatoria.

La idea de cambio social ha variado desde la visión voluntarista inicial, pasando por la visión revolucionaria en sus posiciones más radicales, hasta las miradas reformistas actuales. En cualquiera de los casos, la educación popular tiene como finalidad básica, crear condiciones subjetivas para un cambio decisivo en la relación de los sectores populares con el tener, el saber y el poder.

1.3. Los sectores populares, sujetos de su propia emancipación.

Otro elemento definitorio de la educación popular es la convicción de que son los propios sujetos populares, llámense clase obrera, sectores subalternos, movimiento popular o movimientos sociales, los llamados a realizar su liberación. La educación popular asume que su tarea es contribuir a que dichos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico.

De ahí los énfasis en acompañar sus luchas, sus organizaciones y movimientos, que van expresando su consolidación como fuerza social y política. De este modo, la educación popular se autodefine como una práctica social que se lleva a cabo desde, con y para los sectores populares. Sin embargo, es notorio el vacío de la educación popular con respecto a la conceptualización histórica, sociológica y antropológica acerca de sus sujetos educativos; han predominado más las imágenes culturales heredadas del romanticismo, el populismo y el iluminismo, que elaboraciones teóricas e investigaciones para comprenderlos.

1.4. La educación popular: una práctica social que busca afectar la subjetividad popular.

La educación popular también aparece como un intento de desarrollar acciones intencionalmente orientadas a ampliar las formas de comprender y actuar de los sectores populares; es decir, hacia la generación de una subjetividad apropiada a la construcción del proyecto político liberador. Por ello, el nivel específico de la realidad social en la que actúa la educación popular es la subjetividad popular, entendida en unas ocasiones como conciencia social, en otras como saberes, conocimientos, valores o culturas populares.

La formación de sujetos populares es capaces de llevar a cabo las acciones sociales emancipatorias está relacionada con la formación de un sistema de representaciones, ideas, significaciones, simbolizaciones y afectos que le dan sentido a sus prácticas. Es dentro de los límites del mundo subjetivo en que actúa la educación popular con el fin de incidir en otras dimensiones de la vida social, como las condiciones económicas y las relaciones de poder.

1.5. Búsqueda de unas metodologías coherentes.

La crítica radical a los rasgos y valores tanto de la sociedad como de la educación tradicional, ha llevado a que, desde sus inicios, la educación popular procure generar estrategias y técnicas educativas de carácter dialógico,

participativo, activo y problematizador. El uso del término pedagogía no ha sido frecuente en los discursos de la educación popular, pero la reflexión sistemática que sobre sus presupuestos y sus prácticas viene dándose últimamente, arroja algunos elementos que pueden considerarse como bases de una pedagogía popular.

1.6. Una definición provisional.

Hecha esta breve presentación de los elementos constitutivos de la educación popular, podemos definirla como el conjunto de prácticas sociales y construcciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagónicos de un cambio profundo de la sociedad.

De este modo, hacer educación popular es reconocer el carácter político de la educación; es asumir una opción por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten su construcción como sujeto histórico capaz de adelantar su emancipación; es generar propuestas pedagógicas coherentes con las intencionalidades anteriores.

2. Tres momentos de la educación popular.

La identificación de estos rasgos comunes a las diversas prácticas y discursos de la educación popular no nos debe llevar a considerarla como un bloque homogéneo que no ha sufrido modificaciones. La educación popular como toda formación discursiva, ha estado atravesada por diversas influencias históricas e intelectuales; en su corta existencia, se han dado maneras diferentes de entender sus componentes.

Para efectos de este artículo, distinguimos tres fases constitutivas de la concepción contemporánea de la educación popular correspondientes a los paradigmas de mayor influencia entre los educadores populares colombianos: Freire, el discurso sobrepolitizado y las búsquedas recientes. Los tres paradigmas no deben ser vistos como momentos de una sucesión lineal; tienen más que ver con los entramados epistémicos e ideológicos que los han posibilitado.

2.1. Los inicios: el MEB y la educación liberadora de Freire.

A partir de la segunda posguerra, las Agencias multinacionales de Desarrollo y los gobiernos vieron en las estructuras sociales tradicionales un obstáculo para el desarrollo económico y la estabilidad política de las naciones; el desafío de la modernización conllevó a un afán por ampliar la cobertura educativa y la alfabetización de los adultos iletrados. En tal perspectiva, organismos como la UNESCO, la OREALC y la OEA fomentaron la realización de programas de educación de adultos entre sus países miembros.

Bajo el nombre de educación fundamental o de alfabetización funcional, este modelo de la educación de adultos se convirtió en la bandera de los gobiernos latinoamericanos en los años 50 y 60. En Brasil, el extensionismo se asumió a través del Movimiento de educación de Base

(MEB) en 1961; nacido por un convenio entre el gobierno de Brasil y la Conferencia Episcopal, asumió un ingrediente humanista cristiano y reformista. Promovían una educación en la cual las comunidades tomaran conciencia de las dimensiones de su dignidad, así como de la transformación de la sociedad a través de su acción política.

Las experiencias y reflexiones del profesor de la Universidad de Recife, Paulo Freire, se constituyeron en la primera propuesta reconocida como educación popular. Este educador brasileño desde la experiencia de sus Círculos de Cultura, criticó al extensionismo y a los métodos tradicionales de educación de adultos como pedagogías "bancarias" o "domesticadoras". Al mismo tiempo, propuso el método de alfabetización concientizador, el cual, a la vez que posibilitaba que los adultos aprendieran a leer y escribir, ayudaría a que tomaran conciencia de su propia realidad y que establecieran un puente entre sus propias vivencias y el lenguaje escrito.

Esta propuesta de "educación como práctica de la libertad" centra su interés en "la integración del individuo con su realidad"; alfabetizar se convierte en sinónimo de concientización; ello significa liberar al alfabetizado de su conciencia oprimida e ingenua para posibilitarle la comprensión de las causas de su realidad social; las acciones organizativas y transformadoras serían una consecuencia necesaria de la concientización.

La concepción educativa liberadora planteó un cambio profundo de las relaciones entre educador y educando, y entre éstos con su entorno inmediato, expresado en sentencias como: "Nadie educa a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo". El Método Psicosocial se autodefine como problematizador, dialógico y crítico (FREIRE, 1967).

Con el golpe militar a Goulart en 1964, Freire emigra a Chile donde sistematiza su experiencia en Brasil y asesora programas de alfabetización concientizadora. Es allí donde escribe los libros que circularían por toda América Latina. La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su propuesta hicieron que tuviera acogida dentro de la Iglesia; primero por el MEB y posteriormente por la Conferencia Episcopal de Medellín (1968). De este modo, sus planteamientos y metodología influyen en lo que posteriormente serían la Teología de la Liberación y la Iglesia de los Pobres. Muchos cristianos comprometidos verían en la educación Concientizadora una metodología coherente con su opción ética.

Aunque la metodología de la concientización constituía una crítica a las prácticas extensionistas y a las rígidas pedagogías de izquierda, reveló limitaciones que el mismo Freire reconoció luego (FREIRE, 1973 y 1985). Se referían principalmente al desconocimiento del carácter político de la educación, de su lugar en el conflicto de clases. Como consecuencia, la concientización quedaba convertida en un acto abstracto, voluntarista e independiente de la práctica social de educadores y educandos. La educación había sido asumida como un momento previo a la acción transformadora, el acto educativo quedaba por fuera de la lucha social (JARA, 1981).

2.2. La redefinición política de la educación popular.

El cuestionamiento a los límites de la propuesta de Freire se puso de manifiesto con la radicalización de las luchas populares y de amplios segmentos de la intelectualidad latinoamericana desde la década del setenta. En este ambiente de "ascenso del movimiento popular" y de efervescencia de la izquierda -simbolizada en el triunfo de la Unidad popular en Chile y de la Revolución Sandinista- se sobrevaloró la "dimensión política" de la educación popular, valorada por sus procesos de organización y movilización popular.

Esta politización de las prácticas educativas populares se vio favorecida por la influencia de la tradición pedagógica de las izquierdas que empezaban a tener presencia en grupos de base de sectores populares no obreros, en un contexto de aumento de luchas sociales. Heredera de una concepción ilustrada y vanguardista de la educación, la educación marxista, cuestionó la pedagogía liberadora como utópica, moralista y culturalista. Los educadores populares acogieron estas críticas, así como algunos estilos de la tradición pedagógica de izquierda, que veían más consecuencias con su intencionalidad liberadora.

El entramado ideológico e intelectual que se fue dando por la mutua influencia entre educación concientizadora, marxismo y teologías progresistas, posibilita la consolidación del llamado "Discurso Fundacional" de la educación popular, que dio sentido a diversas experiencias educativas desde mediados de los años setenta y buena parte de los ochenta (SIME, 1991).

Su principal rasgo fue la fusión entre política y educación en el horizonte de emancipación de las clases subalternas de la sociedad. Esta fusión se dio en una doble vía; por un lado, la politización de la educación, al asignársele fines generalmente asociados a la acción política. Por el otro, pedagogización de la política al considerar la acción política como espacio de aprendizaje.

2.2.1. Concepción clasista de la sociedad, la política y la cultura.

Esta politización de la educación popular se alimentó del optimismo que generó el ambiente de lucha social de la década del setenta y la influencia de los discursos críticos de izquierda. El marxismo, especialmente en sus versiones ortodoxa y althusseriana, nutrió una cosmovisión clasista de la educación popular. Lo popular se asimiló al desarrollo de lucha de clases y lo educativo al desarrollo de la "conciencia de clase".

El término de Movimiento popular resumía la emergencia de los diversos actores y luchas en el escenario global; se convirtió en una institución imaginaria que se refería al conjunto de sectores populares organizados o movilizables. Más que un referente de la realidad para ser investigado o relacionarse con él, el Movimiento Popular se convirtió en una imagen mítica invocada repetidas veces como sujeto de la educación popular.

El discurso clasista permitió a los educadores popu-

lares una comprensión estructural de la sociedad. Sin embargo, le imprimió una visión esencialista de la sociedad y de la acción social transformadora. La preocupación estratégica de una revolución social -toma del Estado- impidió ver el aquí y ahora de las prácticas educativas populares y su relación con las prácticas sociales populares, generalmente de una cobertura local y de un alcance modesto.

La relación entre el educador y sus bases se asumió paradójicamente. Aunque las clases populares eran vistas como el sujeto del anhelado cambio, su estado de alienación les impedía reconocer sus "verdaderos intereses de clase". Por ello, eran los educadores, los llamados a llevar la teoría revolucionaria -el marxismo- al pueblo. Esta "concepción científica del mundo" reducía la realidad a la contradicción entre capital y trabajo, entre explotadores y explotados. El campo de acción de la educación popular era lo evidentemente politizable, lo que denunciara la explotación o anunciara la revolución.

La vida cotidiana, los saberes y la cultura de los educandos, sólo servían en la medida en que ejemplarizaran los postulados anteriores o para ser negados como alienados. La subjetividad popular se redujo al plano de la conciencia de clase y la labor concientizadora de la educación popular se identificó con la comprensión racional y verbalización de las condiciones de clase de los educandos.

El discurso "iluminista" en la educación popular hizo un extraño matrimonio con un discurso populista del rescate de la cultura autónoma nacional. En efecto, un elemento configurador de este discurso educativo fue la preocupación por rescatar la Cultura popular, entendida como la tradición artística y expresiva del pueblo en su condición campesina e indígena.

2.2.2. Reducción pedagógica al método dialéctico y participativo.

A nivel pedagógico, el discurso fundacional de la educación popular tuvo como características centrales su identificación con el método dialéctico y su preocupación por la participación dentro de los procesos educativos. Se asumió que el método de la educación popular era el dialéctico, entendido como un conjunto de principios de validez universal. El principal era su relación con la praxis histórica concreta de sectores populares evidenciada en pautas metodológicas como "El punto de partida y de llegada de la educación popular es la realidad" o "el pueblo aprende a partir de su experiencia".

Claro está que esta mirada sobre la relación teoría -práctica no provenía únicamente de la vertiente marxista; se nutría de las experiencias formativas de la pre-teología de la liberación (método "ver-juzgar-actuar") y de la tradición pedagógica activa. Esta última influencia (no siempre asumida de manera consciente) se expresó en criterios como "el partir de los intereses y motivaciones de los educandos", "partir de lo próximo y concreto para ir a lo distante y abstracto"; "aprender haciendo" y "aprender a investigar".

La utilización de técnicas activas y participativas fue vista como la forma más adecuada de plasmar el carácter dialéctico y participativo de la educación popular; mientras

los ideólogos de la educación popular se esforzaban por trasladar mecánicamente la epistemología marxista, los educadores populares introducían dinámicas, juegos y materiales didácticos en su trabajo.

El costo de asumir sin reservas la metodología dialéctica y participativa fue el desencuentro con los discursos pedagógicos contemporáneos y con otras corrientes epistemológicas y psicológicas que han avanzado en la comprensión de los procesos de construcción del saber y el poder.

2.3. Las redefiniciones de la educación popular.

Desde mediados de la década de los ochenta empezó a expresarse entre los intelectuales y educadores de base de la educación popular una cierta insatisfacción por su quehacer y por los presupuestos que lo orientaban. Sin embargo, tal reconceptualización de la educación popular constituye un bloque homogéneo de propuestas alternativas al discurso fundacional; no siempre existe consenso acerca de los derroteros a seguir.

Nuevos escenarios, nuevos discursos.

Entre los factores que posibilitaron este cambio de perspectiva conceptual tenemos los que se dieron en el contexto social y político latinoamericano, la influencia de nuevas tendencias ideológicas e intelectuales y la propia reflexión autocrítica hecha desde la educación popular.

A nivel contextual, se destaca la emergencia de nuevos actores populares en el escenario social y político latinoamericano, con demandas, espacios y formas de lucha inéditos, estos nuevos movimientos sociales ponían en evidencia que la producción no era la única fuente de conflictos; que además de obreros y campesinos existían otras identidades populares; que además de la fábrica, también eran espacios de conflicto el barrio, la salud, y el consumo colectivo; que se estaban generando otras formas de organización entre mujeres, jóvenes, ecologistas, defensores de los derechos humanos, etc.

Esta ampliación y fragmentación del universo de lo que antes se veía como Movimiento popular, así como la presencia de educadores populares en estos espacios sociales, conmovió su cosmovisión clasista de la sociedad. La caída de los regímenes militares que habían controlado el estado en los países latinoamericanos, dio un nuevo valor a la lucha por la democratización de la sociedad. La crisis del socialismo soviético, la derrota del régimen sandinista y el agotamiento de algunos proyectos políticos de izquierda, pusieron en sospecha las teorías políticas que veían al poder sólo en el Estado y a éste como un aparato que debía ser tomado por asalto para construir la nueva sociedad.

Al nuevo contexto social y político han correspondido nuevas miradas de la sociedad desde las ciencias sociales. Ya fuera por la influencia de versiones renovadoras del marxismo o de otras perspectivas teóricas, se puso en evidencia la crisis del paradigma marxista clásico. Frente a la visión estructuralista de la sociedad se empieza a reivindicar el papel de los procesos y sujetos sociales; se acogen los conceptos gramscianos de sociedad civil y sociedad políti-

ca; las nociones de ideología y conciencia de clases empiezan a ceder su lugar a las de cultura y hegemonía.

Las prácticas educativas populares, además de verse influidas por los nuevos contextos y discursos, también empiezan a institucionalizarse y a generar redes estables de comunicación a través de proyectos nacionales e internacionales, de encuentros y seminarios a nivel continental. En estos intercambios se pudieron constatar los límites del discurso fundacional y se socializaron las nuevas búsquedas políticas, conceptuales y metodológicas.

El discurso sobre la sociedad y la política tiene varios giros. Uno, es la consideración de los movimientos sociales como nuevos sujetos históricos; el Estado y los Partidos Políticos dejan de verse como únicos mediadores de la acción política, enfatizándose otros espacios de la vida social. En contraste con el paradigma anterior, la educación popular busca contribuir a la formación societal básica entre los grupos, organizaciones y movimientos sociales como garantía de la existencia de una verdadera democracia.

Correlativamente a la valoración del nuevo tejido social, asociativo y simbólico que representan los movimientos sociales, la educación popular busca desarrollar las nuevas maneras de ver y hacer política que aquellos comportan. Se trata ahora de la gestación de una cultura política de base que haga parte de la vida cotidiana, que fortalezca la sociedad civil y sus organizaciones.

Otra característica decisiva de la reconceptualización de la educación popular es el reconocimiento de la dimensión cultural. La comprensión de la relación entre individuos, movimientos sociales y Estado pasa por el análisis de la cultura como vehiculizadora de hegemonías. La conciencia política no es previa ni externa de los procesos sociales sino que es posible en la medida que incorpora a través de la cultura. Se reconoce en la cultura un espacio de producción simbólica desde el cual los grupos sociales dan sentido a sus prácticas sociales e interpretan las prácticas de los otros.

Intervenir en la subjetividad popular no es sólo cuestión de "tomar conciencia de su realidad", sino de reconocer la historia de su construcción, de las condiciones de vida presentes y de sus relaciones con la cultura hegemónica. Este descubrimiento de la historicidad y complejidad de la cultura, lleva a abandonar las lecturas mecánicas y deterministas de la cultura como simple reflejo de lo que pasa en la base económica; también a distanciarse de posturas románticas que ven en la cultura popular una esencia ahistórica, pura y autóctona portadora sólo de valores emancipadores.

De este modo, la educación popular ya no tiene como cometido central develar la ideología dominante de la mentalidad de sus educandos ni de rescatar su autenticidad en el pasado o en el futuro o en el folklor, sino comprender y ampliar las lógicas culturales desde las cuales los sujetos populares ven, interpretan y actúan sobre su realidad.

Nueva manera de entender lo educativo popular.

A nivel educativo, las búsquedas de la educación popular se encaminan a incorporar estas nuevas visiones de la política y la cultura en su quehacer cotidiano, a incorporar

los aportes de la pedagogía y otras disciplinas sociales y a valorar el lugar de lo ético en la praxis educativa.

No se trata ahora de despertar la conciencia de clase de los estudiantes o de llevarles la "concepción científica del mundo", ni de rescatar la cultura popular autóctona. Reconocida la compleja dimensión subjetiva de educandos y educadores, la educación popular se asume como interacción cultural, como diálogo de saberes (MARIÑO, 1991). La formación de los sujetos populares y de la democracia substantiva exigen la apropiación, construcción y socialización de los conocimientos y valores provenientes del mundo académico y del mundo popular.

La reflexión e investigación pedagógica es aún incipiente, pero sus avances cuestionan las prácticas de concientización o transmisión ideológica que aún subsisten en algunas experiencias educativas. Así mismo se reconoce el mundo interno de los sujetos donde la razón es un componente tan importante como la autopercepción, los sentimientos, los miedos, las simpatías y odios.

La participación busca trascender el plano de las técnicas para referirse a la gestión permanente de los procesos educativos y sociales. Las nuevas formas de relación interpersonal y social gestadas en las experiencias educativas son valoradas como anuncio del tipo de relaciones democráticas de la nueva sociedad. Finalmente, varios teóricos de la educación popular ven en ella más que un conjunto sistemático de ideas, una actitud ética. Asumir esto implica tomar la educación en valores, tal como lo hacen cotidianamente quienes trabajan en educación para la Democracia y los Derechos Humanos.

3. Hacia el encuentro de la educación popular con la pedagogía.

La fase actual de la educación popular se caracteriza por una apertura de sus referentes políticos y educativos; es una búsqueda en la que aparece necesario el diálogo con otras disciplinas sociales y la investigación pedagógica. Hay acuerdo en la necesidad de incorporar los desarrollos recientes de la historia social, la antropología simbólica, la comunicación social, la sociología de la cultura, las teorías de la recepción cultural, del constructivismo, del análisis institucional, entre otros.

3.1. Entre la diversidad y la fragmentación.

Las nuevas circunstancias originadas por la implantación de las políticas neoliberales, plantean el reto de aclarar el horizonte político de las acciones educativas populares. Así, los discursos universalistas y esencialistas deben ir dando lugar a posiciones más flexibles y adecuadas a las especificidades regionales y temáticas de los campos de acción de la educación popular.

La fragmentación del mundo popular y la multiplicación de experiencias organizativas en diversas áreas debe ser comprendida bajo la perspectiva de la construcción y deconstrucción de sujetos populares (ROMERO, 1990; ZEMELMAN, 1992). El discurso sobre movimientos sociales que pretendió superar el clasista, ha caído también en una visión esencialista que no da cuenta de lo que en realidad

pasa en la mayoría de experiencias organizativas populares.

Esa mirada también debe asumirse en el plano político, valorando los procesos de institucionalización y de construcción del poder y de sus dispositivos en todos los espacios de la vida social. El impulso a las organizaciones de la sociedad civil también debe apuntar a la formación ciudadana y política de los sujetos populares que les permita, hasta donde sea posible, ejercer sus derechos individuales y colectivos y formarse para el ejercicio del poder público.

La ampliación de los referentes sociales y políticos en la educación popular ha conllevado a una fragmentación de sus discursos. Quienes hacen educación en derechos humanos, educación en salud, de género, con jóvenes, con indígenas, con desplazados por la violencia o desde la teología vienen haciendo elaboraciones conceptuales e inventando metodologías particulares apropiadas a sus campos temáticos. Sería ingenuo tratar de unificar estas prácticas fragmentadas en un discurso englobador de educación popular.

En fin, el campo de la educación popular continúa siendo un universo abierto, en construcción, atravesado por innumerables retos cuya resolución exige profundización colectiva por parte de los educadores populares y de quienes los acompañan desde las ONGs y Centros de Investigación. Son realmente recientes los esfuerzos por reflexionar sistemáticamente sobre el saber pedagógico que respalda y da sentido a las prácticas educativas populares. La reciente discusión desarrollada en el país sobre lo pedagógico, aunque referida al ámbito de la educación escolar, tiene mucho que aportar a la educación popular.

Es urgente iniciar la sistematización de experiencias significativas y la realización de historias regionales y sectoriales de la educación popular en el país, que superen las generalizaciones existentes hasta el momento; un buen intento es el reciente libro de Mariño sobre las ilustraciones en los materiales de alfabetización popular.

La "llegada tarde" a la discusión sobre lo pedagógico, no significa que se parta de cero. Señalamos como aportes de la educación popular a la construcción de una pedagogía propia, el haber contribuido a ampliar el concepto de lo educativo, el valorar el llamado diálogo de saberes y la interacción cultural y el haber destacado el lugar de la educación popular en la construcción de sujetos sociales.

3.2. Concepto amplio de educación.

En las experiencias y discursos de educación popular se maneja un concepto amplio de lo educativo que desborda los sistemas educativos institucionalizados. Se asocia la educación a las nociones de formación y de aprendizaje social. Un individuo "aprende" cuando se incorpora a su ser algo que va más allá de la experiencia; hay aprendizaje cuando hay modificación de las formas de comprender y actuar de los sujetos, cuando se afecta su estructura previa de saberes.

Toda práctica social permite el aprendizaje de nuevos saberes y la formación de las personas. Sin embargo, no todos los aprendizajes sociales son en sentido estricto

educativos; aquéllos no intencionales están asociados al plano de lo cultural; lo educativo es de todos modos asumido como las acciones intencionales de aprendizaje y de formación. Aunque se reconoce que de toda experiencia los individuos pueden "aprender", en sentido estricto, la educación es una práctica social que busca afectar intencionalmente las formas de comprender y actuar de los sujetos sociales.

Podemos distinguir incluso acciones educativas formales (Escuelas, talleres, cursos, conferencias) y acciones educativas informales. Sus espacios de acción han sido en la mayoría de los casos las mismas organizaciones y movimientos populares, aunque también las modalidades formales como las escuelas sindicales, los grupos de alfabetización, los programas de capacitación, etc.

3.3. El diálogo de saberes, una cuestión cultural.

Desde fines de la década pasada, se ha asumido la expresión "Diálogo de Saberes" como la más adecuada a los presupuestos metodológicos sobre construcción de conocimientos en educación popular. A partir de una crítica a las concepciones iluministas (el pueblo no sabe nada o lo que sabe no sirve) y populistas (el pueblo lo sabe todo y posee la verdad), se plantea que es la interacción conflictiva entre los diversos saberes como debe trabajarse.

Se reconoce que tanto los sectores populares como los educadores formados en espacios académicos poseen unos saberes, cuya diferencia no sólo radica en que abarquen campos de realidad diversos, sino que están contruidos desde lógicas culturales diversas, poseen estrategias operatorias y de transmisión diferentes. Tanto educadores como educandos son portadores de saber científico y de saber popular; es decir, no constituyen dos universos aislados sino que hay intersecciones y circulación de saberes.

La existencia de diversos saberes y su posible complementariedad no es sólo una cuestión cognitiva, sino que nos remite al plano cultural; corresponden a lógicas de comprensión cultural y a prácticas históricas diferentes. Mientras los saberes académicos provienen de una matriz racional iluminista con primacía del lenguaje abstracto, los conceptos, el análisis formal en los saberes populares predomina la matriz simbólica con su lenguaje concreto, cargado de imágenes y el relato vivencial.

Más aún, así como se reconocen diversos modos de concebir y hacer ciencia, también coexisten variadas lógicas culturales populares, resultado de la apropiación de su tradición histórica, de su creación frente a las cambiantes circunstancias sociales y a su interacción con la cultura hegemónica. Así por ejemplo podemos distinguir una lógica pragmática del rebusque y el aguante, signada por su creativa lucha por la sobrevivencia; una lógica dramática sobre su autorrepresentación individual y colectiva o una lógica lúdico-burlesca, como desquite simbólico a sus condiciones sociales adversas, entre otras.

La ubicación de los saberes en el universo más amplio de las culturas, lleva a afirmar que la educación popular entendida como diálogo de saberes no es sólo un problema de construcción de conocimiento sino de ampliación

del universo de sentido de los sujetos involucrados en los procesos educativos. El diálogo cultural trasciende de las esferas formalmente educativas (el taller, la clase, el encuentro); acompaña todas las prácticas sociales donde hay interacción entre sujetos populares y educadores: planeación y ejecución de proyectos sociales, organización comunitaria y luchas sociales, entre otros.

Por tanto, coincidimos con Avila (1992) en considerar la educación popular como una práctica que se desenvuelve principalmente en el ámbito cultural; su campo de acción son las estructuras simbólicas que regulan la vida cotidiana de los diversos actores sociales subalternos, en función de la construcción de una identidad social, cultural y política propia.

3.4. La educación popular: espacio de socialización y construcción de sujetos sociales.

Dado el amplio espectro que constituyen las prácticas sociales populares y la noción de educación que maneja la educación popular, algunos autores han destacado su importante papel en los procesos de socialización y de construcción de identidades sociales; de este modo, la educación popular tiene lugar tanto en los espacios de socialización tradicionales (familia, escuela), como en otros, como los movimientos y procesos de organización social, los medios de comunicación, las experiencias productivas y de supervivencia, etc.

En lo referente a su relación con los sujetos sociales, la educación popular ha tenido desde sus inicios una preocupación por fortalecer el mundo popular; sin embargo, la noción de lo popular que ha predominado entre educadores populares ha provenido más de las imágenes culturales provenientes del romanticismo y de la ilustración que de una comprensión histórica, y social que permita explicar los procesos de constitución de las diversas identidades sociales populares y sus modos de intervenir en el conjunto de la estructura social.

La perspectiva teórica de mayor influencia en el discurso educativo popular ha sido, sin duda, el materialismo histórico, o más bien ciertas versiones ortodoxas y estructuralistas del marxismo. Desde este paradigma, el lugar privilegiado para explicar la constitución de sujetos sociales fue la esfera productiva; era en el plano económico donde se definían los grandes colectivos sociales, las clases. De este modo, los sectores populares se identificaron sólo en su condición de explotados. La concientización posibilitaría la representación racional de dicha condición social.

Esta lectura de los sujetos populares era efectiva cuando se trata de obreros; pero se queda corta para dar cuenta de otros sectores populares como los pobladores, los indígenas, las mujeres y jóvenes de los barrios. El problema es más grave aún, si se considera el carácter insular de la clase obrera en nuestros países y su pérdida de peso social, en contraste con el crecimiento del sector informal y de la irrupción de nuevas identidades sociales con inéditas demandas y formas de lucha, cuestionó el paradigma clasista.

La insuficiencia del modelo para captar esta esqui-

realidad viene siendo constatada con las investigaciones recientes con una visión más abierta sobre la constitución de sujetos sociales e identidades culturales. Sin desconocer la incidencia de las condiciones económicas en la conformación de las subjetividades sociales, se reconoce que éstas surgen y se conforman desde todas las esferas de la vida social y no sólo en la producción. Es en el cruce, siempre conflictivo, entre condiciones fácticas, prácticas sociales y cultura, donde se constituyen los sujetos históricos. La conciencia no se agota en lo racional ni en lo ideológico; se subordina al amplio universo de la cultura, la cual es simultáneamente constituyente del proceso social y constituida por él.

En síntesis, los sujetos sociales se constituyen tanto en el plano de las situaciones materiales como en el de la cultura, porque ambas son dimensiones de una misma realidad. Esto lleva a plantear la necesidad de estudiar la dimensión simbólica de todas las prácticas sociales, a reconocer que la cultura es fundamental para conocer e incidir sobre los sectores populares.

BIBLIOGRAFIA.

- BOSCO PINTO, João. *Perspectivas y dilemas de la Educación Popular*, GRAAL, Río de Janeiro, 1984.
- FREIRE, Paulo. *La pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Tierra Nueva, Montevideo, 1970.
- . *La educación como práctica de la libertad*, Paz e Tierra, Montevideo, 1967.
- . "La dimensión política de la educación" en *Cuadernos pedagógicos* N° 8. Cedeco, Quito 1985.
- GHISO, Alfredo. "Reflexiones sobre la pedagogía", *Papeles del CEAAL*. Santiago de Chile, 1992.
- JARA, Oscar. *Educación Popular. La dimensión educativa de la acción política*, Ceaspa-Alforja, San José de Costa Rica, 1981.
- LOVISOLO, Hugo. *Educação popular: maioridade e conciliação*, UFBA, Salvador de Bahía, 1990.
- MARIÑO, Germán. (compilador), "Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes" *Aportes* N° 33, Dimensión Educativa, Bogotá, 1991.
- . *La ilustración de las ilustraciones*, Ministerio de Educación Nacional, 1993.
- MEJIA, Marco Raúl. *Educación popular en los noventa*, Cedeco, Quito, 1990.
- . "La pedagogía y lo pedagógico en la Educación Popular" en *Papeles del CEAAL* N° 2, Santiago de Chile, 1992.
- PERESSON, Mario; MARIÑO, Germán y CENDALES Lola, *Alfabetización y educación popular en América Latina*. Dimensión Educativa, Bogotá, 1983.
- RODRIGUEZ, Brandao Carlos. *La educación popular en América Latina*, Cedep, Quito, 1989.
- ROMERO, Luis Alberto. "Los sectores populares urbanos como sujeto histórico" en *Proposiciones* N° 19, SUR, Santiago, 1990.
- SIME, Luis. *Los discursos de la educación popular*, Tarea, Lima, 1991.
- TORRES, C. Alfonso. *La educación popular, entre la esperanza y la incertidumbre*, Manizales, Cinde, 1993.
- TORRES, Rosa María. *Discurso y práctica de la educación popular*, Ciudad, Quito, 1988.
- ZEMELMAN, Hugo. "Educación como construcción de sujetos sociales" en *La Piragua* N° 5, CEAAL, Santiago, 1992.

Cuando el saber rompe el silencio...

Diálogo de Saberes en los Procesos de Educación Popular

Alfredo Ghiso*

1. Intenciones:

■ Buscamos destacar la relación existente entre las propuestas educativas populares, que tienen como referente teórico y direccional el **diálogo de saberes**, con retos como: la consolidación y profundización de procesos realmente democráticos, la participación y la producción, apropiación y socialización de conocimientos.

Somos conscientes de que quedan muchos asuntos por tratar y que los tratados deberán ser profundizados; pero consideramos que el apunte cumple con sus objetivos si facilita el debate sobre el tema y motiva a la reflexión del quehacer educativo popular.

2. Diálogo de saberes, práctica social.

Vamos a ubicarnos inicialmente, en una **práctica particular y poco común**; aunque suponemos que está a la base de los procesos de democratización. **Vamos a caracterizar críticamente qué entendemos por diálogo de saberes.**

Nos situamos entonces, en nuestra experiencia, en nuestro aquí y ahora que nos desafía y nos reta permanentemente a generar conocimientos destinados a resolver, de un modo

Este breve artículo se sitúa en el marco de los procesos de recuperación de las prácticas de educación popular y está dirigido a los educadores inquietos por reconocer y valorar críticamente aspectos y componentes de su práctica educativa.

efectivo, los problemas que se nos presentan.

Al buscar respuestas no estamos solos, nuestro saber nunca es individual. Existen prácticas sociales en las que compartimos interrogantes y respuestas, intercambiamos saberes y reconocemos los aportes de otros sujetos distintos a nosotros. Esta práctica nos lleva a entender que el proceso de conocimiento es un proceso social, histórico, contextualizado, en el

que la interlocución y la interacción son indispensables.

Nuestra interlocución y nuestro conocer están ligados a lo que somos, a lo que hacemos, a lo que hemos hecho y a lo que pensamos hacer, condicionando las áreas del saber a socializar, la intercomunicación y la interacción entre los sujetos.

En esta práctica social se da: un tratamiento selectivo al conocimiento, un posicionamiento de los sujetos frente a sí mismos y frente al saber, unos esquemas de negociación. Se manifiestan, también, los intereses que develan la intencionalidad de la práctica, quedando al descubierto la forma como se ejercita el poder en relación a tres campos: intencionalidad, conocimientos y formas de intercomunicación.

El diálogo de saberes es una práctica que no está exenta de conflictos. En él se evidencia la existencia de diferentes comprensiones, de distintas valoraciones y de diversos proyectos. El diálogo de saberes no se genera, habitualmente, desde las identidades sino desde las disensiones, siendo una práctica privilegiada para resolver diferencias, buscar consensos y aprender a practicar la democracia.

*Coordinador del Programa de Alfabetización y Educación Básica Popular del CEAAL. A Tere, Sebas y José, interlocutores permanentes.

Es importante reconocer que el saber, el lenguaje, las relaciones intersubjetivas, hasta la democracia se han convertido en mercancías, en bienes de consumo que se imponen, se transmiten o se imitan. **La práctica del diálogo de saberes emerge como intercomunicación que recupera al sujeto y niega su cosificación, su adoctrinamiento y todo tipo de ejercicio del poder - saber que busque el sometimiento. El diálogo de saberes, así entendido, es una práctica social fundamental en los procesos de construcción de sujetos y de construcción de la "Democracia".**

A esta experiencia social basada en la interacción e intercomunicación, que nos permite la recuperación, socialización, valoración, adecuación, producción y apropiación de conocimientos y en la que se da un ejercicio emancipatorio del poder - saber, la venimos denominando, en educación popular, diálogo de saberes.

Existe además del carácter emancipador otra característica, que situados en la experiencia personal estamos descubriendo tardíamente, y es el rasgo de la interculturalidad de esta práctica social.

La interculturalidad nos llama a la interacción, al intercambio, a la descentralización cultural, a la reciprocidad en la relación dinámica e histórica entre culturas.

Este carácter nos lleva a no excluir la existencia de diferencias culturales entre los sujetos, moviéndonos a valorar las diferencias, a reconocerlas para, en el diálogo de saberes, producir y socializar conocimientos capaces de fortalecer los procesos de construcción de identidades.

A manera de resumen de la aproximación hecha a lo que entendemos por diálogo de saberes, desarrollamos el siguiente cuadro (Ver cuadro)

El diálogo de saberes, así entendido, es una práctica social fundamental en el proceso de construcción de una sociedad democrática y a la hora de buscar, generar respuestas, conocimientos para una vida digna. Es, también, una práctica necesaria en el proceso de construcción de identidades como sujetos sociales.

NATURALEZA	COMPONENTES	FINES
Práctica social dialogal	Contexto Intereses Sujetos	Recuperar Valorar
Carácter emancipador	Interacción Interlocución	Socializar Adecuar
Intercultural	Saberes Problemas Necesidades	Producir Apropiar Resolver Actuar

Por otra parte, vale la pena alertar que no es una práctica exclusiva de los sectores populares o del educador con los sujetos populares; por el contrario, el diálogo de saberes se impone a todos aquellos que buscamos construir alternativas sociales pluralistas y democráticas.

3. Diálogo de saberes, referente de la educación popular.

En esta parte nos adentramos en las experiencias de educación popular. En ellas encontramos que el tema diálogo de saberes está presente inicialmente como un momento pedagógico. Posteriormente, se hace una crítica y se llega a la percepción de que "el diálogo de saberes" se da en todo el proceso educativo que incluye múltiples momentos pedagógicos". (BALBIN, 88). La apreciación si bien es real, no nos aporta muchas claridades.

Frente a esto nos atrevemos a plantear que el diálogo de saberes ha sido y es para la educación popular un referente.

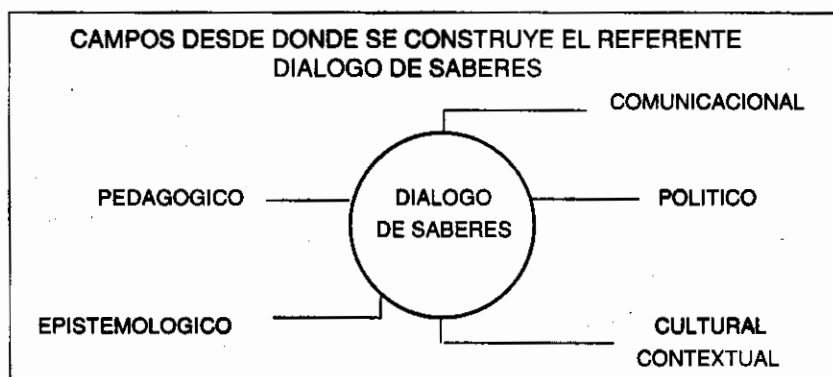
Cuando hablamos de referente, estamos indicando un componente que es fuente de orientación e identidad de la práctica educativa. Explicita algunos presupuestos que hacen parte de la propuesta pedagógica popular, facilitando la construcción de conceptos fundantes que permiten explicar y comprender aspectos del proceso educativo. (GHISO, 91).

Este referente lo hemos venido construyendo los educadores y también los participantes en las prácticas de educación popular. Lo hemos ido

armando a partir de opciones y conceptualizaciones en los campos de lo pedagógico, lo político, lo epistemológico, lo cultural y/o contextual y lo comunicacional. (Ver gráfico pág. siguiente).

Señalemos a continuación las opciones y proposiciones más comunes, presentes en el discurso de las propuestas educativas populares y que están relacionadas con el referente: diálogo de saberes.

- * Ruptura con la relación pedagógica de dominación entre el que enseña y el que aprende. En los procesos de educación popular se modifican estas relaciones creando y practicando nuevas relaciones democráticas, horizontales y solidarias.
- * Ruptura con la identificación del proceso educativo con un acto de transmisión mecánica de conocimientos.
- * Ruptura con la finalidad que se le asigna a los procesos educativos de reemplazar unos conocimientos por otros; o de sustituir una forma de conocer por otra.
- * Reconocer que cada sujeto concurre al acto educativo con saberes diferentes, siendo las prácticas sociales fuente de experiencia, de saberes y de conocimientos, que se producen, circulan y apropian en un contexto particular y mediante unas interacciones e intercomunicaciones específicas e intencionadas.
- * Reconocer que la educación popular desarrolla contenidos variados y variables, porque están estrechamente ligados a la vida de las personas, a su



cultura, a sus prácticas sociales y a los procesos socio-políticos y económicos.

- * Entender el conocimiento y la educación como proceso social de carácter colectivo. Procesos de creación que permitan relacionar directamente los actos y la conciencia, la teoría y la práctica, creando y recreando la conciencia crítica.
- * Reconocer que el concepto de poder y su ejercicio están ligados a los intereses y a las formas de producción cultural (saber, conocimiento), a los canales de distribución y legitimación del saber, a las formas de apropiación y aplicación del conocimiento.
- * Considerar el trabajo, la vida familiar, las relaciones interpersonales e intergrupales, la participación en las organizaciones y grupos, etc., como situaciones que plantean problemas y que exigen respuestas que pueden ser dadas a partir de un proceso colectivo de construcción de conocimientos.
- * Reconocer que, "al interior de los procesos de socialización, surge la cultura desde la perspectiva de la vida cotidiana, dentro de la cual se inscriben la política y el conocimiento. Todas estas formas culturales no son entendibles sino a través de las interacciones comunicativas que en ellas se generan". (MEJIA, 90).
- * Estimar que los procesos de construcción del saber aportan al desarrollo de la identidad personal, grupal y de sector, a partir de la recuperación, valo-

ración y expresión de las experiencias y de las prácticas socio-culturales desarrolladas por los diversos actores sociales, descubriendo en ellas las potencialidades y posibilidades de proponer y desarrollar un proyecto social alternativo.

Esta es una síntesis muy apretada de los presupuestos que hemos manejado, podríamos ampliar esta lista con otros (Cfr. MARIÑO, 90), pero preferimos avanzar en identificar los momentos del quehacer educativo popular que comúnmente son comprendidos y sustentados desde el referente diálogo de saberes.

Los momentos que habitualmente los educadores populares relacionamos, comprendemos y sustentamos desde el diálogo de saberes son:

- * Presentación de expectativas.
- * Formulación de objetivos y determinación de contenidos de la práctica educativa.
- * Descripción (autodiagnósticos) e intercambio de contextos, problemas, experiencias y prácticas.
- * Análisis, valoración y priorización.
- * Trabajos grupales.
- * Búsqueda de soluciones.
- * Negociación en la toma de decisiones para la acción.
- * Evaluación y sistematización.

Por su parte los **participantes** relacionan el referente diálogo de saberes con los siguientes aspectos de la práctica educativa:

- * Participación de todos los integrantes del grupo.
- * Empleo de recursos y materiales disponibles en el medio.
- * Construcción teórica del conocimiento a partir de la realidad de

los participantes.

- * Empleo de técnicas participativas.
- * Permanente interrelación entre los integrantes del grupo.
- * Coherencia entre las necesidades y los problemas con el plan educativo.
- * Evaluación permanente de las acciones.

El referente "diálogo de saberes" no impone una secuencia lógico-metodológica en las propuestas educativas; pero sí permite identificar momentos y privilegiar algunos pasos en el proceso educativo.

También, destacamos cómo participantes y educadores vivencian y construyen una práctica educativa caracterizada por ser un espacio de diálogo, de integración e interlocución que facilita el intercambio, la producción y la apropiación de saberes aplicables a la resolución de los problemas que la realidad (entorno y contexto) presenta.

4. Diálogo de saberes y proceso educativo.

Iniciamos esta parte partiendo de una constatación: **nos es difícil dialogar y, en la mayoría de los casos, no sabemos dialogar.** Somos más propensos a imponer, a enseñar, a adoctrinar que a dialogar; por otro lado, todavía le tememos al diálogo porque no sabemos qué podemos esperar de él. Sabemos qué se puede esperar del autoritarismo; pero las respuestas y resultados de una interlocución emancipadora nos son inciertos, "posibles".

Ahora bien, a pesar de las dificultades objetivas y de las incertidumbres, nuestra propuesta de educación popular no puede negar que el diálogo de saberes es, además de un concepto fundante, un propósito formativo ligado a la construcción de un sujeto social independiente que participa y se adueña (ejerce un nuevo estilo de poder) de su propia historia (conocimientos, saberes, cultura) y destino (utopía).

Concretando, las propuestas de educación popular además de asumir el diálogo de saberes como referente conceptual, lo aceptan como un referente direccional (objetivo) de los pro-

cesos educativos recreando, así, su sentido.

Admitir los anteriores presupuestos acarrea tomar decisiones en relación al proceso educativo popular. Entre las determinaciones señalamos:

*** Cambios en el proceso educativo.**

Necesitamos romper la identificación que se hace entre transmisión de conocimientos y proceso pedagógico.

Necesitamos aprender a dialogar con el fin de producir conocimientos.

Diálogo de saberes es aprender a problematizarse, a hacerse preguntas esenciales que permitan encontrar respuestas, descubrir temas y construir conocimientos en torno a un problema. Es pasar de la enseñanza a la comprensión, de la opinión al conocimiento. (Doxa - Lagos - Episteme).

Es también necesario entender el proceso educativo como análisis y recomposición crítica de las experiencias básicas y de los intereses fundamentales de los participantes.

Requerimos romper las rutinas que tenemos, recuperando la dimensión creativa y crítica, aspectos fundamentales de la práctica social emancipadora: diálogo de saberes.

Es imprescindible que fortalezcamos los procesos de personalización, de autoestima, de valoración de la producción personal. De esta manera, los saberes que han estado acallados rompen el silencio y se dejan oír desde sus diferencias y riquezas, en igualdad de condiciones y oportunidades.

*** Asuntos a reflexionar e investigar en el proceso educativo.**

Reconocer el "referente - objetivo" diálogo de saberes nos pone a trabajar desde lo pedagógico asuntos como:

- Las regulaciones existentes en la interlocución e interacción que distorsionan o impiden el desarrollo del carácter emancipador de las mismas.
- El logro de consensos, necesidad, ¿fin de un proceso dialogal?
- La relación de los sujetos con el saber (valoraciones, determinismos, fundamentalismos, etc.)
- La producción y la apropiación

de conocimientos, procesos culturales de circulación, reproducción y legitimación del saber. Condiciones y ambientes pedagógicos que favorecen el diálogo de saberes. Momentos críticos y estrategias de superación.

- Las intencionalidades en el proceso de construcción de conocimiento y en su socialización.
- Los lenguajes y las expresiones de saberes. Hemos notado que, muchas veces, prácticas y experiencias difícilmente se pueden expresar oralmente o por escrito, requieren de representaciones, escenas, gestos, etc.
- Los aspectos epistemológicos del diálogo de saberes.

*** Desarrollar procesos educativos populares coherentes con el referente-objetivo diálogo de saberes, reconociendo las dificultades y las rupturas que los sujetos deberán enfrentar a lo largo del proceso.**

Se hace necesario, entonces, reconocer críticamente las limitaciones; pero a la vez, potenciar al máximo las posibilidades y desarrollos alcanzados por los sujetos...

*** Desarrollar el proceso educativo construyendo nuevas relaciones entre los sujetos y de éstos con el saber.**

Romper la intención y rutina pedagógica de reproducir el poder autoritario (doxa) estableciendo un tipo democrático de relación entre los sujetos participantes. Algo así como: aprender del otro sin que el otro sea opresor; compartir mi saber con el otro sin que el otro sea oprimido.

La propuesta educativa popular asumiendo el diálogo de saberes como referente y objetivo pretende romper con el proyecto social que busca cosificar a la persona, desconociendo su aspiración a ser sujeto. (Diálogo -vs.- cosificación, reificación).

Estos asuntos que bosquejamos no pueden ser pasados por alto, tendrán que ser investigados y tenidos en cuenta en las propuestas educativas populares que asumen el diálogo de saberes como referente-objetivo.

5. Diálogo de saberes y metodología educativa (comentarios desde la experiencia).

Si bien algunos han identificado diálogo de saberes con la utilización de técnicas participativas en el proceso educativo popular (tanto es así que los participantes lo expresan); otros afirman que este concepto no es operacional.

Es bueno que deslindemos las técnicas de la metodología de la educación popular, que se refiere más al camino y a los criterios con que hay que recorrerlo, para lograr los objetivos pedagógicos propuestos.

Teniendo en cuenta que asumimos el diálogo de saberes como referente-objetivo de la educación popular, queremos compartir, desde nuestra experiencia, algunos pasos metodológicos claves.

*** Intercambio de experiencias.**

Este paso que formulamos de una manera muy simple y que es el punto de partida en muchos procesos educativos, es también el punto de despegue del aprender a interlocutar con nuestro saber y el del otro.

Consideramos que hay pasos previos a dar para que el intercambio de experiencias sea algo más que una técnica participativa. Pensamos que es necesario que los participantes dialoguen previamente, sobre la importancia de este paso y formulen sus expectativas.

Es bueno considerar con el grupo por qué el intercambio de experiencias es una actividad educativa y señalar entre todas las características que debe tener para que realmente lo sea. De esta manera todos vamos construyendo los referentes y los propósitos de la acción a realizar.

Otro paso preparatorio a dar es el de establecer con el grupo, de acuerdo a las expectativas y propósitos, qué aspectos de las experiencias se deben puntualizar en el intercambio.

*** Problematicación de las experiencias.**

También este paso fue tratado con técnicas o utilizando la "dialéctica"

con el fin de problematizar los saberes. Quizás, en este momento clave de la producción de conocimientos, los educadores imponíamos nuestros juicios críticos y los participantes nunca llegaron a saber ni el por qué, ni de dónde salían esas apreciaciones.

Por eso es que, asumiendo el referente-objetivo diálogo de saberes, consideramos necesario modificar este tipo de prácticas.

Luego del intercambio de experiencias hacemos un registro de interrogantes, sabiendo que es un paso difícil formular preguntas, y que una real problematización se da en la medida que somos capaces de interrogar la práctica formulando cuestionamientos sobre la misma.

Teniendo en cuenta las observaciones respecto al proceso educativo, determinamos entre todos los campos en los que se sitúan las preguntas, de esta manera construimos lo que denominamos: "campos de análisis".

Estos pasos nos permiten saber de dónde surgieron las preguntas, a qué se refieren y cuáles son los aspectos a problematizar o valorar críticamente.

* Análisis, ampliación y síntesis.

Estos son momentos básicos en el proceso de recuperar, valorar, producir, apropiarse y superar el conocimiento inicial.

Para desarrollar estos pasos, por cierto complejos, realizamos las siguientes tareas:

- Diseñar un esquema de análisis que nos permita relacionar los campos entre sí y éstos con algunas variables (contexto, historia, sujetos, acciones, etc.), definiendo unas categorías de análisis que tienen como fuente los juicios valorativos realizados en el paso anterior (coherencia, consistencia, adecuación, eficacia, etc.).
- A continuación del proceso de análisis, buscamos y socializamos informaciones nuevas, que el grupo no poseía. Aquí, el pa-

pel del educador es clave, ya que debe facilitar procesos de circulación de información pertinente y adecuada.

- Confrontamos esas informaciones manejando el esquema de análisis, las variables y categorías determinadas por el grupo.

Modificamos, ampliamos nuestros referentes, nos apropiamos y cualificamos nuestro conocimiento y refutamos con argumentos las informaciones o juicios que no consideramos válidos.

Es importante analizar la relación sujeto-saber y los intereses que subyacen en los datos, informaciones o juicios diferentes a los producidos por el grupo.

- Luego viene la síntesis que, además de ser crítica, debe ser creativa. Hay que aspirar a que del diálogo de saberes genere "teorías prácticas" que permitan apropiación, validación y cualificación en la praxis transformadora.

La propuesta educativa que desarrollamos, tomando como referente-objetivo el diálogo de saberes, nos impulsa continuamente a buscar y crear, a evaluar y reformular los pasos que permiten la creación y socialización de conocimientos, rompiendo el silencio al que han estado sometidos.

BIBLIOGRAFIA.

- ALEM, Teresa. Teorías, procesos e instrumentos de la constitución del conocimiento en la educación popular. En *revistas Educación y pueblo* Nos. 6 y 7. La Paz: INTER, 1990, 1991.
- BALBIN, Jesús. El diálogo de saberes: una búsqueda. // En *Lenguaje popular*. Bogotá, CINEP, 1988.
- BERGER & LUCKMAN. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1986.
- CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. México, Grijalbo, 1989.
- FALS BORDA, Orlando. *Causa popular ciencia popular*. Bogotá, La Rosca, 1972.
- . *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: S. XXI, 1985.
- . *Acción y conocimiento, como romper el monopolio con investigación acción participativa*. Bogotá, CINEP, 1991.

- FAUNDEZ, Antonio. *O poder da participação*. São Paulo, Cortez Editora, 1993.
- FLORES, Giuseppe. *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid, Ed. Paulinas, 1991.
- FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós, 1990.
- GHISO, Alfredo. La investigación como momento educativo y práctica comunitaria. Ponencia 4to. Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá, 1990.
- Práctica social popular, referente y contenido de la educación popular. En *Contexto & educação*, N° 23. Ijuí, Unijui, 1991.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra, 1989.
- HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1987.
- MARIÑO, Germán. *Hacia la construcción de un marco teórico para la investigación de la Lógica Popular*. Bogotá, Dimed, 1986.
- . *Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes*. Bogotá, Dimed, 1990.
- MARTINIC, Sergio. Saber popular e identidad. En *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires, Ed. Búsqueda, CEAAL, 1985.
- . El otro punto de vista: la percepción de los participantes de la educación popular. *Profesionales en acción*. Santiago, CIDE, 1988.
- MEJIA, Marco Raul. *Educación popular, temas y problemas*. Bogotá, CINEP, 1988.
- La pedagogía y lo pedagógico en la educación popular. En *Papeles del CEAAL* N° 2. Santiago, CEAAL, 1992.
- RIAÑO, Pilar. *Descifrando la cultura popular*. Bogotá, CINEP, 1991.
- RODRIGUEZ BRANDAO, Carlos. Estructuras sociales de reproducción del saber popular. En *saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires, Ed. Búsqueda, CEAAL, 1985.
- La participación de la investigación en los trabajos de educación popular. En: *Investigación participativa en América Latina*, Pátzcuaro, CREFAL, 1983.
- TAPIA, Gonzalo. *La producción de conocimientos en el medio campesino*. Santiago, PIIE, 1987.
- WILDEMMEERSCH, D. Formación, interacción y comunicación en el proceso de aprendizaje social. En *Educación de adultos como proceso*. Buenos Aires, Humanitas, 1992.
- ZEMELMAN, Hugo. *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona, Anthropos, 1992.
- . Educación como construcción de sujetos sociales. En *La Piragua* N° 5. Santiago, CEAAL, 1992.

El problema de la calidad en la educación popular: Conceptualización, Sistematización y Monitoreo

Estela González A.*

Esta práctica, como muchas de la educación popular, está siendo cuestionada por los cambios en la realidad y en las lecturas que sobre ella hacen las ciencias sociales y la educación.

En épocas como la actual, que exigen definiciones cruciales, la tentación de dar "bandazos" teóricos y prácticos es grande, el deseo de ser mejores y una combinación autocrítica exigente y que sospecha de lo nuevo, pueden abonar el terreno para las definiciones "diáfanos y precisas" que, lejos de recuperar la complejidad del presente, nos aíslan de los sujetos con quienes trabajamos. Frente a ello prefiero asumir el riesgo de avanzar en reflexiones que, aun cuando parezcan confusas y sin contornos definidos, quieren acercarse a la riqueza y complejidad de la realidad y de las relaciones dinámicas y contradictorias que establecemos con ella.

Mi interés está en explicitar una forma de ver el debate sobre calidad en la educación popular, que pone justamente en la especificidad de las prácticas un criterio fundamental para definirla.

Las reflexiones de este artículo provienen de un antiguo trabajo institucional realizado con jóvenes y adultos de sectores populares urbanos ⁽¹⁾, en el que la educación, vinculada a sus procesos organizativos y de participación ciudadana, es el eje central. Actualmente se está impulsando el Proyecto Educativo Local como propuesta político-pedagógica que ofrece un horizonte integrador y de desarrollo a las dinámicas educativas que se dan en un territorio determinado.

¿Por qué estamos ahora preocupados por la calidad en la educación popular?

La preocupación por la calidad no surge directamente de las prácticas tradicionalmente ligadas a la educación popular, es parte de una preocupación general por la educación, especialmente aquella vinculada con la escuela, "el deterioro de la calidad parece observarse asociado en forma causal con la masificación... que no mostró gran preocupación por la calidad" (Zurita, 1988).

En la educación popular vivimos la crisis de la educación desde un reconocimiento explícito de sus vínculos con la

* Socióloga, trabaja en Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, en el Área de Educación y Desarrollo Local.

(1) Tarea trabaja desde 1974 en Lima, metrópoli con una población cercana a los 6 millones de habitantes, en la que los distritos populares albergan un promedio de 200.000 habitantes, provenientes de diferentes localidades, con una gran heterogeneidad cultural e incluso étnica.

crisis de paradigmas y con la ampliación y agudización de la pobreza. Al ponerse en cuestión tanto el proyecto político que la sustenta como el impacto real de los cambios producidos desde la educación popular en los "sujetos y sus circunstancias" se hizo evidente la envergadura de los cambios que había que procesar.

En cuanto a la dimensión pedagógica, la preocupación por la calidad aparece vinculada con la viabilidad del ideal de autogestión de los procesos educativos por parte de las organizaciones⁽²⁾ y con la posibilidad de un tratamiento más sistemático de los elementos presentes en el trabajo directo con los sectores populares, que permita mejorarlos y proyectarlos a los nuevos ámbitos y niveles de trabajo.

La preocupación por la calidad expresa esta dinámica compleja de la educación popular:

Muestra cómo su participación se amplía a prácticas diversas, lo cual es casi una paradoja, puesto que la forma de enfrentar la crisis señalada anteriormente lejos de cerrarla o reducir sus ámbitos de acción, le exige como respuesta cubrir dimensiones de la educación formal, no formal e informal⁽³⁾, en cuyo desenvolvimiento se va acercando a corrientes del pensamiento universal, especialmente aquellas que interpretan los procesos vinculados a la educación formal. Reconocemos la insuficiencia de la práctica para mejorar la calidad de nuestra llegada y buscamos incorporar nuevos conceptos y enfoques, especialmente aquellos vinculados con la sistematización y la investigación, que nos permitan mantener la práctica como eje de nuestra reflexión.

Empata con un inconformismo frente a los resultados conseguidos con nuestra práctica educativa. Desde mediados de los 80 se manifiesta una preocupación por elevar el impacto, definir mejor los procesos de conocimiento y la relación con la práctica cotidiana que queremos promover. Por ello la reflexión sobre calidad se relaciona en la educación popular con una mirada integral a los elementos internos de sus procesos (contenidos, formas de conocimiento, metodologías, relación educando-educador) y a la repercusión de éstos en la realidad (su capacidad real de modificar sujetos y escenarios, su impacto y masividad).

Se da en el contexto de una clara búsqueda de hegemonía de las propuestas que la educación popular promueve en los diferentes niveles en los que se desenvuelve: las organizaciones, la escuela y las políticas sociales. A diferencia de décadas pasadas esta búsqueda se lleva a cabo en un período con dos características nuevas (por lo menos en su magnitud y profundidad), una referida a las posibilidades de consensos en el campo de la educación y otra por la fuerza ideológica de las corrientes neo-liberales que atraviesa el pensamiento político, intelectual y el sentido común, por ejemplo, en el traslado de categorías económicas para el análisis y planificación de procesos sociales, como la educación⁽⁴⁾.

¿En qué marco ubicamos la conceptualización de la calidad en la educación popular?

Recordemos lo problemático de plantear una definición precisa del concepto de calidad. "Se utilizan como expresiones sinónimas las siguientes: calidad de la educación, educación de calidad, calidad de la enseñanza, calidad de la instrucción, calidad del aprendizaje, calidad del sistema educativo" (Zurita, 1988).

Verónica Edwards (1991) ha hecho un importante esfuerzo que recoge y propone un acercamiento a la calidad como "un significante y no un significado. El reclamo por la ambigüedad del término surge porque se espera a que él esté definido por un solo significado... La calidad es un valor que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse con un valor absoluto". Esta historicidad del concepto, en el caso de la educación popular, relaciona directa y explícitamente los procesos educativos con los procesos socio-políticos de nuestros países.

Cristián Cox (1988) recuerda que "el concepto que estamos discutiendo... es histórico, valorativo y esencialmente evaluativo", ello nos remite a los criterios que legitiman y hacen válidas la valoración y evaluación hechas.

Finalmente, Reginaldo Zurita (1988) incorpora una dimensión importante del concepto de calidad "estamos en presencia de lo que Sheffler llama lemas educacionales, es decir, afirmaciones que operan como símbolos que reúnen en una sola expresión las ideas y las actitudes de los diversos movimientos educacionales... Su objetivo es apoyar a un movimiento educacional determinado, promoviendo una comunidad del espíritu". En el momento actual, de construcción de consensos en la educación, esta dimensión tiene un valor convocante sustantivo.

Una perspectiva que nos ayuda a ubicar la calidad de nuestras prácticas es verlas como Proyectos Educativos⁽⁵⁾. Señalaré tres características significativas que aporta la perspectiva de proyecto educativo para situarnos mejor en el debate sobre calidad:

- Exige una "responsabilidad autoral" en su desenvolvimiento, esto es, que los agentes involucrados en una práctica educativa sean y se vean como los "autores" de estos procesos educativos, con lo que ello exige de autenticidad, afecto y responsabilidad sobre la "obra". Cuidando

(2) Lovisoló, Hugo. *La educación de adultos entre dos modelos*, en Boletín N° 16, OREALC, Santiago.

(3) Mejía Marro R. "La pedagogía en la Educación Popular", en *La Piragua* N° 4, 1° Semestre, 1992, Santiago.

(4) En el Perú se vive esta circunstancia de manera nítida. Desde 1992 se constituye el Foro Educativo, como instancia plural que acoge diversas disciplinas, sectores de trabajo y enfoques políticos, preocupados por mejorar la educación peruana, y a la vez el Presidente Fujimori da muestras permanentes de una "visión más gerencial y menos filosófica de la educación".

(5) Como todo concepto rico en significados el Proyecto Educativo desarrolla características específicas si es pensado a nivel nacional, regional, local o de base. Lo que tiene en común a todos los niveles es el sentido de gestión propia y democrática, que responde a una realidad específica, se sustenta en un horizonte prospectivo y desarrolla una estrategia que recupera los mejores aportes de los sujetos involucrados.

de no extremar el celo hacia una actitud conservadora y autosuficiente.

- No da lugar a modelos a ser "aplicados", sino a la necesidad de recuperar de la mejor manera la realidad y responder a ella desde nuestra imagen-objetivo. De allí que el proyecto educativo plantea a la calidad desde una perspectiva de realidad, que impone la necesidad de manejarnos con los criterios más amplios, ricos y actualizados para que podamos efectivamente responder a ella.

- Privilegia el acercamiento a la educación a partir de una visión global de la interrelación contradictoria, dinámica e histórica de sus elementos, internos y externos, su presente y el futuro que quiere construir. Interrelación que siempre es específica y cuya interpretación no puede hacerse aislando cada elemento, sino recuperando la complejidad del todo.

¿Cómo entendemos la calidad desde la educación popular?

La conceptualización de la calidad en la educación popular tiene que establecer diálogo directo entre los ámbitos reales en los que se desenvuelven sus prácticas y los valores, fines e ideales prospectivos que tiene de hombre y sociedad.

Esto significa recuperar la especificidad de sus acciones en estos ámbitos: la educación de adultos, vinculada con procesos organizativos y de participación, que incide directamente en la intervención de los adultos en el desarrollo, especialmente en ámbitos locales; la escuela, como el espacio privilegiado de socialización y educación nacional; y las políticas sociales, en tanto ellas definen condiciones de vida y de ejercicio ciudadano de los sectores populares. "La educación popular ha entrado a nuevos ámbitos y se ha visto obligada a diversificar los sujetos con los que trabaja y concerta" (Iguñiz, 1993).

Debemos cuidarnos de no exigir a unos lo que corresponde a otros. Sólo a modo de ejemplo, y casi con el ánimo de generar debate se puede decir que, lo micro y puntual de la educación de adultos puede facilitar su pertinencia y no sólo revelar su debilidad, lo sistemático y estructurado de las prácticas escolares puede ser una respuesta a la exigencia de integración de la población y no sólo una homogeneización centralista y la participación en la definición de políticas sociales no necesariamente garantiza su pertinencia.

Tampoco debemos tener una mirada estratificada de cada nivel, pues en la realidad muchas veces los sujetos se mueven con fluidez en varios de ellos y la retroalimentación de unos con otros es necesaria.

El marco fundamental para definir la calidad de los procesos educativos populares es su coherencia⁽⁶⁾ con los procesos históricos impulsados por los sectores populares en una perspectiva de liberación solidaria. Esta afirmación pone como elemento central el aporte de la educación a la utopía liberadora (entendida como proceso y resultado) para definir la calidad de nuestras prácticas⁽⁷⁾.

Esta coherencia se da teniendo como punto de par-

tida el reconocimiento de la dimensión creadora de las prácticas humanas, por eso se explica la importancia que la educación popular da a los sujetos, educandos y educadores, vistos no sólo como entes racionales que linealmente avanzan, sino como seres humanos que tejen su historia desde múltiples dimensiones, muchas veces contradictorias⁽⁸⁾.

La relevancia y significación de las acciones educativas están definidas por el proceso y los resultados en los que los sujetos involucrados (educadores y educandos) fortalecen:

- Identidades, entendidas como su sentido de pertenencia, respeto y despliegue de sí mismos, al interior de sus colectivos, la nación y la humanidad. Es una identidad que se enorgullece de esa pertenencia y de sus potencialidades de realización.

- Ciudadanía social y política, la educación popular busca una ciudadanía activa, que se traduzca libremente en diferentes formas y niveles de participación y acción organizada. La ciudadanía es vista como una experiencia vitalmente individual y colectiva⁽⁹⁾.

- Hábitos y sentido común, la educación popular privilegia el campo de lo cotidiano como categoría de realización de los cambios promovidos en los procesos educativos, porque reconoce la densidad de variables contenidas en su rutina, la complejidad de sus procesos de cambio y "por ser la experiencia singular que cada sujeto particular tiene de los procesos generales" (Palma, 1993).

- Competencias específicas para el dominio material y técnico que les permitan el disfrute de una vida digna (Cox, 1988). La educación popular, al postular la modificación de la base material de la pobreza como uno de sus objetivos, se ve exigida a desarrollar procesos educativos, que siendo reconocidos socialmente, permitan adquirir o mejorar capacidades específicas para el dominio y mejora de la producción y reproducción de las condiciones materiales de vida.

Como sustrato imprescindible para lograr esta pertinencia y relevancia está la capacidad de la educación popular para repensar sus propias nociones, para enfrentar "el cambio de su propia definición de cambio y transformación". Reconocer la posibilidad de que la historia requiere de dimensiones o niveles donde la pregunta y la duda son la

(6) Coherencia entendida no sólo como articulación, sino como respuesta e iniciativa para que los sujetos populares participen de la mejor manera en estos procesos socio-políticos. Es posible que los conceptos de eficacia y eficiencia puedan dar cuenta de esta coherencia, pero debemos cuidar de no trasladar mecánicamente estos criterios de la dinámica económica a la educativa.

(7) "En América Latina... se tendieron a fundir los principios de igualdad, libertad y autonomía nacional, en el modelo revolucionario de acción socio-histórica. Ese estilo, ese tipo de acción colectiva tiende a ser reemplazado debido a dos fenómenos principales:

Por un lado se autonomizan estos tipos de lucha, no habiendo una ecuación automática entre igualdad, libertad e independencia nacional... Por otro lado (a estos principios), se agrega hoy otro, que, sin reemplazarlos, cuestiona las formas tradicionales de acción colectiva, cual es el principio de felicidad y autorrealización (Garretón, 1993).

(8) "Esto implica que cuando hablamos no sea necesario decir siempre una misma cosa y que existan también discursos que quieren decir más de una cosa a un tiempo y contradictorias entre sí" (Tomassini, 1992).

(9) En 1986 CEAAL plantea la democracia como el norte orientador de los cambios en educación (Palma, 1993).

mejor forma para avanzar y asegurar que las afirmaciones que se requieren en los otros niveles no se conviertan en "verdades a ser enseñadas a los otros". "La pedagogía nunca es verdad absoluta, sino una permanente construcción, que se desarrolla en situaciones, relaciones y contradicciones de la vida cotidiana" (J. Osorio, 1993).

Estas afirmaciones pueden ser leídas desde el debate actual sobre modernidad y post-modernidad, que ya forma parte de las preocupaciones de la educación popular⁽¹⁰⁾. No es mi intención tratarlo en este artículo, sólo referiré a tres aspectos que creo pueden ayudar a conceptualizar la calidad en la educación popular.

- Sin ánimo de defender una u otra posición, me parece sugerente cuando se plantea "el rechazo al discurso logocéntrico, al papel central de la razón y al sujeto pensante como autores soberanos de la historia, a la capacidad de los grandes paradigmas, ideologías o relatos para moldear o explicar en un sentido unidireccional ese proceso, y a la noción de que el lugar del hombre es la razón y no la historia" (Tomassini, 1992). Esto pone en primer plano la potencialidad de los sujetos y colectividades a recorrer su propia historia, y que no hay caminos únicos o formas de hacerlo que sean naturalmente superiores a otras concepciones levantadas por la educación popular desde hace años y que hoy van frontalmente en contra de los planteamientos extremos del neoliberalismo⁽¹¹⁾.

- "Este proceso a la razón no implica necesariamente descartarla sino tan sólo rechazar sus formas más dogmáticas. Según Umberto Eco se trataría de recuperar por lo menos 5 acepciones de la razón y no sólo una (razón como conocimiento positivo y demostrable)... siendo una de ellas la que dice que la racionalidad se ejercita por el simple hecho de expresar proposiciones sobre el mundo comunicables a otros, en donde lo importante no es que sean verdaderas, sino que intentan ser una interpretación de la realidad, sobre las que se puede actuar y susceptibles de ser comprendidas por otros" (Tomassini, 1992).

El espíritu del planteamiento de Eco también ha estado en los debates de la educación popular. Mejía (1991) recuerda las tensiones que F. Vío Grossi encuentra en la educación popular; autoritarismo-democratización; objetivo-subjetivo; particular-general; formal-informal; conocimiento universal-conocimiento popular; cultura popular-cultura dominante; autonomía-dependencia; teoría-práctica; sociedad civil-estado, etc.⁽¹²⁾ Germán Mariño señala "el problema del constructivismo es que termina minimizando el papel de lo vivencial y lo emotivo y subestimando (sin desconocer) el inmenso peso de lo cultural"⁽¹³⁾.

Estas dimensiones se dan de manera simultánea, y muchas veces contradictoria, en los hombres y sus colectividades, el rol de la educación popular está en reconocer que son tensiones cuya resolución no pasa por la eliminación de uno de los polos, sino por la comprensión y modificación de ambos que permita situar la tensión en un nuevo nivel de resolución.

Estas reflexiones se aclaran cuando se plantean 3 tipos de conocimiento existentes: instrumental, interactivo y crítico (Salazar, 1992). El positivismo se habría apropiado del término ciencia para referirla exclusivamente al conoci-

miento instrumental y de lo que se trata es de recuperarlos a todos como conocimientos válidos y necesarios para el ser humano:

El conocimiento instrumental tiene en las ciencias naturales desarrolladas en Occidente, desde el Renacimiento, su prototipo. Es útil para controlar el medio físico y social y sus teorías explicativas son generalmente de relaciones causales.

El conocimiento interactivo plantea que a medida que vivimos con otros llegamos a conocerlos en un sentido interactivo. Lo que se quiere es comprender al otro, desde la combinación de nuestras perspectivas individuales. La comprensión tiene como su otro componente la empatía (mostrar simpatía, tolerancia).

El conocimiento crítico es el que proviene de la reflexión y de la acción, que hace posible deliberar sobre asuntos referentes a lo que es correcto y justo.

Esta forma de enfocar el conocimiento exige mirar de otra manera la multidisciplinariedad y el diálogo de saberes. No se trata de dejar a cada quien con lo que es o tiene, el reto de la educación popular está en conjugar el respeto activo a estos conocimientos y a las lógicas culturales que los sustentan, con el ejercicio del derecho de opción que permita, a los hombres y mujeres de todos los sectores, conjugar lógicas y saberes.

Por ello la calidad de los procesos educativos estará en su capacidad de retroalimentarse con los procesos culturales y comunicativos que viven los sujetos. En última instancia el saber está en función de lograr una convivencia más plena, cuya realización se da en las prácticas culturales y comunicativas cotidianas.

La educación tiene un rol fundamental "como proceso de elaboración de sentidos, a partir de las contradicciones y complejidades de la vida cotidiana" (Osorio, 1993), mas cuando se plantea que "la preocupación fundamental no será tanto el problema de la economía ni el de los tipos de regímenes, sino los temas culturales, el tema del sentido, del lenguaje, de las formas de convivencia, comunicación y creatividad. No es que los temas económicos o propiamente políticos desaparezcan, sino que serán planteados en términos básicamente culturales" (Garretón, 1993).

Es desde este enfoque cultural que debemos plantear la relación entre cultura local, nacional y universal. Ya hemos señalado cómo en lo cotidiano los sujetos viven los grandes problemas, si a eso le incorporamos el hecho de que hoy los procesos comunicacionales y culturales desarrollan relaciones simultáneas y multidireccionales entre lo local, nacional y planetario, con una clara fuerza de este

(10) El N° 6 de *La Piragua* tiene como tema central *Modernidad, Interculturalidad y Educación Popular*.

(11) Es famoso el texto de F. Fukuyama *El fin de la historia* en el que señala "La época actual sería el final de la historia en sí, es decir, el último paso de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como forma final de gobierno humano".

(12) Vío Grossi F. *La línea y el círculo*, en Serie Aportes N° 4, Universidad de Temuco, Chile, 1990.

(13) Mariño, Germán. *Creatividad y Constructivismo: Una mirada desde la educación popular*, en Planteamientos en Educación, Vol. I, N° 4, Bogotá, 1992.

último sobre los dos anteriores, veremos cómo la educación popular debe empatar con lo que se está dando en la vida diaria, buscando el fortalecimiento de las "formas específicas" como las culturas locales enfrentan lo nacional y universal ⁽¹⁴⁾.

Indicadores de calidad en la educación popular:

La educación popular debe estar en condiciones de convencer al sentido común, a los intelectuales y a los políticos humanistas.

Debe ganar legitimidad en los niveles en los que se desenvuelve, demostrar a la población la validez de sus procesos y resultados, dialogar con los aportes que vienen de otras disciplinas, demostrando un tratamiento responsable y sistemático de sus categorías y enfoques, y favorecer consensos para la democracia y el desarrollo. Aparece como insoslayable la exigencia y rigurosidad de sus prácticas y de las elaboraciones que hace a partir de ellas.

La calidad aparece por tanto como "lema educacional" y como concepto que nos coloca dentro del debate nacional e internacional sobre educación. Por ello el primer reto está en entrar directamente en la discusión sobre la forma de "aprehender" la calidad de nuestros procesos, y en ese sentido es pertinente preguntarnos si la mejor manera de hacerlo es a partir de indicadores.

El debate sobre indicadores de calidad educativa ha tenido las mismas dificultades que el de su conceptualización. Generalmente ha remitido a aspectos o factores, cuantificación y modelos. Los tres términos podrían aparecer contradictorios con nuestra conceptualización, que se acerca más a una perspectiva que recupera la especificidad del hecho educativo en relación a la realidad en la que se desenvuelve ⁽¹⁵⁾.

La educación es un proceso integral e integrado que debe ser recuperado como tal, por lo que la entrada desde indicadores, que recuperan aspectos o factores específicos, podría dificultar un ejercicio más globalizador que recupere la complejidad del hecho educativo.

Los indicadores tienden a ser medidos, y la medición apunta hacia la cuantificación como forma de aprehender la realidad. Debemos preguntarnos si la calidad podría tener otra forma de recuperación más acorde con su naturaleza. "No se trata de establecer una polarización radical entre cantidad y calidad: cada término tiene su razón de ser propia y existen en la realidad como una unidad de contrarios" ⁽¹⁶⁾.

Los indicadores dan cuenta de una realidad a partir de la precisión de sus características. Esta precisión pareciera tener como punto de partida y como objetivo de llegada el verificar el funcionamiento de modelos en la realidad.

Si de lo que se trata es de recuperar la pertinencia y relevancia de cada proceso educativo respecto a la realidad específica en la que se desarrolla, más que hablar de indicadores, podría ser más rico plantearnos la elaboración de criterios ⁽¹⁷⁾ que nos permitan reconocer si esa educación cumple con lo que esa realidad está requiriendo (realidad no

sólo como demanda social, sino como trama histórica y contradictoria).

Estos criterios deben mantener una coherencia fundamental con nuestros ideales y valores:

. Un hombre en búsqueda de una felicidad responsable y solidaria.

. Una sociedad acogedora de los hombres y previsor para que todos puedan ser felices.

La elaboración de criterios es en sí una actividad política y educativa, no puede ser un ejercicio de "expertos", convoca la participación de los sujetos que intervienen directamente en los procesos y exige de ellos un manejo riguroso de los elementos teórico-políticos de su práctica.

Apuntes para el monitoreo y la sistematización de los procesos de educación popular:

Una noción de calidad como la enunciada no es posible de ser encasillada en un "modelo de diseño, ejecución, evaluación y sistematización" de los procesos de educación popular.

De ahí que propongamos que el monitoreo sea:

. Flexible y procesal: Poniendo al proyecto educativo en función de la realidad y no la realidad en función del proyecto.

. Imaginativo y exigente: Dejando mucha libertad a la acción de los sujetos intervinientes, pero con mecanismos que garanticen el rigor y la exigencia de la práctica.

. Más que transferible, que sea transmitible: Transferible pareciera aludir a modelos a ser "pasados" de unas manos a otras, transmitible pone en la capacidad de generar y manejar criterios de pertinencia del proyecto educativo el eje central de la gestión educativa.

En cuanto a la sistematización:

. La sistematización se ubica en el estudio de lo particular, en ese sentido es una de las principales vetas para potenciar la respuesta específica de los procesos educativos a las realidades concretas y, con ello, a la formulación de criterios que permitan analizar su calidad.

(14) "Crear un proceso particular de conocimiento de estos sectores, que a manera de espiralidad cultural, lo hace partícipe de una cultura más amplia pero en la cual su matriz siga siendo el núcleo generador" (Mejía, 1991).

(15) Resultan muy sugerentes las ideas que Verónica Edwards plantea sobre evaluación educativa: "El hecho educativo es cultural...comprenderlo implica preguntarse por significados históricos.

La evaluación de la calidad debe plantearse como una evaluación de procesos y resultados..., debería hacerse desde una perspectiva holística. Debería considerarse la unidad e integridad que caracterizan a los procesos educativos" (Edwards, 1991).

(16) Demo, Pedro. *Avaliação Qualitativa*, 2ª edición, Cortes Editora, Brasil, 1988.

(17) "CRITERIO es inseparable de comparaciones críticas, patrón de medidas sobre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto. Hablar de calidad es entrar de lleno al tema de los criterios e, inevitablemente, el de las disputas en la sociedad sobre cuál es el criterio de los criterios" (Cox, 1988).

. La sistematización de procesos educativos es un proceso particular de generación de conocimientos, ya que su objeto de interés son los procesos productores de conocimiento, por lo que deben reconocerse sus implicancias epistemológicas, metodológicas y prácticas de estas características⁽¹⁸⁾, que le permite tender puentes a la investigación participativa (Salazar, 1992).

Finalmente dos apreciaciones para un ejercicio adecuado del monitoreo y la sistematización:

- La información es un instrumento fundamental para aprehender la realidad y definir la pertinencia de los procesos educativos. La forma de recogerla y ordenarla enfrenta la tensión permanente entre recuperar la riqueza particular de los procesos y resultados y el tratamiento que los haga comunicables a otros.

- La necesidad de que los procesos de promoción y educación popular tengan un soporte institucional que dé unidad a las acciones de diseño, monitoreo, sistematización e investigación que desarrollan (o deberían desarrollar) las instituciones ⁽¹⁹⁾.

(18) Oscar Jara ha iniciado importantes reflexiones en este campo (Memoria del I Taller Nacional de Sistematización, Lima, Julio, 1992).

(19) Memoria de la Jornada de Intercambio organizada por el Taller Permanente de Sistematización CEAAL-Perú, el 9 de julio de 1993, especialmente la participación de Teresa Quiroz.

BIBLIOGRAFIA

- COX, Cristián. Comentarios a las ponencias del Taller de Análisis 1 sobre calidad y participación, en *Serie Aportes* N° 1, Temuco, 1988.
- EDWARDS, Verónica. *El concepto de calidad de la educación*, UNESCO/OREALC, Santiago, 1991.
- GARRETÓN, Manuel A. "América Latina: Cultura y sociedad en el fin de siglo", en *La Piragua* N° 6, 1º semestre 1993, CEAAL, Santiago.
- IGUÍÑIZ, Manuel. *Actualidad de la educación popular*, Tarea, Lima, julio, 1993 (documento de trabajo).
- MEJÍA, Marco R. "La educación popular en América Latina: En busca del rigor para definir su calidad", en *Educación Popular en América Latina*, CESO Paperback N° 12, Santiago, 1991.
- OSORIO, Jorge. Educación y Ciudadanía, en *La Piragua* N° 6, 1º semestre 1993, CEAAL, Santiago.
- PALMA, Diego. *La construcción de Prometeo. Educación para una Democracia Latinoamericana*, Tarea, Lima, 1993.
- SALAZAR, M. Cristina. *La investigación-acción participativa*. Biblioteca de Educación de Adultos, Tarea, Lima, 1992.
- SCHMELKES, Sylvia. "Potencialidades y problemas de la educación popular: En torno a la calidad de los procesos de formación", en *Educación Popular en América Latina*, CESO Paperback N° 12, Santiago, 1991.
- TOMASSINI, Luciano. "El debate modernidad-postmodernidad" en *Revista Encuentro* N° 59/60, Lima, 1992.
- ZURITA, Reginaldo. "El problema de la calidad de la Educación: aproximaciones a un concepto", en *Serie Aportes*, N° 1, Temuco, 1988.

Lenguaje, conocimiento, acción Para Mejorar la Calidad de la Enseñanza*

Alfredo Rojas Figueroa **

Insuficiencias y limitaciones del paradigma de la transición

La investigación educacional latinoamericana, en los últimos veinte años, ha estudiado concienzudamente el tema. Por su parte, administradores y políticos de la educación han puesto en práctica diversas medidas para modificar esta situación, y los programas innovadores han sido frecuentes. Sin embargo, pese a todo, los problemas persisten. Desde luego, siempre queda el recurso de pensar que el no aprendizaje de los niños pobres es resultado de su pobreza y que sólo queda esperar un cambio de estructura (que hoy por hoy parece estar fuera de orden) o que el mercado, a fuerza de "goteo", termine por situar a los pobres en una mejor posición socioeconómica. Ponerse en esa perspectiva, sin embargo, significa dejar el problema educativo de hoy en manos de economistas, sociólogos, políticos o revolucionarios de mañana.

Son numerosas las investigaciones que señalan que el problema de la calidad tiene que ver con un inadecuado desempeño docente (Muñoz Izquierdo, 1988). Desde luego, también se puede señalar que en gran parte tal

Diversos estudios y mediciones de calidad de la enseñanza revelan que los alumnos aprenden poco y mal. Esta situación, generalizable a todos los niveles del sistema educacional, resulta particularmente grave cuando se trata de los alumnos de la educación básica de sectores populares de la ciudad y el campo. Por ejemplo, si en Chile el nivel promedio de logro en matemáticas en cuarto básico alcanza poco más del 50%, entre los alumnos de sectores rurales empobrecidos apenas supera al 30%.

desempeño es el resultado de condiciones económicas y laborales en las que se desenvuelven esos profesores, lo que nuevamente conduce el problema a situaciones estructurales económicas o políticas.

Pese a ello, el trabajo docente sigue siendo irremplazable. Según investigaciones, los profesores son más eficientes que el **instructional hardware**.

Si bien los resultados de la revisión de esas investigaciones son favorables para los docentes, lo que no resulta nada beneficioso es "la comparación en sí misma". En efecto, ¿en virtud de qué es posible comparar las clases impartidas mediante un televisor (o, más precisamente, un profesor pregrabado en una cinta de video); o las que imparte una voz radiada a la distancia con las de un maestro en "vivo y en directo"? El sólo hecho de realizar comparaciones de costo-beneficio muestra que existe en alguna parte la idea de reemplazar a los docentes en cuanto a los resultados se inclinan hacia el **instructional hardware**. Por ende, existe la idea de que no hay relación entre el aprendizaje de los alumnos y el objeto que esté enfrente de ellos, enseñándoles. Eventualmen-

* Ponencia para ser presentada en el Seminario-Taller "La investigación educativa en América Latina: Posibilidades de producción de insumos de alto impacto con recursos escasos".

** Secretario Ejecutivo de la REDUC, Santiago, Chile.

te, se espera obtener mayor calidad de la enseñanza con un aparato de video que con un profesor y a muchísimo menor costo.

Podría pensarse que tal idea circula solamente entre ciertos investigadores. Sin embargo, afirmamos que la posibilidad de establecer una comparación entre medios y profesores, y su intercambio se encuentra bastante más difundida en nuestras sociedades, e incluso circula entre los propios profesores. (Por ejemplo, la encontramos en un artículo denominado "Réquiem por el libro", escrito por una docente uruguaya, en donde se plantea que en el futuro los libros serán reemplazados por videos y los docentes serán una especie de administradores y productores de videoprogramas. Revista Punto 21). Todavía más, aseguramos que tanto la posibilidad de establecer dicha comparación, como de imaginar el reemplazo de docentes por máquinas, están señaladas en una interpretación de la pedagogía contemporánea: la de que la educación es un proceso de transmisión, del tipo emisor-mensaje-receptor.

En la concepción tecnológica, por ejemplo, se postula un modelo de aprendizaje según el cual éste es un "algo" que se adquiere y se almacena en "alguna parte", la memoria. Un mejor aprendizaje ocurre cuando un "algo" que se adquiere, se eslabona con otros aprendizajes ya adquiridos ("aprendizaje significativo"). En cambio, si lo aprendido no se asocia con aprendizajes previos, éste será menos eficaz ("aprendizaje repetitivo"). (Así, García Venero define el aprendizaje como "un proceso dinámico, activo e interno; un cambio o adquisición que se presenta en mayor medida cuando un aprendizaje previo sirve para apoyar el que se adquiere, y un proceso que implica la organización con otros contenidos similares en la memoria" García Venero, 1989; p.17).

En esta perspectiva, el "algo" que se adquiere es "información"; se consigue -o conoce- mediante un procesamiento "con base en el modelo de multialmacenaje y modelos de niveles de procesamiento"; el "alguna parte", en donde reside ese conocimiento son dos memorias: la llamada "memoria de

corto plazo" y la llamada "memoria de largo plazo".

Según este modelo, el ser humano es un receptor de estímulos del medio ambiente, que procesa información selectivamente y la almacena en su memoria para luego recuperarla, generar respuestas y ejecutarlas. En esta concepción, el profesor es "un elemento importante entre las variables externas del aprendizaje significativo, ya sea como fuente de información o contenido o como planificador y participante del proceso de enseñanza aprendizaje" (García Venero, *ibíd.*). Como fuente de información se le ve como un emisor de información.

Una variante más desarrollada y compleja de esta concepción, se refiere al aprendizaje como incremento en la capacidad de resolución de problemas por parte de los educandos. En este caso, se pretende que el alumno acreciente sus capacidades de resolución de problemas, y de fijación y logro de metas, mediante estrategias de toma de decisiones cada vez más complejas y rigurosas. El aprendizaje no se relaciona con información almacenada sino con desarrollo de capacidades y habilidades. Para ello se parte del supuesto de que es posible ir "ensamblando" los modelos o representaciones de funcionamiento de lo mental que mejor se acomoden a los objetivos educacionales que se persigue. Esta forma de mirar el aprendizaje abre mayores posibilidades que la anterior, en tanto el alumno es visto como sujeto capaz de aprender a resolver problemas y a tomar decisiones y no simplemente como bodega de información.

El profesor, con el fin de ratificar, ajustar o cambiar la coherencia del modelo, debe desempeñarse como un observador permanente de los procesos de aprendizaje de los educandos. Su limitación nace en el hecho de los procesos mediante los cuales los alumnos llegan a desarrollar sus capacidades de toma de decisiones, quedan en una "caja negra" (¿el cerebro, el sistema nervioso, el alma, "el ejecutivo"?) y la intervención del profesor será sólo un permanente proceso de reducción de incertidumbre en cuanto al nivel de respuesta esperable (Rojas y Cardemil, 1990).

De cualquier modo, estos y otros modelos "tecnológicos", a diferencia de los modelos activos, o humanistas, tienen una explicación para el fenómeno del aprendizaje. Incluso, podría afirmarse que de ellos ha derivado una versión todavía más simplificada, versión que constituye un sentido común sobre el aprender: se trata de la creencia de que aprender es "asimilar" ideas o conceptos para después aplicarlos.

Con este sentido común, se completa el círculo de la interpretación de la educación como proceso de transmisión del tipo emisor-receptor. Se asume entonces que existen unas ideas, o conceptos, o valores que el docente debe transmitir en su rol de emisor de mensajes. Su hablar es el canal por donde corre el mensaje, aquellas ideas, conceptos o valores que los alumnos tendrán que asimilar para después aplicar en los exámenes y, si asimilaron bien y los ayuda la suerte en la vida.

De este modo, el profesor pasa a ser visto como simple transmisor de ideas o conceptos que han sido producidos por otros (los científicos, la cultura). A su vez, el aprendizaje se explica como un fenómeno psicológico individual, resultante, en gran medida del C.I. de los alumnos (su capacidad de asimilación); de su voluntad, empeño o aplicación, o de la suerte de tener un hogar en donde se lee y se dispone de una enciclopedia. En todo lo anterior, la docencia y el docente son un medio. No tienen consistencia "en sí". Aparecen con la misma inconsistencia con que sociólogos y psicólogos ven lo pedagógico y la pedagogía: los primeros como simple medio de transmisión de un orden o una cultura, y los segundos como una aplicación práctica, una provincia de segundo orden en el continente de la cognición.

2. Pedagogía y calidad de la enseñanza en América Latina. Viejos problemas y nuevos desafíos

Desde el punto de vista de la investigación, es legítimo preguntar hasta qué punto las interpretaciones

sobre el aprendizaje y el conocimiento son un impedimento para alcanzar una enseñanza de mejor calidad en América Latina. En particular, "ese sentido común sobre el aprender", que muy posiblemente está en la base del estilo de trabajo docente más usual entre los sectores populares, la denominada "educación tradicional", caracterizada, entre otras cosas, por la pasividad del educando y el verbalismo del docente. De hecho, si observamos algunos de los problemas claves del desempeño docente en el aula como problemáticas derivadas de ese sentido común, los problemas se ordenan de otro modo y se vislumbran otras posibilidades de solución.

Primer problema: Verbalismo del docente, pasividad de los alumnos. Después de cerca de treinta años de aplicación de diversas reformas educativas en el continente, destinadas, antes que nada, a desterrar la educación "memorística", verbalista o "bancaria", ésta sigue siendo la forma usual de enseñanza-aprendizaje entre las escuelas de los sectores populares (Rojas: 1989). La siguiente sería la "fenomenología" de esta forma de enseñar:

Dados unos planes y programas y definidas ciertas unidades didácticas (aquéllos por el Ministerio; éstas por la tradición del establecimiento escolar - "esto hay que pasar"-, o por lo que el profesor aprendió cuando estudiaba Pedagogía), el docente prepara sus clases y las expone ante los alumnos de la siguiente forma:

Dicta-- Explica -- Pregunta si se entendió (generalmente nadie responde) -- Dicta nuevamente -- Hace algún ejercicio de aplicación del libro de texto, o hace preguntas de aplicación -- Da tareas de aplicación -- Explica y repite la tarea -- Concluye la clase.

Si bien existen algunas variantes; por ejemplo, utilizar más la explicación y menos el dictado, no recurrir al libro de texto, o revisar y corregir las tareas, "pasar materia" tiene al menos dos elementos característicos: escasa o nula utilización de medios o materiales didácticos y escasa o nula participación de los alumnos en la clase. Así, en el mejor de los casos, en el "pasar materia", los alumnos realizan las si-

guientes acciones:

Copiar lo dictado -- Escuchar las explicaciones -- Permanecer en silencio cuando se les pregunta si entendieron, o responder a coro "¡sí!" -- Seguir copiando -- Hacer los ejercicios de aplicación -- Copiar la tarea.

Se supone que, de parte del alumno la secuencia sigue con:

Hacer la tarea en casa - Estudiar lo dictado y/o el libro de texto para las pruebas.

El supuesto o entendido social básico es que, con sólo "pasar la materia" (incluidos las tareas, la ejercitación, el estudiar y dar pruebas obteniendo calificaciones superiores al mínimo), el profesor está enseñando y los alumnos aprendiendo.

El trasfondo de las acciones es que "la materia" es una cosa que va de la cabeza del maestro a la cabeza del alumno, mediante voz (dictado), cuaderno y estudio para las pruebas y exámenes, y que si el alumno obtiene nota superior a la mínima, "asimiló" la materia.

Segundo problema: Formación de los docentes. La formación de los docentes se realiza con este mismo trasfondo interpretativo, éstos se forman en/con las interpretaciones de que lo aprendido en las escuelas de pedagogía es el conocimiento acabado de un objeto llamado "pedagogía", "metodología" o "diseño curricular", objeto que se asimila escuchando a maestros, tomando apuntes, en ocasiones leyendo textos y rindiendo exámenes. A diferencia de un médico que inicia su aprendizaje estudiando anatomía y al mismo tiempo disecando cuerpos, y por esa vía llega a dominar las distinciones de la llamada anatomía humana, y que va completando su aprendizaje en prácticas sucesivas, cada vez más intensas y prolongadas en centros hospitalarios bajo la vista de un experto en el oficio, el futuro profesor adquiere una o varias teorías y metodologías acerca del llamado proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el supuesto de que "las aplicará" en su desempeño profesional. Más tarde, la investigación educativa descubrirá que no lo hace, y que, por el contrario, sólo repite las prácticas en las que fue formado en su vida escolar y en su forma-

ción de profesor.

Tercer problema: Cosificación de los conocimientos. La "materia", "ciencia" o "disciplina" que se imparte es concebida como una representación de la realidad construida por científicos (de los diversos campos), con carácter universalmente válido. Frente a esa verdad universal, a un mapa de la realidad, los demás conocimientos o saberes -en especial de los sectores populares- no tienen validez. Los conocimientos de la comunidad en la que se insertan los alumnos, los acontecimientos, vivencias y prácticas cotidianas de fuera de la escuela no tienen importancia, o son desvirtuados. El alumno no tiene nada que decir excepto repetir y memorizar la "realidad" que el profesor ofrece. El centro del aprendizaje es este conocimiento. Quien sabe es quien lo repite o los aplica en test o pruebas estandarizadas.

Cuarto problema: Ceguera sobre la acción pedagógica, en el momento en que la acción ocurre. La concepción de que el centro del aprendizaje es el conocimiento universal y no los alumnos; sumado a las complejas interpretaciones acerca de cómo ocurre el aprendizaje (interpretaciones que han sido elaboradas en el campo de la psicología del aprendizaje o de la cognición, lejos del ámbito de competencia de los docentes), hacen que éstos no dispongan de distinciones para observar su propia acción pedagógica, ni los resultados de ésta en el momento en que tal acción ocurre. El bagaje teórico que recibe en su formación, referido a complejos procesos sobre la forma cómo se produciría la "transmisión", el "almacenaje" o la "internalización", termina por discapacitar al maestro para hacer juicios acerca de cuál de sus alumnos está aprendiendo durante la clase o cuál no, y para darse cuenta de por qué algunas clases son mejores que otras. De hecho, la lección exitosa parece como producto del azar, o de las cualidades intrínsecas de algunas personas que, según se dice, poseen condiciones "innatas" para enseñar.

(Las prácticas de evaluación en el trabajo docente forman también un ámbito que está siendo expropiado a los docentes. La aplicación de tests

estandarizados por parte de otros profesionales, realizada inicialmente con fines puramente corporativos, dio origen a especialistas en elaboración y aplicación de tales pruebas. Sin negar la necesidad de la comparación a través de pruebas estandarizadas, se advierte la implícita negación de la capacidad de los docentes de evaluar "objetiva" y "rigurosamente" los resultados de su propia enseñanza).

Quinto problema: La práctica pedagógica no produce ni acumula conocimientos:

Dado que procesos como la "transmisión de conocimientos" y "almacenaje" son invisibles, la práctica pedagógica es una práctica que termina siendo ciega y que no permite la acumulación de conocimientos sobre el hacer. A diferencia de los ingenieros o médicos en ejercicio que asisten regularmente a eventos en donde se presentan los hallazgos del oficio, y se difunden técnicas nuevas para la acción, en el quehacer del magisterio esos eventos son excepcionales, y en ellos no se discuten cómo fueron y qué ocurrió en las lecciones exitosas, sino, en el mejor de los casos, se presentan nuevas teorías para aplicar. A la inversa, las explicaciones e interpretaciones de lo que ocurre en el aula, son producidas por profesionales de fuera de las aulas. De este modo, finalmente, los sentidos que tiene la educación y del educar, son productos de interpretaciones que en ningún caso surgen de la acción de educar, sino de la acción de producir discursos, o interpretaciones el conocer sobre el conocer, el aprender, el transmitir, una cultura o un orden social. Una aguda crítica a la influencia de las visiones técnico-pedagógicas y sus efectos socioeducativos en América Latina, ha sido desarrollada por Tedesco (1986), quien refiriéndose a la psicología evolutiva señala: "... uno de los rasgos más destacados de las teorías modernas del aprendizaje consiste en adecuar la enseñanza a los patrones de evolución del desarrollo de la capacidad intelectual.

Las etapas del desarrollo de la inteligencia son definidas en forma tal que permiten una adecuación del currículo escolar de los "estadios" del desarrollo evolutivo. Sin embargo, estos ajustes entre desarrollo evolutivo y

currículo escolar suponen que toda la población permanece en la escuela durante diez o doce años. Pero ¿qué sucede cuando se aplica en regiones donde vastos sectores permanecen en ella tres o cuatro años solamente? El efecto social de diluir ciertos aprendizajes en mayor cantidad de años significa dejar a aquéllos que sólo pueden permanecer poco tiempo sin posibilidad de acceder a los aprendizajes más significativos" (p.28, subrayado en el original).

Para Tedesco la pedagogía en América Latina debe partir reconociendo la diversidad cultural, lo que en otras palabras significa reconocer "la significativa diversidad en el punto de partida de toda situación de aprendizaje: desde la diversidad lingüística hasta la diversidad de condiciones sociales, materiales y culturales de vida entre los distintos segmentos de la población" (p.28, subrayado en el original). Según el autor, las corrientes psicologistas han considerado el punto de partida del aprendizaje desde un punto de vista puramente individual, "clínico", mediante concepciones universales sobre el desarrollo de las capacidades del ser humano.

Junto con constatar la existencia de la diversidad de puntos de partida, Tedesco afirma la existencia de un punto de llegada común, por encima de la diversidad, constituido por un cuerpo de conocimientos socialmente significativo. En consecuencia, "uno de los problemas más serios que la teoría educativa en América Latina debe resolver es el referido vínculo existente entre el punto de partida y el punto de llegada y la conceptualización del proceso existente entre ambos puntos" (Ibídem p.28) y el desafío "consiste, precisamente, en romper la disociación entre los enfoques macrosociales y los enfoques psicopedagógicos, construyendo alternativas de aprendizaje aptas para los sectores populares" (p.29). En realidad, se podría ir más lejos aún, postulando a partir de lo planteado por Tedesco, que el desafío es mayor y consiste en efectuar una interpretación sobre el enseñar y el conocer desde la acción del enseñar, que supere o disuelva las contradicciones entre los enfoques macrosociales y los psicope-

dagógicos, produciendo una acción educacional de calidad y socialmente significativa. Sin embargo, para que ello comience a ocurrir es indispensable situar lo pedagógico; sacar, desde la pared del fondo de las deterioradas aulas que pueblan las escuelas en América Latina, lo específicamente pedagógico y "verlo".

3. Un punto de partida para "ver" lo pedagógico

Si los conocimientos no son objetos conceptuales o mapas de la realidad contruidos por los científicos, ¿qué son? Si el conocer no es "asimilar" esos objetos de conocimientos para almacenarlos en la memoria ¿qué es el conocer? Si saber no significa repetir o aplicar esos conocimientos almacenados en la memoria, ¿qué significa saber?

Los problemas planteados son diversos, y tocan puntos cruciales no sólo para el sentido común sino también la biología, la ciencias sociales, la filosofía y la epistemología. Durante los últimos años, ellos han sido el centro de la atención de profesionales provenientes de diversas disciplinas, que han visto confluír sus preocupaciones al tema del lenguaje.

De hecho, es a partir de los temas del conocimiento y el lenguaje (Maturana y Varela: 1984; Flores: 1986); del lenguaje y la acción (Flores: 1989), y del lenguaje y la educación (Echeverría: 1988; Maturana: 1990), que resulta posible observar el fenómeno de la enseñanza prescindiendo del paradigma de la transmisión.

Maturana y Varela abren el tema al revisar las bases biológicas del conocimiento humano. Su trabajo, entre otras cosas, pone en cuestión la idea de que los humanos obtenemos "información" del medio (el "afuera") para reproducirla adentro, en la mente o en la memoria. En cambio, proponen que las interacciones entre el medio y los seres vivos producen cambios de estado o cambios estructurales en el acoplamiento de éstos con aquél, y que algunas de estas interacciones pueden ser consideradas, por un observador en un ámbito determinado, como aprendizaje. El aprendizaje, a su

vez, abre nuevos dominios de interacción y permite otras ocurrencias al abrir nuevas dimensiones de acoplamiento estructural. (Respecto del paradigma de la transmisión, señalan: "según lo que hemos analizado, esta metáfora es fundamentalmente falsa, porque supone una unidad no determinada estructuralmente, donde las interacciones son instructivas, como si lo que pasa a un sistema en una interacción quedase determinado por el agente perturbante y no por su dinámica estructural. Sin embargo es evidente, aun en la vida cotidiana misma, que la situación de comunicación no se da así: cada persona dice lo que dice u oye lo que oye según su propia determinación estructural. Desde la perspectiva de un observador siempre hay ambigüedades en una interacción comunicativa. El fenómeno de comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe. Y esto es un asunto muy distinto a "transmitir información". *Ibíd.*, p.130).

En suma, en el aprendizaje está involucrada toda nuestra biología y, más que almacenamiento, resulta de interacciones que gatillan cambios de estado, y nuevas dimensiones en el acoplamiento de los seres vivos con el medio y entre sí. En esta interpretación, el lenguaje no fue nunca inventado por un sujeto sólo en la aprehensión de un mundo externo. Y, por lo tanto, no puede ser usado como herramienta para revelar un tal mundo. Por el contrario, "es dentro del lenguaje mismo que el acto de conocer, en la coordinación conductual que el lenguaje es, trae un mundo a la mano". Nos realizamos en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que no somos, "sino porque somos en el lenguaje en un continuo ser en los mundos lingüísticos y semánticos que traemos a la mano con los otros", (Maturana y Varela; *op.cit.* p.155. Subrayado de A.R.).

Si no nos observamos como seres que tienen un lenguaje para transmitir, veremos que "estamos en el lenguaje", o, mejor aún, que "somos lenguaje", y que nuestras acciones son instituidas desde el lenguaje, pues incluso la acción trivial de tomar una taza

de café y servirnosla, se da en un mundo en el que alguien inventó la distinción "taza" para referirse a un objeto, y tras éste existe una historia de otras acciones y distinciones sobre el beber, que abarcan desde tiempos en que hombres y mujeres bebían haciendo de la mano un cuenco, y luego cuencos con la mano, bebiendo y diciendo "beber", y después "cuenco" y "vasija" y "taza"; el tejido de toda una trama, y un dominio, el de los alfareros.

Entonces, el punto de partida para "ver" lo pedagógico es observar que la maestra que enseña matemáticas (o castellano, o ciencias) en la Sierra de Puebla, en la Patagonia, o en Sao Pablo no está describiendo un fenómeno matemático que tiene realidad "objetiva", sino haciendo distinciones lingüísticas en un discurso creado e inventado por el hombre, el de la matemática, para que niñas y niños adquieran las distinciones de ese lenguaje matemático, lleguen a ser competentes en él, y puedan coordinar acciones en dicho ámbito. El discurso, que no es descripción de una parte de la realidad, sino invención de una comunidad -en este caso, la de los matemáticos- es un lenguaje que persiste en las comunidades y se modifica en ellas a través del tiempo y de las generaciones. (Nótese la importancia que cobra la lectura a partir de esta interpretación. La forma más "pura" de los discursos está en el lenguaje escrito, de modo que la diferencia de leer y no leer no remite a "tener acceso" a cierta "información" o no tenerla; más que eso, remite a la posibilidad o a la imposibilidad de incorporarse a discursos históricos).

4. Calidad, relevancia, pertinencia. Lenguaje, conocimiento, acción

¿Qué nuevas acciones son posibles al observar lo pedagógico desde lo lingüístico o, más precisamente, al constituir lo pedagógico y lo lingüístico?

De entrada es posible formular nuevas preguntas. Así por ejemplo, si en esta interpretación se considera que "saber" es un juicio que hace un obser-

vador (el maestro) acerca del dominio de las acciones de alguien (el alumno) en un ámbito determinado (la materia) y, al mismo tiempo si para lograr competencia en ese dominio es preciso que el alumno llegue a dominar las distinciones (lingüísticas) que especifican ese ámbito, aparece una nueva pregunta respecto de lo que ocurre en el aula: ¿Cuántas y cuáles acciones, significadas por ese discurso (o lenguaje especializado, que llamamos "materia") han realizado los alumnos durante la clase? ¿Cuántos alumnos? Esta pregunta permite observar la pobreza de la educación tradicional desde otra perspectiva, con otros sentidos. En la educación tradicional el problema no es que el docente hable, sino que los alumnos callen. El problema no es que el profesor dicte, sino que se reduzca solamente a dictar.... el primero de los problemas antes enunciado, es tal por la pobreza de las acciones que realiza el docente y los alumnos en el aula y, el que los alumnos aprendan poco, es casi la consecuencia obvia de tal pobreza, y no del escaso C.I. de los alumnos, o de sus carencias materiales, o su posición social.

Al mismo tiempo, el hablar, escuchar, leer y escribir aparecen como las competencias más elementales de los seres humanos, y que están a la base de la posibilidad de todas las demás acciones, incluso la de estar presentes y participar en el proceso de aprendizajes más activos. En consecuencia, la primera de las necesidades básicas del aprendizaje tiene que ver con el desarrollo de la habilidad más permanente de los alumnos pobres para incorporarse a los discursos de la modernidad; y en el caso de los alumnos indígenas, de dominar tales discursos sin abandonar su propia cultura, sus propios discursos constitutivos (Rojas 1990). La relatividad cultural de los discursos -y del discurso de la escuela- se hace visible y al mismo tiempo, se ve su tremenda importancia para las posibilidades de desenvolvimiento en ámbitos de la "modernidad".

La observación de lenguaje y competencias para la acción, en el momento en que la acción pedagógica ocurre proporciona a los docentes un punto de vista para juzgar los niveles

de aprendizaje de sus alumnos y "valorar, legítima y hace visible", el poder de juzgar el aprendizaje de sus alumnos que -con decreciente legitimidad- tienen los docentes de hoy en día.

Lo pedagógico aparece, y tiene entonces que ver con las acciones del enseñar y del aprender. A su vez, éstas cobran vida en el actuar y en el lenguaje del aula.

BIBLIOGRAFIA

- ECHEVERRÍA, Rafael. "Educación y trabajo. ¿Crisis de un paradigma?". En: *Modernización: un desafío para la educación*. Cerri González y West (comp), CIDE/UNESCO, Santiago, Chile, 1988.
- FLORES, Fernando. *Inventando la empresa del siglo XXI*. Hachette. Santiago, Chile, 1989.
- GAGNÉ, Robert, *Las condiciones del aprendizaje*. Nueva Editorial Interamericana, México, 1979.
- GARCÍA VENERO, Marisol, "Metodología para el logro de un aprendizaje significativo. Segunda parte: Variables internas y externas". En *Tecnología y comunicaciones educativas*. ILCE, México, N° 14, año 4, octubre, 1989, pp. 17-33.
- MATURANA, Humberto, *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette, Santiago, Chile, 1990.
- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco, *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile, 1984.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (ed.) *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. CEE-REDUC, Santiago, Chile, 1988.
- ROJAS, Alfredo, *Calidad de la educación en América Latina. Interpretación y hallazgos*. REDUC - B.I.D., 1990 (en prensa).
- . *Pasar materia no es enseñar*. CIDE, mimeo. Santiago, Chile, 1989.
- ROJAS, Alfredo y CARDEMIL, Cecilia, *Calidad y relevancia de la enseñanza media científico-humanista en sectores populares. Un estudio de caso*. CIDE, Santiago, Chile, 1990 (en preparación).
- TEDESCO, Juan Carlos, "Los paradigmas de la investigación educativa". En *Revista Colombiana de Educación*. N° 18, II Semestre. Universidad Pedagógica Nacional. 1986, pp. 7-35.

El debate curricular hoy: Temáticas, Problemáticas y Tendencias de Futuro

Abraham Magendzo K.*

En efecto, tomando las categorías de Richte, en forma libre, podríamos decir que la **crisis de identidad** se expresa, en nuestros tiempos -en primer término- en la pérdida del sentido de pertenencia, en el desdibujamiento de los límites; en la carencia de un proyecto común unificador de voluntades.

Intimamente ligado con la crisis de identidad, nos encontramos frente a una **crisis de fe**. Definiremos la crisis de fe como la incapacidad de creer que el cambio y la transformación son posibles. En definitiva, es la imposibilidad de creer y levantar utopías trascendentes o no trascendentes. Es una crisis de espiritualidad, de asumir desafíos, de desligarse del presentismo. Es la crisis de la confianza en un futuro mejor, en la posibilidad de construir una sociedad más humana, de plantearse modelos de salvación, de progreso.

Finalmente, la **crisis epistemológica**, a mi parecer, hace referencia a la generación y orígenes del conocimiento, de su distribución y legitimación. La crisis se vincula, además, con la supremacía de la racionalidad instrumental-administrativa-económica que gobierna y penetra al conocimiento en todos los planos de la existencia.

En la crisis epistemológica, se constata que son nuevamente los centros del poder mundial los que monopo-

Queremos decir desde los inicios de este trabajo que el campo del currículum como resultado del proceso de modernización que están experimentando nuestros países se encuentra (espero no estar exagerando ni tampoco equivocarme) en un momento crucial, en un interdicto que provoca una multiplicidad de conversaciones, muchas de ellas aún bastante confusas. La crisis en situación a la que Richte ⁽¹⁾ hace mención repercute sin duda en el quehacer curricular.

lizan la producción y distribución del conocimiento. Pese a los intentos de globalización e internacionalización del conocimiento, la división social del mismo es desigual y desequilibrada, creando dependencias, inequidades, sometimientos y sentimientos de gran frustración. El conocimiento es sinónimo de poder y facultad para el manejo del control y la manipulación. Esta situación va acompañada de otro rasgo dramático de la crisis: la desvalorización de la cultura de la vida cotidiana, del conocimiento de la identidad propia, del conocimiento que se circunscribe a un tiempo y un espacio particular. Se deslegitima todo conocimiento que no responda a los cánones de la racionalidad positivista, al conocimiento que no es cuantificable, ordenable. Por sobre todo, se le resta valor al conocimiento experiencial, particular, íntimo, que no trasciende universalmente.

Es en este contexto de la crisis situacional en el que se enmarca el proceso de producción y actualización curricular.

En este contexto de crisis se produce el debate curricular que deseo presentar. Sin embargo, antes me

* Subdirector del PIIIE, Santiago, Chile.

(1) RICHTER, Radovan *La civilización en la encrucijada*, Ed. Siglo XXI, México, 1971.

permitiré hacer ciertas precisiones conceptuales referidas al proceso de producción y actualización del currículum que enmarcan las principales conversaciones. Estimo necesario señalar que:

a. La producción y actualización del currículum es una tarea compleja que se va a complejizar cada vez más.

Este "hacer" está y estará cada vez más atravesado por una multiplicidad de TENSIONES Y DILEMAS entre los que podemos mencionar a manera de ejemplo: intereses en pugna, visiones de mundo distintas, tensiones entre lo deseable y lo factible, entre el centro y la periferia (centros y periferias), etc. Se debe, a mi parecer, aprender a producir y actualizar el currículum en las contradicciones y tensiones (este será el estado normal). En esta perspectiva se plantea como un quehacer experimental, exploratorio, inacabado.

b. El centro de la producción y de la actualización del currículum está en el sentido del conocimiento (entendido como contenido, habilidades, actitudes y valores). No hay necesidad de preocuparse por la producción de conocimiento sino, preferentemente, por el **sentido del conocimiento** que se transfiere y en especial por las significaciones y representaciones que este conocimiento adquiere en el sujeto que aprende. El punto neurálgico está en el sentido que adquiere el conocimiento que el currículum imparta, tanto para un alumno ubicado en el mundo de la imagen y la informática como para el alumno ubicado en la cotidianidad de su identidad cultural.

c. El currículum debe explícitamente re-definir el concepto de modernización para no quedar atrapado en la concepción economicista de ésta. El proceso de producción y actualización del currículum es un espacio preferencial para introducir al interior del concepto de modernización, tan en boga en nuestro medio, visiones más valóricas y humanistas. El currículum se moderniza en la medida que encuentra un equilibrio justo entre el conocimiento ligado a la ciencia y a la tecnología y el conocimiento que se vincula con el plano ético-social-valórico.

d. La producción y actualización del currículum surge como resultado de poner actores diversos en comunicación y diálogo. El currículum puede mejorarse significativamente en la medida que estén presentes en su producción y actualización las visiones que surgen del mundo de la producción, de la cultura, de la política, de la vida cotidiana, del saber universal, de la familia, de la iglesia,

etc. Estos mundos no se disponen, en esta tarea, a competir y a anularse sino que a participar comunicativamente, es decir, a hacer sus mejores aportes enfrentando con confianza las contradicciones. (estamos empleando el paradigma de la razón comunicativa).

e. En el proceso de producción y actualización del currículum hay necesidad de precisar el concepto de equidad. El concepto de equidad no puede, a mi parecer, quedar reducido en el currículum a la transferencia de un currículum cualitativamente igual a toda la población. La equidad en el currículum se vincula estrechamente con conceptos como la pertinencia curricular, el respeto a la diversidad curricular, la descentralización curricular. La equidad curricular implica también redefinir y flexibilizar el concepto de "objetivos fundamentales y contenidos mínimos" de suerte que éstos: a) queden referidos a conocimientos generadores y potenciadores de otros conocimientos; b) puedan ser recambiados y "convalidados" por otros que las circunstancias lo requieran. En esta perspectiva la equidad en el currículum refiere también a la posibilidad de valorar una variedad casi infinita de aprendizajes (no sólo los escolarizados) de manera que la aprobación, el progreso e incluso el ingreso a niveles superiores de educación tome esta variedad en consideración. En este sentido, la recuperación de los saberes cotidianos se liga estrechamente al concepto de equidad aquí señalado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABRAHAM NAZIF, Mirtha. Reflexiones sobre los principales planteamientos curriculares actuales, en *Revista Anatale*, N° 2, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, julio de 1990.
- APPLE, M. y King, N. Economía política y control de la vida escolar, en *Curriculum, racionalidad y conocimiento*, compiladora Monique Landesman, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1968.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1977.
- HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- JACKSON, Phillip. *La vida de las aulas*, Madrid, Ed. Marova, 1975.
- MAGENDZO, Abraham. *Curriculum y Cultura en América Latina*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, 1986.
- MAGENDZO, Abraham; Donoso Patricio. *Diseño Curricular problematizador en la enseñanza de los Derechos Humanos*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Santiago de Chile, 1992.
- MARTINIC, Sergio. *Saber popular: notas sobre conocimientos y sectores populares*, CIDE 1985.
- REMEDÍ, Eduardo. "Curriculum y accionar docente", en *Encuentro sobre Diseño Curricular*, México, ENEP-Aragón, 1982.

La didáctica y la formación de educadores

De la Exaltación a la Negación: la Búsqueda de la Relevancia⁽¹⁾

Vera-María Candau*

En el tiempo, el análisis de la didáctica en la formación de educadores ha suscitado una intensa discusión. Exaltada o negada, la didáctica, como reflexión sistemática y búsqueda de alternativas para los problemas de la práctica pedagógica, está, ciertamente, en el momento actual puesta en cuestión.

De una posición tranquila, en que se daba por supuesta la afirmación de la importancia de la didáctica, su papel pasó a ser fuertemente cuestionado. Las principales acusaciones son de que su conocimiento, cuando no es inocuo, es perjudicial.

"La acusación de inocuidad viene generalmente de parte de los profesores de los niveles más elevados de enseñanza, donde siempre ha prevalecido la suposición de que el dominio del contenido era suficiente para lograr un buen profesor (y tal vez sea, en la medida en que esos grados aún se destinan a una élite). La acusación de perjudicial viene de análisis más críticos de las funciones de la educación, en que se responsabiliza la didáctica de la alienación de los profesores en relación al significado de su trabajo." (Salgado, 1982)

Todo proceso de formación de educadores -especialistas y profesores- incluye necesariamente componentes curriculares orientados para el tratamiento sistemático del "quehacer" educativo, de la práctica pedagógica. Entre éstos, la didáctica ocupa un lugar destacado.

Mientras tanto, esta problemática sólo puede ser adecuadamente comprendida desde el punto de vista histórico. Ella se da en un contexto concreto, en que la enseñanza de didáctica se fue configurando según ciertas características específicas que tienen que ser analizadas en función del contexto educacional y político social en que se sitúan.

Es en esta perspectiva que se intenta colocar el presente trabajo, que pretende ofrecer subsidios para profundizar la comprensión de la polémica

actual sobre el papel de la didáctica en la formación de los educadores y sugerir algunas pistas para su superación.

Un punto de partida: La multidimensionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje

El objeto de estudio de la didáctica es el proceso de enseñanza - aprendizaje. Toda propuesta didáctica está impregnada, implícita o explícitamente, de una concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Parto de la afirmación de la multidimensionalidad de este proceso: ¿qué pretendo decir? Que el proceso de enseñanza aprendizaje, para ser adecuadamente comprendido, precisa ser analizado de tal modo que articule consistentemente las dimensiones humana, técnica y político-social.

(1) *A didática e a formação de educadores -Da exaltação a negação: a busca da relevância.* Vera Maria Candau. Traducción efectuada del portugués por Ella Carrasco Reyes. Educadora Brasileira, PUC/RJ.

Enseñanza - aprendizaje es un proceso en que está siempre presente, de forma directa o indirecta, la relación humana.

Para el enfoque humanista, la relación interpersonal es el centro del proceso. Este enfoque lleva a una perspectiva eminentemente subjetiva, individualista y afectiva del proceso de enseñanza aprendizaje. Para esta perspectiva, más que un problema de técnica, la didáctica se debe centrar en el proceso de adquisición de actitudes tales como: calor, empatía, consideración positiva incondicional. De este modo la didáctica es "privatizada". El crecimiento personal, interpersonal e intragrupal es desvinculado de las condiciones socio-económicas y políticas en que se da; su dimensión estructural es, por lo menos, colocada entre paréntesis.

Si bien la concepción humanista es unilateral y reduccionista, haciendo de la dimensión humana el único centro configurador del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, ella explicita la importancia de esa dimensión. Ciertamente el componente afectivo está presente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El atraviesa e impregna toda su dinámica y no puede ser ignorado.

En cuanto a la dimensión técnica, ella se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje como acción intencional, sistemática, que procura organizar las condiciones que mejor propicien el aprendizaje. Aspectos como objetivos instruccionales, selección del contenido, estrategias de enseñanza, evaluación, etc., constituyen su núcleo de preocupaciones. Se trata del aspecto considerado objetivo y racional del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, cuando esta dimensión es disociada de las demás, se tiene el tecnicismo. La dimensión técnica es privilegiada, analizada de forma disociada de sus raíces político-sociales e ideológicas, es vista como algo "neutro" y meramente instrumental. La cuestión del "hacer" de la práctica pedagógica es disociada de las preguntas sobre "por qué hacer" y el "para qué hacer", es analizada de forma, muchas veces, abstracta y no contextualizada.

Si el tecnicismo parte de una

visión unilateral del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es configurado a partir exclusivamente de la dimensión técnica, sin embargo este es sin duda un aspecto que no puede ser ignorado o negado por una adecuada comprensión y movilización del proceso de enseñanza-aprendizaje. El dominio del contenido y la adquisición de habilidades básicas, así como la búsqueda de estrategias que viabilicen este aprendizaje en cada situación concreta de enseñanza, constituyen problemas fundamentales para toda propuesta pedagógica. Sin embargo, el análisis de esta problemática solamente adquiere significado pleno cuando es contextualizada y las variables procesales tratadas en íntima interacción con las variables contextuales.

Si todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es "situado", la dimensión político-social le es inherente. El acontece siempre en una cultura específica, trata con personas concretas que tienen una posición de clase definida en la organización social en que viven. Los condicionamientos que provienen de ese hecho inciden sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La dimensión político-social no es un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ella impregna toda la práctica pedagógica que queriendo o no (no se trata de una decisión voluntarista) posee en sí una dimensión político-social.

Sin embargo, la afirmación de la dimensión política de la educación en general, y de la práctica pedagógica en especial, también ha sido acompañada entre nosotros, no solamente de la crítica al reduccionismo humanista o tecnicista, frutos en última instancia de una visión liberal y modernizadora de la educación, sino que ha llegado incluso a la negación de esas dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De hecho, lo difícil es superar una visión reduccionista, disociada o yuxtapuesta de la relación entre las diferentes dimensiones, y partir hacia una perspectiva en que la articulación entre ellas es el centro configurador de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta perspectiva de una multidimensionalidad que articula orgánicamente las diferentes

dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje es que proponemos que la didáctica se sitúe.

Enseñando didáctica

No pretendo hacer la historia de la didáctica o de la enseñanza de la didáctica en el Brasil. Considero que esta es una tarea importante y urgente. Lo que pretendo es partir de mi experiencia personal como profesora de didáctica desde 1963, y situar esta experiencia en la evolución político-social y educacional del país. Procuraré realizar un análisis crítico de la evolución de la enseñanza de didáctica de la década del 60 hasta hoy.

Primer Momento:

La afirmación de lo técnico y el silenciamiento de lo político: el presupuesto de la neutralidad.

Cursé la Licenciatura en Pedagogía en la PUC/RJ de 1959 a 1962 y, en el año siguiente, comencé a dar clases de Didáctica en esta misma Universidad. El núcleo inspirador de mis primeros años de profesora de Didáctica fue ciertamente mi propia experiencia como alumna de didáctica. ¿Cuál fue la temática privilegiada? Sin duda era la crítica a la llamada didáctica tradicional y la afirmación de la perspectiva de la llamada "escuela nueva". Al mismo tiempo, el Colegio de Aplicación de PUC/RJ promovía una experiencia de educación personalizada en que se enfatizaba la asociación entre Montessori y Lubienska y la utilización de técnicas inspiradas en el Plan Dalton. Esta escuela ofrecía campo privilegiado de práctica para los licenciados que observaban los principios básicos de la Escuela Nueva.

En los últimos años de la década del 50 y en los primeros de la del 60, el país pasa por un período de gran efervescencia político-social y educacional. El debate en torno a la Ley de Directrices y Bases moviliza al área educacional. Se enfrentan diferentes posiciones, mas la matriz liberal predomina.

En este contexto, la didáctica hace el discurso escolanovista. El problema está en superar la escuela tradicional, en reformar internamente la escuela. Se afirma la necesidad de

partir de los intereses espontáneos y naturales de la infancia; los principios de actividad, de individualización, de libertad, están en la base de toda propuesta didáctica: se parte de la importancia de la psicología evolutiva y del aprendizaje como fundamento de la didáctica: se trata de una didáctica de base psicológica; se afirma la necesidad de "aprender haciendo" y de "aprender a aprender"; se enfatiza la atención a las diferencias individuales; se estudian métodos y técnicas como: "centros de interés", estudio dirigido, unidades didácticas, método de proyectos, la técnica de fichas didácticas, el contrato de enseñanza, etc.; se promueven visitas a las "escuelas experimentales", sea en el ámbito de la enseñanza estatal o privado.

Soares, refiriéndose a los primeros años de la década del 50, identifica este mismo predominio de la perspectiva escolanovista en la enseñanza de Didáctica:

"La propuesta de la Escuela Nueva-ideológica, que era, como toda y cualquier propuesta pedagógica- se presentaba a mí, y a casi todos los educadores, en aquella época, como un conjunto lógico y coherente de ideas y valores, capaz no sólo de explicar la práctica pedagógica como también, y sobre todo, de regularla proporcionando reglas y normas para que ella se desarrollase de forma "científica" y "justa". De un lado, la teoría sociológica de Durkheim fundamentaba la concepción de educación como socialización del individuo, de otro lado, la psicología experimental confería racionalidad y objetividad a la práctica pedagógica".

El libro de texto más ampliamente adoptado en este período es el *Sumario de Didáctica General* de Luiz Alves de Mattos. Este libro fue citado en una investigación realizada en 1978 entre los profesores de Didáctica de Belo Horizonte, entre las 13 publicaciones más representativas del contenido de la didáctica. Según Soares, un análisis de contenido ideológico de este texto "revelaría la ideología liberal-pragmatista, los principios de la Escuela Nueva y el mito de la neutralidad de los métodos y técnicas de enseñanza que informan, sin que sean explicitados, la Didáctica propuesta por el autor".

Según Saviani el movimiento

escolanovista se basa en la tendencia del "humanismo moderno" y ésta predominó en la educación brasileña de 1945 a 1960 y el período de 1960 a 1968 se caracteriza por la crisis de esta tendencia y por la articulación de la tendencia tecnicista.

En esta etapa, la enseñanza de la didáctica asume ciertamente una perspectiva idealista y centrada en la dimensión técnica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es idealista porque el análisis de la práctica pedagógica concreta de la mayoría de las escuelas no es objeto de reflexión. Considerada "tradicional", ella es justificada por la "ignorancia" de los profesores que, una vez conocedores de los principios y técnicas escolanovistas, la transformarían. Para reforzar esta tesis, se observan experiencias pedagógicas que representan excepciones dentro del sistema y que, aunque se realizan fuera del sistema oficial de enseñanza, se dan en circunstancias excepcionales, son observadas y analizadas. Los condicionamientos socio-económicos y estructurales de la educación no son tomados en consideración. La práctica pedagógica depende exclusivamente de la "voluntad" y del "conocimiento" de los profesores que, una vez dominando los métodos y técnicas desarrollados por las diferentes experiencias escolanovistas, pudieran aplicarlos a las diferentes realidades en que se encuentren. La base científica de esta perspectiva se apoya fundamentalmente en la psicología.

En el período de 1966 a 1969 me ausenté del país para realizar un curso de pos-graduación en el exterior. Al proponerme elaborar un trabajo sobre un tema de actualidad en el área de la didáctica, el asunto escogido no podría ser otro: Enseñanza programada.

Desde el inicio de los años 60 el desarrollo de la Tecnología Educativa es, concretamente, de la Enseñanza Programada, venía ejerciendo fuerte impacto en el área de la Didáctica. De una concepción de la tecnología educacional que enfatiza los medios, concretamente, los recursos tecnológicos, se pasaba a una visión de tecnología educacional como proceso. De hecho esta concepción partía de la conjugación de la psicología behavio-

rista, de la teoría de la comunicación y del enfoque sistémico y propugna desarrollar una forma sistemática de planear el proceso de enseñanza-aprendizaje, basándose en conocimientos científicos y buscando su productividad, esto es, el alcance de los objetivos propuestos de forma eficiente y eficaz.

Regreso a Brasil en 1969. Instalada la revolución de 1964 y pasado el período de transición pos 64, es retomada la expansión económica y el desarrollo industrial. El modelo político refuerza el control, la represión y el autoritarismo. La educación es vinculada a la Seguridad Nacional. Se enfatiza su papel de hecho de desarrollo y son propuestas medidas para adecuarla al nuevo modelo económico.

¿Y la Didáctica? Así como en el momento anterior las palabras fuerza eran: actividad, individualidad, libertad, experimentación, ahora se enfatiza la productividad, eficiencia, racionalización, operacionalización y control. La visión "industrial" penetra en el campo educativo, y la Didáctica es concebida como estrategia para el alcance de los "productos" previstos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora, más que confrontar la Didáctica tradicional y la Didáctica renovada, el centro nuclear del curso es la confrontación entre el enfoque sistémico y el no sistémico de la Didáctica. Si uno enfatiza objetivos generales, formulados en forma vaga, el otro pone énfasis en objetivos específicos y operacionales. Si uno enfatiza el proceso, el otro el producto. Si uno parte de un enfoque de evaluación basado en la "norma", el otro enfatiza la evaluación basada en "criterios". Si en el primero el tiempo es fijo, el segundo tiende a trabajar la variable tiempo. Si uno enfatiza la utilización de los mismos procedimientos y materiales por todos los alumnos, el otro varía los procedimientos y materiales según los individuos. Y así sucesivamente...

En esta perspectiva, la formulación de los objetivos instruccionales, las diferentes taxonomías, la construcción de los instrumentos de evaluación, las diferentes técnicas y recursos didácticos, constituyen el contenido básico de los cursos de Didáctica. Modelos sistémicos son estudiados, son entrenados en habilidades de en-

señanza y son analizadas metodologías tales como: enseñanza programada, plan Keller, aprendizaje para el dominio, módulos de enseñanza, etc.

Entre las publicaciones indicadas por la investigación de Oliveira como más representativas del contenido actual de la Didáctica según los profesores de Didáctica de Belo Horizonte, el predominio de la Tecnología Educativa es, sin duda, evidente.

En este enfoque la acentuación de la dimensión técnica del proceso de enseñanza-aprendizaje es aún más enfatizada que en el enfoque escolanovista. En ésta, por lo menos en algunas de sus expresiones, la dimensión humana también es resaltada y la relación profesor-alumno es replanteada en bases igualitarias y más próximas, desde el punto de vista afectivo.

En la perspectiva de la Tecnología Educativa la Didáctica se centra en la organización de las condiciones, en el planeamiento del ambiente, en la elaboración de los materiales instruccionales. La objetividad y racionalidad del proceso son enfatizadas.

Pero, si estos dos enfoques se diferencian, ellos parten de un presupuesto común; "el silenciamiento de la dimensión política". Y este silencio se asienta en la afirmación de la neutralidad de lo técnico, esto es, en la pre-ocupación por los medios desvinculándoles de los fines a los que sirven, del contexto en que fueron generados. Significa ver la práctica pedagógica exclusivamente en función de las variables internas del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin articulación con el contexto social en que esta práctica se da. En este sentido, la Didáctica no tiene como punto de referencia los problemas reales de la práctica pedagógica cotidiana, aquellos que enfrentan los profesores de 1º y 2º grados, tales como: precarias condiciones económicas de las escuelas y de los alumnos, clases superpobladas, índices significativos de deserción y repitencia, contenidos inadecuados, malas condiciones de trabajo, etc. Como la Didáctica no proporciona elementos significativos para el análisis de la práctica pedagógica real y lo que ella propone no tiene nada que ver con la experiencia del profesor, éste tiende a considerarla un ritual vacío que, a lo

sumo, pertenece al mundo de los "sueños", de las idealizaciones que no contribuyen sino a reforzar una actitud de la práctica real que no ofrece las condiciones que harían posible la perspectiva didáctica propuesta. La desvinculación entre la teoría y la práctica pedagógica refuerza el formalismo didáctico: los planes son elaborados según las normas previstas por los cánones didácticos; a lo sumo el discurso de los profesores es afectado, pero la práctica pedagógica permanece intacta.

Segundo Momento:

La afirmación de lo político y la negación de lo técnico: la respuesta de la didáctica.

Principalmente a partir de la mitad de la década del 70, la crítica a las perspectivas anteriormente señaladas se acentuó. Esta crítica tuvo un aspecto fuertemente positivo: la denuncia de la falsa neutralidad de lo técnico y descubrir los reales compromisos político-sociales de las afirmaciones aparentemente "neutras", la afirmación de la imposibilidad de una práctica pedagógica que no sea social y políticamente orientada, de una forma implícita o explícita. Pero junto con esta postura de denuncia y de explicitación del compromiso con el "statu quo" de lo técnico aparentemente neutro, algunos autores llegarán a la negación de la propia dimensión técnica de la práctica docente.

"Hay una suposición afirmada entre los críticos del "saber hacer" de que la dimensión de eficacia del trabajo pedagógico es, definitivamente, una invención del pragmatismo pedagógico. De esa forma, todas las técnicas y medios pedagógicos son productos de la burocracia e instrumentos del poder dominador ejercido por el profesor. (...) Hay un consenso tácito de que las nociones de 'eficacia', racionalidad, organización, 'instrumentalización', 'disciplina', están indisolublemente ligadas al modelo burocrático capitalista y, donde existen, son restrictivas de los procesos de democratización de la escuela y la sociedad. (...)

El criticismo antitécnico es propio del democratismo y responde en buena dosis a la disminución de la competencia técnica del educador escolar. El énfasis en el saber ser, sin duda fundamental para definir una postura crítica del educador frente al conocimiento y a los instrumentos de acción, no puede disolver las otras dos dimensiones de la práctica docente, el **saber** y el **saber hacer**, pues la incompetencia en el dominio del contenido y en el uso de recursos de trabajo compromete la imagen del profesor-educador. Hacer ineficiente nuestra práctica, pone en riesgo los propios fines políticos de esa práctica".

(Libáneo)

Esa tendencia reduce la función de la Didáctica a la crítica de la producción actual, generalmente inspirada en las perspectivas anteriormente mencionadas.

La afirmación de la dimensión política de la práctica pedagógica es entonces acompañada de la negación de la dimensión técnica. Esta es vista como necesariamente vinculada a una perspectiva tecnicista. Pero cuando las diferentes dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje son contrapuestas, la afirmación de una lleva a negar las demás. Afirmar la dimensión política es, consecuentemente, estructural de la educación, supone la negación de su carácter personal. Competencia técnica y política se contraponen.

En este momento, más que una Didáctica, lo que se postula es una antididáctica.

De una didáctica instrumental a una didáctica fundamental

En el momento actual, según Salgado, al profesor de Didáctica se le presentan dos alternativas: la receta o la denuncia. Esto es, o el transmite informaciones técnicas desvinculadas de sus propios fines y del contexto concreto en que fueron generadas, como una relación de procedimientos

supuestamente neutros y universales, o critica esta perspectiva, denuncia su compromiso ideológico y niega la Didáctica como necesariamente vinculada a una visión tecnicista de la educación.

Ciertamente, la mayor parte de las veces, la enseñanza de la Didáctica está marcada por una perspectiva meramente instrumental.

"Este enfoque limitado, se refleja en los libros sobre el tema que son, en general, pobres, restringiéndose al enunciado de 'recetas', con una fundamentación teórica insuficiente e inconsistente".

Pero la crítica a la visión exclusivamente instrumental de la Didáctica no se puede reducir a su negación. Competencia técnica y competencia política no son aspectos contradictorios. La práctica pedagógica, exactamente por ser política, exige la competencia técnica. Las dimensiones política, técnica y humana de la práctica

pedagógica se exigen recíprocamente. Pero esta mutua implicación no se da automática y espontáneamente. Es necesario que sea conscientemente trabajada. De ahí la necesidad de una didáctica fundamental.

La perspectiva fundamental de la Didáctica asume la multidimensionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y coloca la articulación de las tres dimensiones, técnica, humana y política, en el centro configurador de su temática.

Procura partir del análisis de la práctica pedagógica concreta y de sus determinantes.

Contextualiza la práctica pedagógica y procura repensar las dimensiones técnica y humana, siempre "situándolas".

Analiza las diferentes metodologías explicitando sus presupuestos, el contexto en que fueron generadas, la visión del hombre, de sociedad, de conocimiento, y de educación a la que responden.

Elabora la reflexión didáctica a partir del análisis y reflexión sobre experiencias concretas, procurando trabajar continuamente la relación teoría-práctica.

En esta perspectiva, la reflexión didáctica parte del compromiso con la transformación social, con la búsqueda de prácticas pedagógicas que hagan que la enseñanza sea de hecho eficiente (no se debe tener miedo a la palabra) para la mayoría de la población. Ensayar. Analizar. Experimentar. Romper con una práctica profesional individualista. Promueve el trabajo en común de profesores y especialistas. Busca las formas de aumentar la permanencia de los niños en la escuela. Discute la cuestión de currícula en su interacción con una población concreta y sus exigencias, etc.

Este es, a mi manera de ver, el desafío del momento: la superación de una Didáctica exclusivamente instrumental y la construcción de una Didáctica fundamental.

Hacia una Teoría Didáctica en una Perspectiva Latinoamericana

Estela B. Quintar *

Este pretende ser un aporte para el diálogo fraterno y creativo en la búsqueda de puntos de encuentros que nos permitan crecer y trascender en la promoción de la libertad como intencionalidad educativa y proceso de configuración subjetiva y social.

Una postura frente a la Educación Popular

Una de las cuestiones centrales que hoy se está replanteando en el campo de la Educación, y en la línea del pensamiento crítico, es la necesidad de reconceptualización de la llamada "educación popular".

En un contexto histórico social de crisis mundial, nuestra Latina América, se estremece frente a nuevos desafíos de subsistencia, como continente, en su sostenimiento social, y como pueblo en su resistencia cultural.

Frente a esto, la educación, entendida como una práctica social intencional, dirigida a transformar las circunstancias de los espacios socializados, a través de la transformación de los sujetos que los conforman, interviniendo en sus procesos de aprendizajes y en su emergencia; debe reubicarse en sus propias reflexiones y acciones educativas

Las presentes líneas intentan reflotar y fundamentar, en el horizonte educativo latinoamericano, el campo de la didáctica como espacio de reflexión.

En esta intención, se abordarán tres aspectos que conforman una totalidad en su contenido: Una postura frente a la Educación Popular, La Didáctica y su proyección y Una Propuesta Didáctica.

definiendo, claramente, en qué sentido se pretende que los sujetos se transformen y cómo se ha de intervenir en el aprendizaje o, dicho de otra manera, que orientación se pretende dar a los procesos de aprendizaje.

¿Por qué entonces se escinde la problemática educativa, por qué "educación popular" o "educación no formal", qué es lo "popular", qué es "no formal" en el campo educativo?

¿Cuáles son los supuestos subyacentes de estas conceptualizaciones?

Particionar lo educativo por problemáticas sociales, es, en mi opinión, una forma de comprensión y de

abordaje que reduce, recorta y dilematiza la visión del campo, generando juicios y pre-juicios entre lo de "adentro" y lo de "afuera", cuando en realidad el contexto social, con sus fenómenos y esencialidades, como totalidad, debiera ser el punto de partida y de llegada de todos los procesos educativos, y posibilidad de síntesis creativa en puntos de encuentro y de acuerdo de las distintas miradas y percepciones que los diferentes seres humanos que lo conforman y

* Profesora e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

viven tengan, dentro y fuera de la escuela.

Esta visión de recortes en la cuestión educativa, no hace más que sostener y mantener la idea de que lo "informal", es decir la realidad, lo vital, debe permanecer fuera de la escuela, porque ésta no está en condiciones de comprenderla, por su configuración estructural, en lugar de promover la transformación de esas estructuras para hacer de cada escuela un ámbito de formación integral para la comunidad de la que es emergente, con la vida y desde la vida.

De este modo, se libera al sistema educativo de su responsabilidad social de incidir y de dar cuentas de prácticas sociales intencionales concretas y comprometidas, como así también de los medios educativos que en ellas se den en la transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura, en una dinámica dialéctica permanente, individual y colectiva, entre sujetos y medio, entre saber cotidiano y conocimiento científico.

Esto implica que la educación trasciende lo intramuro y abarca a todas aquellas situaciones de aprendizaje intencional.

Los medios de comunicación masiva son educativos, los médicos generalistas, además de su rol asistencial, son educadores, los trabajadores sociales, etc., y la pedagogía como ciencia y la educación como institución al servicio del pueblo en su conjunto, deberán reflexionar y generar conocimientos amplios y abarcativos que contemplen todos estos aspectos como parte constituyente de su campo de estudio y de su acción política.

La cuestión de sacar lo "informal" o lo "popular" de la escuela, tiene que ver, desde mi punto de vista, con una visión academicista de lo escolar, pues vacía a la escuela de vida, de lo real, de las dificultades y necesidades que le dan sentido y significado a quienes vivimos, convivimos y construimos el espacio social en el que nos desarrollamos, con todas sus contradicciones.

Desde esta perspectiva, lo educativo implica a todos los aspectos mismos de la práctica social, como una totalidad compleja y dialéctica, que tiene que ver con el acto intencional de transformación de los seres humanos, más que con una determinada institución del estado, como lo es la escuela visualizada como ámbito educativo "formal".

Esto es lo que debiera encontrarnos, el "ser humano" y su circunstancia, él es el transformativo, si no nos encontramos y no recuperamos nuestra sensibilidad, nuestro contacto íntimo con nuestros deseos y necesidades nutrientes, nuestras elecciones serán elecciones dictadas por el afuera más que corporizadas, sentidas y vividas por nuestra interioridad, espacio único que nos permite ser conscientes y responsables, en tanto dar cuentas de nuestros actos en cada una de nuestras elecciones.

La construcción de un mundo más humano debiera ser nuestra preocupación, legitimar el sentir para desde allí generar tolerancia frente al diferente, comprender lo diverso del universo con criterio de realidad más que de la ilusión que se vuelve tan dogmática como lo que critica, superar el antagonismo por el acuerdo, el enfrentamiento por la confrontación y la destrucción por el acuerdo.

Esto es, desde mi punto de vista, lo que le debiera conferir direccionalidad a la educación, y desde allí incidir en el pensar, dando sentido al hacer subjetivo, trascendiendo en el colectivo social, recuperando la crítica como forma de razonamiento más que como depositación de las propias incapacidades.

Desde este punto de vista, es "formal" y "popular" toda práctica social educativa, en tanto intencional y en tanto emergencia de un determinado pueblo, en sus urgencias y necesidades; lo que es diferente, en todo caso, es su ámbito de concreción.

La educación, así planteada, se da, se vive y se recrea teórica y operativamente en la praxis de la problemática social, por lo tanto, es sistemática, es formal y esencialmente popular, diferenciándose su proyección por las necesidades y urgencias de los distintos espacios o situaciones sociales, escolares o no escolares, en los que actúa, más que por concepciones educativas diferentes para cada situación.

Comprendiendo a la educación como una problemática social global, ésta debe estar al servicio y ligada profundamente a los sujetos de la comunidad de la que es emergente; atendiendo a sus necesidades, como objetos de conocimiento, de explicación científica y como posibilidad de generación de alternativas creativas, tanto tecnológicas como culturales, en beneficio del conjunto de la misma comunidad.

Es desde este planteamiento que considero como intencionalidades educativas básicas, en tanto bases para reconstruir otros anhelos, los siguientes aspectos:

- La promoción de capacidades potenciales sensitivas, cognitivas y productivas, de los seres humanos a la que está dirigida, generando desde esta perspectiva, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, para mejorar la calidad de vida de los mismos y de la sociedad de la cual son parte y emergentes.

- La consideración de las diferencias que la realidad contiene, entendida ésta como totalidad dinámica, histórica y contradictoria, generando así tanto igualdad de oportunidades desde la desigualdad de posibilidades, así como la aceptación de las diferencias en la construcción activa de proyectos comunes y creativos que permitan el crecimiento personal en la convivencia social y la posibilidad de desarrollo social.⁽¹⁾

- Realizar los esfuerzos políticos, institucionales y científicos necesarios para dar respuestas creativas y superadoras a los sectores más desfavorecidos, contribuyendo, fundamentalmente, a mejorar la calidad de vida personal con proyección social, concretando así un principio básico de toda sociedad democrática, como lo es el de JUSTICIA SOCIAL.

(1) "Lo que a nosotros nos pasa en cada instante depende de cómo somos en ese instante, y no somos sistemas con una estructura permanente, somos sistemas con una estructura en cambio continuo: un cambio que sigue un curso u otro, según las contingencias de nuestras interacciones. Pero, en cada instante, lo que nos pasa está determinado en nosotros".

"El aprender es un fenómeno de transformación estructural en la convivencia". *El Sentido de lo Humano*, Humberto Maturana, Edit. Hachette/Comunicación, Santiago, 1992.

- La promoción crítica y científica de la cultura como contribución al proceso de transformación social permanente en beneficio del conjunto, teniendo como base el desarrollo humano, en el aprendizaje de la libertad, lo que permitirá profundizar la capacidad de elegir desde el autoconocimiento y en la aceptación y tolerancia de las diferencias como posibilidad humana de encuentro y síntesis creativa del conocimiento científico.

- La revalorización del trabajo como manifestación y medio de realización del hombre, en tanto posibilidad de trascendencia personal y colectiva, en tanto proyección, materialización y configuración de manifestaciones artísticas, tecnológicas, teóricas, etc., que permiten al ser humano desarrollarse a la vez que se desarrolla su sociedad.

- La promoción de los valores que hacen a la convivencia en una Democracia Social y el aprendizaje de la libertad en tanto posibilidad de convivencia que permite la elección responsable, en tanto dar cuentas de mis actos, y por ende la aceptación de las diferencias en tanto reconocer seres humanos diferentes, no etnocéntricos ni prejuiciosos sino libres y respetuosos.

- La configuración y consolidación de la identidad, subjetiva y colectiva, como medio de reconocimiento de límites y capacidades, de aceptación y de crecimiento desde las necesidades, lo que hará que los límites sean desafíos de aprendizaje más que motivo de opresión y dominación.

Lo hasta aquí expuesto, significa reconocer a la educación como un instrumento de acción y reflexión direccional, social y transformativa, asumiendo la responsabilidad social que ello tiene.

En definitiva, todo lo que el hombre crea, tanto ciencia como técnica, son instrumentos que utiliza para resolver distintos problemas que la realidad le expone.

Desde esta perspectiva, el rol de la educación y por ende de los educadores, es un rol sumamente comprometido, en tanto que son los que le confieren sentido y significado al uso de esta herramienta, científica y tecnológica, en el proceso concreto de enseñanza aprendizaje, tanto de lo escolar como de lo no escolar.

Es en el proceso de enseñar y promoción del aprendizaje que la utilidad de la educación como herramienta se vuelve estratégica; es allí donde se vive y se materializa la incidencia que su intervención tiene en la formación de los integrantes de una sociedad, teniendo en cuenta la amplitud de lo que abarca.

La Didáctica y su proyección:

Es desde todo lo expuesto, que planteo la necesidad de reconceptualización de la praxis de la educación, entendiéndose que, en este contexto social de crisis, es necesario recrear diagnósticos y discursos pedagógicos en teorías referenciales que permitan operar profunda, humana y trascendientemente en la resolución de aspectos concretos que hacen al qué, cómo y para qué enseñar.

En este sentido una de las mayores dificultades por la cual atraviesa lo educativo en general, es la cristalización de una práctica educativa escindida de la realidad de la cual es emergente, la que se proyecta en una dicotomía permanente y paralela entre:

- El discurso pedagógico de transformación como necesidad sentida frente a situaciones diagnósticas objetivas.

- Las prácticas educativas encorsetadas en organizaciones y estereotipos tradicionales o voluntaristas, que generan los diagnósticos antes dichos.

Esto hace una suerte de disociación entre el deseo y la realidad, entre las posibilidades y los límites institucionales, dilematizándose el campo de lo educativo entre: estudiosos de su problemática y hacedores de la problemática.

Se obtura así la posibilidad de transformación porque, lo que a mi entender esto promueve, es resistencia y conservación en las distintas prácticas docentes; pero a su vez, fuertes expresiones que muestran actualización informativa de discursos y análisis pedagógicos.

Este mecanismo perverso, en tanto confuso, de defensa y reacción frente al discurso genera, indudablemente, cambios pero no transformación, lo que vuelve más tarde o más temprano a propiciar obstáculos y bloqueos en tanto no hay un proceso reflexivo que resignifique y revalorice la crítica y el diagnóstico pedagógico en el campo específico de la enseñanza.

Lo dicho confunde y desorienta permanentemente a quienes llevan adelante la enseñanza en situaciones de enseñanza y promoción de aprendizajes concretos, en tanto invalida su propio hacer, no pudiendo dar respuestas científicas y satisfactorias a demandas sociales -padres, mujeres y trabajadores en general, usuarios de distintos servicios educativos-, agobiados tanto por la tarea que desarrollan como por las demandas que se suman favoreciendo estos sentires de frustración, insatisfacción y culpa permanente, lo que en definitiva, contribuye a una forma de conservación elíptica y constante.

Frente a esta situación, que no es creativa porque no es contradictoria sino paralela, no siempre es posible romper la atomización en los análisis y lecturas de la realidad educativa, abriéndose a un pensamiento policausal y proyectándolo en propuestas que alberguen todo el horizonte, amplio y abierto, del campo de la educación, permitiéndose así rupturas con mitos y ritos.

En este sentido es de fundamental importancia recuperar el campo de la enseñanza, como campo que, en su praxis, va dialectizando este planteamiento, concretando e implementando alternativas situacionales que viabilicen un discurso pedagógico crítico.

En mi opinión, esta brecha entre analistas de los problemas educativos y hacedores de los mismos, se abre y ensancha, porque al plantearse los análisis y diagnósticos escindidos del sentir, pensar y hacer didácticos, como problemática particular y específica del campo pedagógico-educativo, no hay un involucramiento, en la mayoría de los casos, en la realidad de los que actúan enseñando, tal cual como son, en toda su humanidad, en su no saber qué hacer de todos los días frente a la complejidad de su tarea en el contexto actual, sin resoluciones concretas que resignifiquen, con sentido y significado, los distintos análisis categoriales sociológico-educativos en el que, cómo y para qué enseñar, acordes, en nuestro caso, al discurso crítico.

De esta manera, muchos de los diagnósticos descriptivos contribuyen más a la confusión que a la solución, encontrándose los enseñantes, más o menos explícitamente, culpables de generar lo que generan, sin teorías referenciales de la enseñanza que les orienten y con políticas educativas que, desde el sistema en que se desenvuelven, no ayudan a encontrarlas.

Las discusiones acerca de metodologías, contenidos de la enseñanza, currículum, o estrategias en sí mismas y atomizadas, invaden permanentemente y de tal forma la reflexión educativa que desplazan, y muchas veces anulan, y no casualmente, la posibilidad de una reflexión didáctica que dé respuestas integrales a problemas puntuales en la problemática de la educación popular, en los términos planteados, que en definitiva es la problemática de la enseñanza en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La obturación del pensamiento didáctico como pensamiento histórico, político y teórico, tiene un efecto erosivo y alienante en el proceso de formación de quienes están interesados en la educación, pues quita ubicuidad espacial en cuanto al campo de reflexión científica de su accionar y por lo tanto, identidad a la enseñanza y al enseñante en su función social y profesional e impide, indudablemente, efectuar un abordaje profundo de la práctica de la enseñanza, problema nodal en la problemática educativa, tanto formal como "no formal" que nos ocupa y preocupa.

Recuperar el campo de la Didáctica como ámbito de encuentro y generación de conocimiento científico que dé cuenta de nuestro hacer, es hoy, a mi entender, uno de los desafíos más importantes que debiera convocarnos, sobre todo en nuestra Latinoamérica con altos índices de analfabetismo real y funcional, con altos grados de deserción, con los medios de comunicación que lentifican en mucho la capacidad operativa de pensamiento, rigidizando una visión prejuiciosa de la realidad.

La prueba de ello, y a pesar de los amplísimos análisis y lectura crítica de lo educativo, es que quienes llegan a la universidad, por lo general tienen grandes dificultades para realizar lecturas comprensivas de textos así como de integrar relacionando conocimientos disciplinares; los alumnos de escuelas medias sobreviven la escuela con esfuerzos, a veces sobrehumanos, para pasar un tiempo improductivo, en tanto falto de interés y de proyección social desde y para el adolescente y su estar siendo que: la escuela primaria es más un espacio de expulsión y selección, que de posibilidades de instrumentación de lectura de la realidad, ampliando el sentido de lectura a la decodificación de la realidad; los currículos sobre los cuales se escribe tanto, siguen siendo normas a cumplir con cambios de marcos conceptuales y discursivos, sin contemplar procesos de implementación y desarrollo en sus aspectos didácticos, que es lo que luego permitirá ahondar en la praxis de su hacer a quienes deben implementar dichos currículos.

Esto hace que las más de las veces, se renueven, "aggiornadas", prácticas tradicionales.

En este marco también lo supuestamente "no formal" pierde rumbo, no qué debe, sino ¿qué?, ¿cómo y para qué está enseñando un enseñante fuera de la escuela?; ¿qué

implica hoy el método dialéctico?, ¿es suficiente el conocimiento de este método?, ¿qué formación tenemos, por ejemplo, en relación a psicología del adulto quienes nos desempeñamos en el ámbito de lo no escolar?, ¿qué comprensión de los aspectos comunicacionales que hacen al proceso de enseñanza y aprendizaje?; sabemos que hay que enseñar, formativamente, ciencia y tecnología, pero ¿cómo se hace eso?, ¿con qué concepción de ellas enseñamos?

Creo que es de fundamental importancia, revalorizar este olvidado campo de conocimiento con entidad propia y, desde mi perspectiva, no entremezclar lo pedagógico con lo didáctico ni escindir para el análisis en el campo de la enseñanza los elementos referenciales del campo y su proyección.

Los elementos didácticos no se pueden plantear, desde mi punto de vista, como cuestiones independientes, no puede plantearse una alternativa metodológica sin alterar la visión y la acción de los alumnos, del docente, del contenido, de los recursos, de los condicionantes sociales, etc., porque éstos configuran una totalidad dialéctica inescindible; esto es para mí, un principio didáctico que en mucho modificaría el hacer y pensar del campo.

El currículum, las distintas metodologías o la planificación, planteadas en sí mismas, desvinculadas de teorías didácticas que las sustenten, contribuyen a la desarticulación de una problemática particular y que necesita ser abordada desde su globalidad para ser eficiente y congruente con el sentir, pensar y hacer de quien enseña.

Es, en esta línea de pensamiento y teniendo en cuenta la actual situación de nuestro continente en relación al proyecto de globalización, así como el avance neoliberal y tecnocrático que provocan altos índices de desempleo, ensanchamiento de las franjas marginales, crisis de valores humanos y tradiciones culturales, que es imprescindible encontrarnos en la búsqueda de respuestas y alternativas creativas en teorías de la enseñanza referenciales.

Resaltar la conciencia real del enseñante, en su espacio multideterminado, sobre su forma y estructura didáctica, conlleva a la consideración de un conocimiento urgente, contemplando la dimensión ético-social de lo que este enseñante hace y cómo piensa lo que hace.

Esto es resaltar la capacidad de uno de los protagonistas irremplazables en el proceso de enseñanza en el campo de la educación, tomando postura y una responsabilidad científico humanista de la realidad en la que influye, y aunque de manera mediata, transforma.

Tratar de encontrarnos, comprender y generar teorías referenciales y contextuales en el campo de la didáctica, implica comenzar a romper con concepciones estereotipadas, dispersas y atomizadas, que bloquean la búsqueda centrada en la posibilidad de establecer una teoría didáctica que dialectice el sentir, pensar y hacer de la enseñanza en relación a un discurso pedagógico definido y transformativo.

En el marco de lo aquí expuesto, y desde el trabajo compartido con excelentes compañeros en distintas experiencias en el campo educativo, escolar como no escolar, se plantean algunas reflexiones más particularizadas alrededor

de este singular campo de conocimiento y desde una postura específica dada en una propuesta teórica concreta, "Didáctica Problematicadora e Integradora".

Una propuesta didáctica: Didáctica Problematicadora e Integradora:

Es ésta una teoría que se construye en el paradigma de la Pedagogía y la Didáctica Crítica y en la tendencia situacional del planeamiento.

¿Por qué Problematicadora?

Porque asumimos que sólo se puede aprender, crear, generar ciencia y técnica, conocimiento e instrumento, en la superación de los problemas que la realidad en su devenir cotidiano nos ofrece.

El problema siempre está implicando riesgo, pregunta, búsqueda de soluciones.

¿Por qué integradora?

Porque en el problema real, concreto y social, se reconoce como parte constituyente al ser humano con todo lo que él es y trae, como unidad en su sentir, pensar y hacer; y es desde esta integración congruente y dialéctica que se generan actitudes críticas, comprometedoras y sobre todo esquemas de acción.

En este marco, esta propuesta toma, como punto de partida y de llegada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, un recorte de la realidad concreta, vivido como problema social⁽²⁾ -político, económico y cultural- por los sujetos que intervienen en dicho proceso.

Este recorte de la realidad se convierte en objeto de conocimiento dado en un contenido unificador.

¿Por qué Contenido Unificador?

Porque es una totalidad conformada por una estructura de relaciones, donde interactúan dialéctica y congruentemente, lo objetivo y lo subjetivo, la realidad y las conceptualizaciones de las "cosas" que la conforman.

De este modo la "situación", como espacio de articulación de esquemas de alumnos, enseñante, conocimiento científico y realidad, se abre a la posibilidad de:

- Contextualización de los sujetos que aprenden, en la búsqueda de la comprensión de la propia realidad, reconociéndola y tomando postura frente a ella y sus vínculos y relaciones.

- Construcción social de conocimiento en cuanto propicia un espacio común para diferentes vivencias y miradas frente a la problemática a abordar.

- Participación real desde el sentir, pensar y hacer de enseñantes y alumnos, protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, en el compromiso de buscar respuestas científicas y tecnológicas comprometidas con la realidad a aprender y modificar.

- La formación de un pensamiento libre, permitiendo la construcción, desde lo diferente, encontrando y estableciendo relaciones, causalidades y respuestas creativas; revalorizando el problema como situación de aprendizaje más que como conflicto negativo o paralizante.

- Promover un pensamiento dialéctico, no dilemático, ni prejuicioso.

- Comprender la realidad como una totalidad contradictoria, enriquecida de fenómenos y esencialidades.

- La reflexión constante de lo que se enseña y se aprende, teniendo siempre presente el para qué con proyección social.

- El conocimiento científico como medio para deconstruir la realidad, superando una visión de saber universalista descriptivo y fáctico.

- El planteamiento permanente de la duda, a la actitud de investigación constante como modo de conocer y a la sistematización de dicho conocimiento como reflexión.

- Reconocer la educación como práctica social.

- La creatividad como medio de resolver lo cotidiano, más allá de lo instituido y en beneficio de quienes enseñan y aprenden, haciendo de ella un instrumento válido de vinculación con los otros y con el medio físico y natural.

- El mundo y lo que en él hay de enriquecedor, descubriéndolo y reconstruyéndolo desde la propia realidad circunstanciada.

Estos postulados, que parecen sencillos y de lugar común, se resignifican en la teoría, Didáctica Problematicadora e Integradora, que se configura en un programa de investigación que fundamenta, en su sentir, pensar y hacer el enseñar desde el enseñar en esta cosmovisión pedagógico-didáctica.

Este programa, tomado del modelo que propone Lakatos, se configura en tres niveles que conforman una totalidad, núcleo duro, cinturón protector y heurística.

En el núcleo duro se encuentran los principios no negociables de la teoría; en el cinturón protector las distintas teorías que explican los diferentes aspectos que configuran al ser humano, en todas las dimensiones que hacen tanto a su interioridad como a su exterioridad, y que se ponen en juego en la complejidad del proceso de enseñanza; y por último, la heurística, que son las distintas situaciones de enseñanza y promoción del aprendizaje, contextualizadas, y sus necesidades y obstáculos epistemológicos, pedagógicos y didácticos.

De este modo se configura una teoría viva, que contempla la realidad donde actúa su objeto de conocimiento, la enseñanza, como espacio de investigación y reflexión dinámica y constante y que a su vez utiliza ese mismo objeto de estudio para "jaquear" permanentemente sus afirmaciones y principios.

Son definiciones y supuestos básicos de esta teoría:

- Comprender a la didáctica como teoría de la praxis de la enseñanza en el ámbito de articulación de esquemas que suponen: los sujetos de aprendizaje apropiándose de los contenidos de la enseñanza, mediados por la acción del enseñante, en un determinado contexto histórico social.

- Definir como texto didáctico a los elementos referenciales del análisis didáctico: enseñante, sujeto del aprendizaje, contenido, metodología, objetivos, evaluación, recursos, y desde nuestra perspectiva, condicionantes so-

(2) "La pedagogía (y fundamentalmente la didáctica) es una acción sobre los hechos actuales, sobre lo concreto, sobre estrategias temporales, sobre intervenciones sociales, que no establecen una dicotomía entre teoría y práctica si no que hace referencia a la construcción de un lenguaje potenciador que permite pensar y actuar críticamente". "Educación y Ciudadanía", Jorge Osorio, *Contexto & Educación* N° 28, Ijuí, 1993.

ciales, y como contexto didáctico al ámbito de articulación de esquemas que implica el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, a las distintas situaciones de enseñanza aprendizaje donde se pone en juego el texto didáctico.

- Caracteriza al contexto didáctico la comunicación, la que le da una determinada movilidad, según el modelo didáctico en el que se trabaje, al texto en el contexto didáctico; y como parte del proceso comunicativo en toda su complejidad, se destacan: los vínculos y relaciones, representaciones e interactividad.

- Configurar el texto y el contexto didáctico como matriz de análisis del teorizar didáctico.

- Comprender a la enseñanza como un proceso de pro-moción de las estructuras internas del sujeto de aprendizaje, en sus capacidades y potencialidades que se manifiestan en su sentir pensar y hacer.

Son algunos de los principios referenciales y direccionales del sentir, pensar y hacer de la teoría:

- Los elementos del texto didáctico se configuran como una totalidad dialéctica.

- La ciencia es un instrumento para decodificar la realidad.

- La realidad es punto de partida y de llegada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Todo aprendizaje tiene que tener sentido y significado en la realidad concreta en la que los sujetos de aprendizaje se desarrollan.

- El contexto didáctico es un recorte de la realidad educativa, que a su vez es contextualizada en su emergencia histórico social.

- Comprender, como base de la praxis de la enseñanza, la investigación crítica del contexto histórico social y de la relación de ese contexto con los elementos del texto didáctico, y del sentir, pensar y hacer de los sujetos que aprenden.

- El eje articulante del teorizar sobre el enseñar lo constituye un cuerpo teórico didáctico que contiene aspectos biológicos, pedagógicos, etc. (lo que configurará el cinturón protector).

Estos principios son circulados por el texto didáctico conformando un modelo didáctico en tanto condicionan a los

mismos a una determinada forma de interjuego de vínculos y relaciones. Entre estos elementos se condiciona la planificación como recurso, en una planificación abierta alrededor del contenido unificador y señalando las problematizaciones que esa realidad ofrece, para enseñantes y sujetos de aprendizaje, así como las explicaciones teóricas que divergente y convergentemente expliquen esa realidad, en la búsqueda de una práctica emancipadora en tanto práctica de conocimiento y aprendizaje de la libertad.

Indudablemente, son muchos más los aspectos a exponer y profundizar de esta teoría. En apretada síntesis intenté convocar, seducir a la reflexión y proyección decisiva del campo didáctico, del campo de la enseñanza, con expectativas de transformación.

Esto significa movilizarlos y cuestionarlos a nosotros mismos, para salir de contextos conocidos, redefiniendo posturas, en las estructuras que las sostienen, por otras distintas, en las coordenadas espacio-tiempo histórico que hoy nuestra realidad latinoamericana nos demanda, con riesgo y creatividad.

Crisis significa peligro y oportunidad, y creo, profundamente, que debemos hacernos cargo de ello, profundizando las oportunidades para una transformación social en el aprendizaje constante de la libertad, más real en el encuentro, más humana y trascendente.

BIBLIOGRAFIA

OSORIO, Jorge; Palma, Diego. "La Educación Popular de Ayer y Hoy". *La Piragua* N° 5, 1992.

"En la búsqueda colectiva de sentido". *La Carta*, CEAAL.

CORAGGIO, José Luis. "Educación para la Participación y la Democracia". *La Piragua* N°5, 1992.

ARGUMEDO, Manuel. *Curriculum Participativo*, Mimeo.

GIROUX Y MC LAREN. "Pedagogía Crítica y las Políticas de Cultura Popular". *Antología de la ENEP, Aragón* N° 53, UNAM, 1991.

BARRIGA, Angel Díaz. "La disolución del Concepto de Currículum", *Perspectiva Docente* N° 6, Universidad de Tabasco, México, 1991.

Seminario "Razón Humanista, Tópico Epistemológico", proyecto de Columba Soberanes.

QUINTAR, Estela B. *Didáctica Problematicadora e Integradora*.

Constructivismo y Educación Popular

Germán Mariño*

Los aportes del constructivismo

El acto educativo es visto ahora como una verdadera batalla campal entre las concepciones de los alumnos y las de los educadores. Es una guerra a muerte, que dista enormemente de las teorías que creían que educar era como llenar una jarra con agua.

Y en eso Piaget y su escuela han jugado un papel definitivo. La tarea del momento es cómo operacionalizar los nuevos postulados, es decir, cómo crear unas didácticas constructivistas.

Al respecto, desde hace algún tiempo comenzamos a conocer en Colombia variados trabajos. En lecto-escritura, los aportes de Emilia Ferreiro; en ciencias naturales, los artículos que la revistas **Planteamientos** publica de Giordan,...etc.

Hay pues, un tren en marcha, en el que lenta y desigualmente las distintas áreas y educadores se van montando, y que abarcan desde las escuelas primarias de avanzada, pasando por algunos postgrados, hasta estrategias de capacitación técnica en programas del SENA.⁽¹⁾

Existe un consenso cada vez mayor, que concibe al educando como un sujeto que llega a la sesión de clase lleno de saber y en virtud de éste, y sus esquemas lógicos, filtra (acomodando, resignificando o rechazando), la información que se le propone. Quedó atrás el postulado conductista de alumnos pasivos o vacíos.

Freire: anticipador de peligros

Desde un ángulo diferente a la educación formal, la educación popular viene elaborando una serie de reflexiones que entran en gran medida a converger con la perspectiva constructivista. Freire es uno de sus exponentes. Freire, partiendo de convicciones humanistas y a través de un acercamiento a la etnografía⁽²⁾, logra plasmar

una propuesta educativa donde el punto de partida es el otro. Tal como lo postula la etnografía, conocer una cultura, "empobrecerse" para acceder a lo que el otro es; descentrarse, ponerse en los zapatos del otro.

Y va más allá. Formula la teoría de la concientización, en la cual existen tres niveles de conciencia (mágico, ingenuo y crítico), asignándole a la educación la tarea de elevar la conciencia desde los niveles inferiores hasta los superiores. Freire llega incluso a hablar de conciencia posible⁽³⁾, lo que deja en claro que no sólo hay que partir del otro, sino que no es viable, desde cualquier desarrollo de conciencia, pasar a niveles excesivamente distantes, es decir, reduce la magnitud del "salto". Lo anterior nos habla, entonces, de convergencias con el constructivismo. Pero Freire y más precisamente la aplicación hecha de él, permite visualizar y

* Educador Colombiano, miembro de Dimensión Educativa, Santafé de Bogotá D.C.

(1) Servicio Nacional del Aprendizaje, Colombia
(2) Paulo Freire. *Pedagogía del Oprimido*. Ver también revista **APORTES** 35. "La investigación etnográfica aplicada a la educación. Dimensión Educativa.", Bogotá, 1992.

(3) Idem.

anticipar un problema del constructivismo.

Freire (al igual que Piaget), construye "escaleras". Sus niveles de conciencia son análogos a los estadios lógicos piagetianos. Son peldaños que deben escalarse paso a paso hasta culminar en el último... Hay pues, un punto superior, una visión jerárquica, una llegada predeterminada.

Y la mejor conciencia, la conciencia deseable por la que se debe propender en el acto educativo, la conciencia crítica, es la apología a la razón científica, que desconoce al hombre como totalidad, que deja por fuera sentimientos y afectos. Es la socialización de la tarea educadora.

Pero si ya es polémico el reducir al hombre sólo a la cabeza, la situación se torna mucho más conflictiva cuando nos preguntamos ¿quién determina qué es la conciencia crítica, quién determina a quién y en qué hay que concientizar?

Los antropólogos ingleses investigaron las culturas asiáticas y conocieron sus mentalidades. Para hacerlo, se "pusieron en los zapatos del otro"; aprendieron sus niveles de conciencia. Pero este conocimiento sirvió para que las tropas imperiales lograran dominar con mayor eficiencia.

En América Latina, concientizar, en el sentido freiriano, se convirtió en adoctrinar a los otros en mi conciencia crítica y por ello se depositaron grandes dosis de materialismo histórico y dialéctico. Y ni siquiera partiendo de los niveles de conciencia de los educandos, simplemente como una acción bancaria.

Y no es que el materialismo histórico no sea una potente interpretación del mundo y de la historia. El problema radica en que se presentó como si fuera la verdad única, para ser repetida y aplicada sin que cupiera en ello la relectura y la creatividad.

El constructivismo: ¿un neo-tradicionalismo?

La experiencia en la educación popular nos lleva, entonces, a plantear que no es suficiente preocuparnos por los puntos de partida (conocimiento de los modelos conceptuales previos, ni-

veles de conciencia de los educandos...); también es crucial el preguntarnos el hacia dónde queremos ir.

Los constructivistas nos dirán que el punto de llegada es la teoría científica más potente existente en la actualidad. Pero con tal respuesta sólo estaríamos medianamente de acuerdo.

Creemos que sería retardatario plantear que la escuela no socializará el saber acumulado por la humanidad.

Y habría que hacerlo con una metodología que partiera de lo que el otro es (haciendo un safari de preteorías, diría un poco críticamente Dino Segura) para entrar, a través de estrategias como el conflicto, los puentes conceptuales o los entornos didácticos, a interactuar con los educandos para que alcanzaran los máximos puntos de llegada.

Pero es muy poco democrático reducir la escuela a socializar el saber existente. Un proyecto educativo tiene que ir más allá. De otra forma, cuando mucho se conseguirán buenos repetidores: fotocopias del saber estatuido.

Bachelard ha demostrado cómo el mayor obstáculo epistemológico son precisamente las teorías establecidas: cómo para avanzar, la ciencia debe realizar permanentemente el psicoanálisis de sus ideas iniciales.

¿Quiénes van a imaginar el futuro si la escuela se reduce al pasado? ¿Cómo se podrá diseñar una sociedad, que después del derrumbe de los socialismos reales, supere el capitalismo salvaje impuesto por el neoliberalismo?

Pero el problema del constructivismo no es sólo el estar "cerrado"; con Piaget (y quizá toda la modernidad), termina minimizando el papel de lo vivencial y lo emotivo y subestimando (sin desconocer) el inmenso peso de lo cultural. De ahí que las investigaciones se concentren en lo cognitivo y que ni las ideas extracientíficas (éticas, valorativas...), tan dimensionadas por Koyré⁽⁴⁾, ni de los contextos culturales particulares, sean tenidas en cuenta.

Vigotsky: alcances y límites

Un constructivismo "cerrado", cerebral y pretendidamente universal, preocupado básicamente por la trans-

misión (con una estrategia constructivista pero al fin y al cabo transmisión), parece ser la "nueva y peligrosa moda".

Vigotsky, últimamente, entra a aportar una serie de elementos que en cierta medida obvian algunas de las limitaciones piagetianas. El niño, nos comenta Bruner, no es concebido por Vigotsky tal como lo hace Piaget: "como un agente que conquista el mundo por su cuenta⁽⁵⁾": él interactúa con los demás, entre otros a través del lenguaje, el cual es una expresión social, una "encarnación" de toda la historia cultural.

Lo social y lo cultural entran en Vigotsky, a abrir una nueva perspectiva al proceso educativo. Pero ¿hasta dónde Vigotsky obvia el constructivismo cerrado?

Ciertamente su planteamiento de la Zona de Desarrollo Próxima es tremendamente autogestivo y polémico. El proceso de aprendizaje para Vigotsky se expresaría en el paso del desarrollo real al desarrollo potencial. En otras palabras: de lo que el educando sabe hacia lo que sabe el educador.

Para que este desarrollo se dé, es necesario que el educador interactúe a partir de la Zona de Desarrollo Próxima del educando, pues de otra manera quedaría incomunicado. Habría, entonces, que partir de lo que el otro es. "El aprendizaje humano presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños ingresan en la vida intelectual de los que los rodean⁽⁶⁾".

El aprendizaje es social: "los más competentes ayudan a los menos competentes a alcanzar un estrato más alto". Los más competentes en este caso, serían desde los padres y los amigos hasta la escuela y los cuentos folklóricos.

Pero la estrategia de Vigotsky, ciertamente cualificadora de la piagetiana en la medida que integra lo social, posee todavía un tono, que a la luz de la educación popular, suena demasiado mesiánico. De ahí que resultase tremendamente impactante para no-

(4) Alexandre Koyré. *Estudios de historia del pensamiento científico*. Siglo XXI Editores.

(5) Jerome Bruner. *Realidad mental y mundos posibles*. Editorial Gedisa. Página 84.

(6) Idem. Página 146.

sotros encontrar en Brunner un análisis semejante.

Dice Brunner, haciendo un poco de futurología sobre las ideas vigoskianas: "Sus tesis saben demasiado a liberalismo del siglo XX. ¿La Zona de Desarrollo Próximo es siempre el mejor? ¿El estrato superior de quién?"⁽⁷⁾.

La creatividad: ¿una salida?

El constructivismo ni siquiera cualificado con Vigosky, nos plantea salidas.

Será que desde la escuela formal no es fácil visualizarlas. Porque en educación popular es otra cosa. Allí es absolutamente evidente desde el inicio, no sólo que los adultos saben sino que además, sus saberes son diferentes y muchas veces más bondadosos que los nuestros.

Pensemos no más en las relaciones ecológicas que establecen los campesinos con la tierra y compáremoslas con las de la industria agrícola o maderera de grandes capitales transnacionales. Y qué decir de los saberes y prácticas sobre salud, mezcla de magia y botánica, de las cuales hay mucho que aprender.

Ciertamente que en tales concepciones existen también elementos alienantes que deben ser criticados. Pero con los adultos la educación ya no se puede reducir a sacar fotocopias, a hacerlos a imagen y semejanza de los promotores.

¿Con ellos se debe entablar un diálogo cultural, donde finalmente se encarna la consabida frase freiriana "Nadie educa a nadie, los hombre se educan mutuamente mediatizados por el mundo"?

Y este diálogo cultural implica crear. Crear algo nuevo, algo que no existe, que es muy diferente a repetir la palabra del educando (populismo), a repetir la palabra del educador (mesianismo)⁽⁸⁾.

Algunos trabajos de la educación popular han corroborado que cuando de verdad se asume una posición humilde, es posible crear síntesis dialécticas que no son ni la suma, ni la yuxtaposición de los saberes⁽⁹⁾.

Se trataría, entonces, de un constructivismo abierto y creativo, donde los puntos de llegada no estén prefijados, donde el acto educativo se convierta en una aventura.

Hacia un constructivismo creativo

El constructivismo creativo podría ser entonces la salida. Esta perspectiva tendría que estimular no sólo el arribo al punto de llegada prefijado sino además, el pensamiento divergente, dentro de una concepción donde divergente no sería sinónimo de anárquico ni facilista.

Tendría que alentar nuevas lecturas, obviamente sin que eso implicara el desconocimiento de las existentes.

Concomitante con lo anterior sería indispensable retomar sugerencias como las de Giordan⁽¹⁰⁾, en el sentido de establecer una reflexión sobre: "conocer cómo se conoce"; es decir, darle tanta importancia al conocimiento del producto como al conocimiento del proceso de producción. E integrar a la cabeza las dimensiones afectivas y culturales, el corazón y los contextos.

La construcción de la democracia en la educación no sólo es un problema político, es además un problema epistemológico. Por eso, aunque esté un poco pasado de moda, es necesario abrir el debate sobre la necesidad de convertir el constructivismo en proyecto que coadyuve el advenimiento de la democracia.

(7) Idem. Página 151.

(8) Ver revista APORTES 33. "Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes". Dimensión Educativa.

(9) Ver, por ejemplo, ¿Cómo opera matemáticamente el adulto del sector popular?. Germán Mariño. COLCIENCIAS, Dimensión Educativa.

(10) André Giordan. Revista Planteamientos N° 1. Página 43.

BIBLIOGRAFIA

BRUNNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Editorial Gedisa. Pp. 84, 146 y 151.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Editorial América Latina. Pps. 136, 142.

FREIRE, Paulo. Revista APORTES 35. La investigación etnográfica aplicada a la educación. Dimensión Educativa.

GIORDAN, André. 1990. Revista Planteamientos en educación, N° 1. P. 43. Santafé de Bogotá.

KOYRE, Alexandre. *Estudios de historia del pensamiento científico*. Siglo XXI Editores.

MARIÑO, Germán. *Cómo opera matemáticamente el adulto del sector popular*. COLCIENCIAS. Dimensión Educativa.

Ser e aprender em nova síntesis

Constructivismo Pos-piagetiano

Esther Pillar Grossi*

■ Tenho debatido tanto estes temas pelo Brasil afora que considero co-autores desde meu artigo todos os que, me ouvindo, me questionam, discordando ou concordando e, com isso, me desafiando ao aprofundamento, à ampliação de rigor e ao completamento deste conjunto de idéias-força. Dentre os especiais co-autores destas elaborações estão os profissionais engajadíssimos e competentes com os quais tenho trabalhado em Porto Alegre, na SMED ou no GEEMPA. Mas também participam desta autoria todos os professores e funcionários da SMED que já sabem, por que já expressei muitas vezes o meu orgulho e a minha alegria de ser sua Secretária. Considero uma "sorte grande" estar convivendo com eles nesta experiência forte de remexer fundo a escola. Estamos ajudando a inverter as prioridades da Administração Popular em Porto Alegre pela reversão dos índices de repetência e de evasão. Neste curto espaço de tempo, isto é, menos de quatro anos, em escolas inteiramente mergulhadas no coração de vilas populares de nossa cidade, vivemos a façanha, realizada pelo conjunto dos profissionais de educação da rede, de produzir aprendizagens para nossos alunos. Por

Há tanto de inédito no país da aprendizagem, neste final de milênio, que é imperativo pisar e repisar os muitos elementos que a explicam. É neste intuito que retomo, no 4º número de nossa "Paixão de Aprender", as idéias dos quatro textos por mim assinados nos três primeiros.⁽¹⁾

exemplo, na alfabetização, nóculo da vergonha nacional em reprovação e expulsão de alunos, no mês de junho de 1992, 50,66% de todos os participantes das 1ªs. séries do 1º grau já estavam lendo e escrevendo, sem contar os da "pré-escola" e os das classes e escolas especiais.

Alunos desta mesma origem social, na escola tradicional, somente se estigmatizam como incapazes de nela vencer, o que os incapacita também para vivenciar ao menos uma incipiente cidadania.

Começamos, portanto, nossa retomada reproduzindo os três esquemas que ilustraram nossos artigos

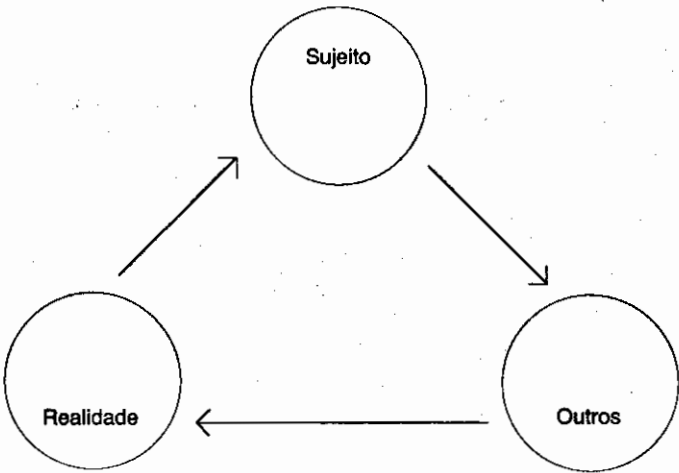
anteriores, acrescentando-lhes um quarto, como segue:

Vários pontos de contato há entre eles. É importantíssimo explicitá-los porque eles levam a sínteses fecundas absolutamente indispensáveis nesta fase de uma grande

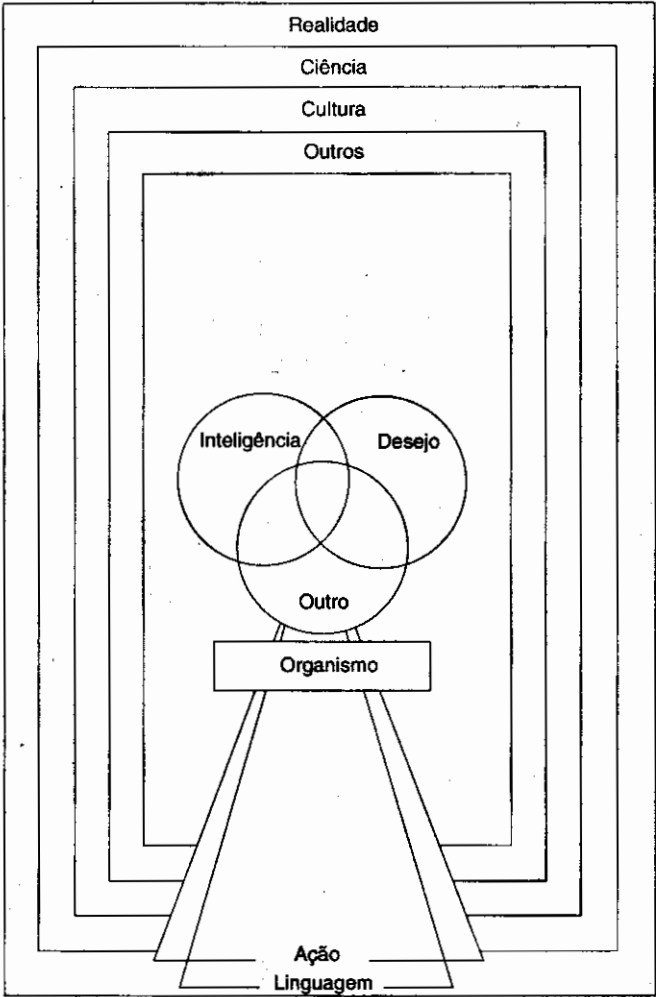
* Doutora em Psicologia Cognitiva, é professora de Matemática e Alfabetizadora. E a atual Secretária de Educação de Porto Alegre.

(1) 1º número: Constructivismo - Um fenômeno deste Século. Só ensina quem aprende - Formação de Professores. 2º número: O triângulo básico da estruturação. 3º número: Um novo paradigma sobre aprendizagem.

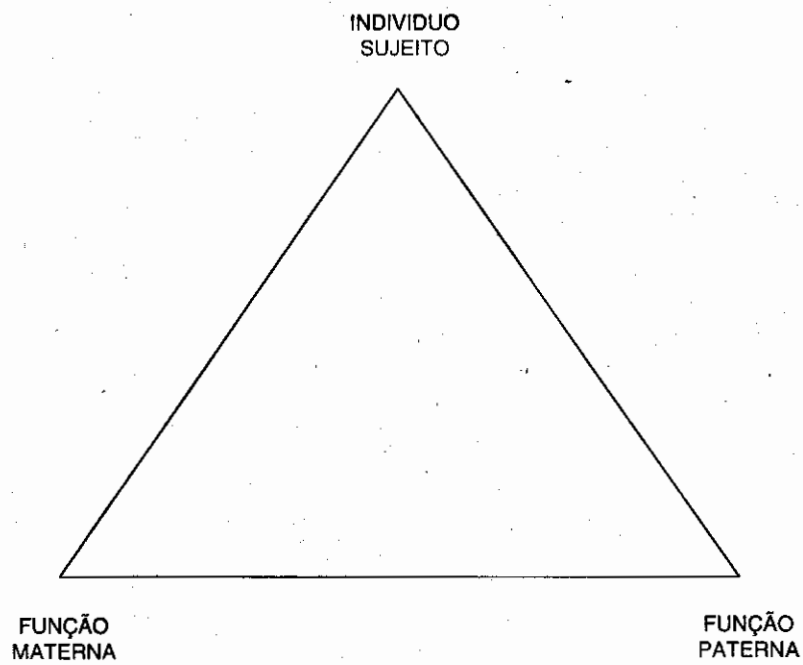
1. Novo quadro epistêmico da aprendizagem



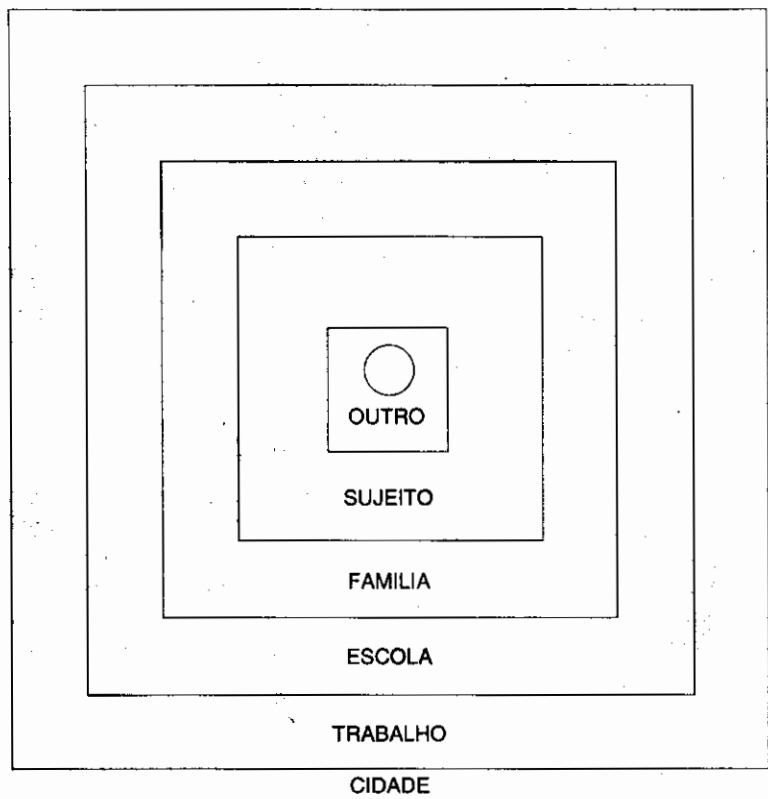
2. Instâncias da aprendizagem



3. Triângulo básico da estruturação humana



4. Aprendizagens sociais



ruptura na base de sustentação dos muitos aspectos do espaço de problemas do ensinar e do aprender.

O ponto de contato, ao mesmo tempo mais imediato e mais profundo dos quatro temas, é o SUJEITO das aprendizagens. A nova compreensão da aprendizagem tem como núcleo a dialética entre o indivíduo e o social como geradora do sujeito humano. Isto é: os outros, o grupo, são acrescentadores de um elemento de cultura à natureza de cada um que é o que nos torna gente. Somos gente porque "pulsamos" entre os outros e o Outro que nos habita tributário daqueles, na nossa constituição sui-gêneris de seres "geneticamente sociais". Explicitamos aqui a dinâmica fundante de onde pode se gerar o cidadão que é a conjugação de dois pólos, a saber:

- o do mergulho em grupos, ou seja, na vivência de relações de pertinência;
- o da manifestação da autoria, isto é, da experiência de identidade.

A diástole e a sístole de nosso constante vir-a-ser se assenta sobre estas duas relações: a de pertencimento e a de identidade. Estas estão sempre em processo, elas só momentaneamente são um produto. Estamos permanentemente nos construindo como sujeitos, isto é, integrando grupos e nos forjando como identidade. Não há identidade no estar só e não há grupos sem identidades.

Fisicamente só estamos vivos porque bate nosso coração através do comércio com o meio exterior pela via da respiração. Psicologicamente só existimos nesta troca perene entre o

OUTRO e os outros. Fisicamente a vida pode apresentar variações grandes na sua qualidade, podemos respirar bem ou mal, podemos fazê-lo num ambiente poluído ou puro. Podemos ter uma pequena ou grande capacidade pulmonar ou podemos ter válvulas cardíacas enguiçadas com comunicações obstruídas ou indevidas entre as aurículas e ventrículos. Podemos ter sopro ou batimentos irregulares. Isto é, este processo vital depende de fatores externos e internos que se complementam e compensam ou se entrechocam e obstaculizam, possibilitando-o ou comprometendo-o. Da mesma forma, os processos psicológicos e sociais estão interligados dificultando ou facilitando a vivência da cidadania, meta última desta caminhada.

Vejamos como justificar esta afirmação, correlacionando os quatro esquemas, do início deste artigo.

A compreensão da aprendizagem repousa hoje, efetivamente, sobre um novo quadro epistêmico que passa a abarcar um terceiro pólo, além de quem aprende e do que se aprende. Isto determina uma nova fase e uma nova fase para tudo o que se pensava sobre escola e sobre educação. Os "outros" perpassando o "sujeito" e a "realidade" na construção de conhecimentos revolucionam inteiramente o que até agora se faz como docentes ou como discentes na escola ou no nosso dia-a-dia. Supera-se, inclusive, com a introdução do pólo dos "outros", o construtivismo piagetiano, acrescentando dimensões absolutamente decisivas para uma possibilidade de transformação do atual quadro mundial da educação. Só com o construtivismo piagetiano, se pode ainda perpetuar um ensino compartimentalizado, parcial

desvinculado do social e do desejante e portanto ligado a uma visão limitada do mundo que se calca no individualismo liberal, o qual desconhece o sujeito, como síntese em movimento da dialética entre o eu e o grupo, nunca capaz de gerar o sujeito histórico, crítico, criativo, autor de si e da sociedade.

Outrossim, como se constitui este sujeito? Quais instâncias nele atuam? Estamos, então, diante do 2º esquema. O sujeito representado pelo fragmento ao lado é um ser social no seu âmago quando ascende à condição de humano.

É um ser social porque tem um Outro dentro de si. Este Outro é construído ao longo de toda a sua vida pela confluência de diversos elementos. Ele existe porque temos memória elaborada que armazena representações de nossas vivências. Podemos fazer isto porque dispomos de um sistema de elementos de linguagem para pôr em cima ou ao lado de sentimentos, de emoções, da alternância entre o prazer e o desprazer. Este conjunto de elementos de linguagem dá permanência em nós das vivências que temos. Trata-se da rede de significantes que nos define a partir do que selecionamos como nossas recordações mais significativas. Estas recordações, entretanto, não são estáticas. Elas não se limitam a registros. Elas são operatórias dentro de nós. Elas geram novos sentimentos e novas emoções porque com estas recordações construímos nossas hipóteses e nossas estratégias de as revivermos em termos revigorados, ampliados e aprofundados. Os momentos de gozo já experimentados fecundam, dentro de nós, e, a partir desta fecundação, os queremos multiplicados e mais duradouros, sobretudo gostaríamos de perenizá-los estabilizando-os eternamente.

Como se dá a operacionalização destes "recuerdos"?

Antecipando, em nível de representação, o que elaboramos imaginativamente, nos diferenciamos dos animais. Quando crianças, o fazemos brincando de "faz de conta". Imitando, dramatizando, jogando o que almejamos vir a ser. Antes de termos nos decidido a ser professora, ou médico, ou cantor, quem de nós não brincou que tinha alunos, clientes e platéia?

Os animais vivem diretamente. Nós ensaiamos a vida, porque somos muito mais complexos que eles. Antes de termos filhos reais, brincamos de ser papai e de ser mamãe. Antes de fazer amor de verdade, fazemos muitos jogos sexuais, nos preparando. Por estas e por muitas outras evidências percebemos que é preciso ampliar a faixa distintiva entre gente e bicho para muito além da dicotomia racional-irracional. É verdade que pensamos, e os animais, não. Mas junto com o pensar e sermos inteligentes nós somos seres desejantes e só operacionalizamos estas duas instâncias - a da inteligência e a do desejo - pelo mergulho no social com a instrumentalização da linguagem da qual dispomos como especiais privilegiados entre os seres vivos.

O ser humano retroage e antecipa vivências, graças à linguagem estruturada na memória. É por isso que podemos dizer que ela funciona muito mais do que se fosse um mero gravador. A memória humana, como Piaget já fez algumas demonstrações, modifica e cria, ela tem operatividade. O

exercício desta operatividade é que vem a ser a fonte de nossas utopias. Enquanto, nos jogos de imitação, as crianças atuam os seus anseios, os adultos, além de os explicitar no teatro, na literatura, nas artes plásticas, na música ou na dança, as formalizam em propostas filosóficas e políticas, em teorias proféticas, as quais embasam nossos planos para o futuro. Isto acontece individualmente ou grupalmente. Nossa identidade tem a marca dos nossos projetos, os quais expressam nossas aspirações, nossos sonhos, nossos desejos. Nossas afinidades ou desencontros com outras pessoas se pautam, por isso, muito mais fortemente na existência de desejos comuns ou afins do que em realizações similares ou complementares do presente. A sabedoria na escolha do par amoroso, de companheiros, de sócios... se assenta mais no reconhecimento de utopias condizentes, no mesmo rumo e com liberação e exigência de energias parecidas do que em elementos já vividos.

Mas qual é a mola mestra desta criação interior de um sistema de representações que vem a ser o nosso "Outro", com o maiúsculo?

Chegamos neste ponto ao 3º esquema, o do triângulo básico da estruturação humana. O nascimento de um "Outro" em nós é tributário de experiências grupais. Porém, qual é o arcabouço estrutural, o esqueleto de um grupo? Respondemos que é um triângulo em cujos vértices estão o sujeito, uma função materna e uma função paterna. Este triângulo funciona sempre, mesmo que o grupo seja constituído de muitas pessoas.

Todo o grupo humano se funda em dois movimentos essenciais e complementares, quais sejam: um de acolhimento e um de desamalgamação.

O protótipo desde dois movimentos pode ser encontrado biologicamente na experiência da geração física. Nossa mãe, durante 9 meses, nos acolheu incondicionalmente no seu útero, propiciando-nos tudo o que precisávamos. É importante esclarecer que não podemos nascer desnutridos ou nossa mãe nos dá o básico de que precisamos em termos de proteínas ou somos abortados. Isto configura a função materna: a de suprir o ser acolhido com aquilo a que ele tem direito. A mãe física faz isto independente das características do bebê que está em seu ventre, sem saber se ele será loiro ou moreno, calmo ou agitado, parecido com ela ou com o pai, simpático ou não. E a criança está amalgamada à mãe, numa experiência simbiótica, confortável, mas totalmente dependente. Se fosse possível continuar indefinidamente este esquema, a criança nunca viria a ser ela e permaneceria um apêndice da mãe. O que vem a ser a função paterna? É o corte a intervenção para separar. O corte do cordão umbilical pode ser associado à característica básica da função paterna: a de provocar a ruptura, dando suporte à inserção desde sujeito, a cada vez nascido, no contexto de uma cultura.

Funções materna e paterna não se associam, portanto, a duas pessoas necessariamente distintas. Trata-se sim de papéis, de gestos, de ações, de encaminhamentos que acontecem em toda experiência grupal. Viver em um grupo é fundamentalmente ter a experiência destas duas funções exercidas pelo coordenador ou pelos coordenados, numa

forte dinâmica relacional. No correr da existência cada um de nós se defronta e enfrenta ou não os desafios que daí decorrem.

Entendida assim essa extensão da experiência edípica, consequências importantes decorrem em diversas áreas. Por exemplo, as idéias sobre a formação moral do sujeito, ou seja, a internalização da lei, superam equívocos como o da formação integral da personalidade humana, assim como o de estruturar-se prematuramente o super-ego no seio só da família. Somos mergulhados na cultura com seus valores e sua ética não uma vez por todas, em alguma fase da vida, mas em todos os seus instantes. Não estamos imunes, depois de certa idade, de sermos desonestos, de roubar ou de mentir. Esta ameaça pesa sempre sobre nós e só da riqueza das experiências dos grupos que integramos advirá a segurança interior da nossa ética. A noção de personalidade formada integralmente vem de uma transposição indébita do desenvolvimento biológico para o psíquico e também da circunscrição das interações grupais dos que viviam ou vivem numa tribo. Numa tribo, justamente, as experiências grupais são estáveis e restritas, o que também pereniza com mais facilidade conceitos éticos. Em sociedades complexas, com múltiplas experiências grupais, com circulação fácil e meios de comunicação de massa, estes referenciais são continuamente ampliados e provocadores de alterações.

Analisemos como e porque, fazendo a transposição inadequada do biológico para o psíquico, chegamos à idéia da formação integral da personalidade.

Fisicamente é que crescemos no máximo até os 18 anos. E, ainda por cima, como depois começamos a decrescer em vitalidade, em força física, cometemos o lastimável equívoco de usar modelo equivalente para o psicológico, concluindo que a inteligência e o desejo regredem como a idade. Que eles se modificam é bem verdade, mas evoluindo e se aperfeiçoando, se o adulto tiver uma boa relação com o seu Outro.

Outro ângulo, que tem que ser revisado à luz das novas descobertas construtivistas, é a questão da criatividade. A criatividade não é exterior ao sujeito, não se refere só à sua atuação na escala objetiva do seu fazer manual ou intelectual, sua construção não é prerrogativa somente de certas aulas, como por exemplo as de artes plásticas ou de teatro. A criatividade tem a ver com a originalidade com que a pessoa é desafiada a se definir como uma autoria, tanto interiormente como em suas ações exteriores. A maior criatividade que nos é proposta é, como disse Foucault, construir a mais importante obra de arte que somos nós mesmos. E, como assinala Fukuyama, a grande busca do ser humano é do seu reconhecimento. O reconhecimento do seu valor singular, da sua originalidade e do seu lugar. Nesta singularidade, que portanto repousa sobre a diferença entre os seres humanos, é que se assenta a questão central da igualdade básica de todos como sujeitos, autores e cidadãos. Somos "igualmente" dignos de respeito, com direito a opinar e contribuir na sociedade exatamente porque cada um se faz sujeito, portanto único e diferente. E isto depende visceralmente das múltiplas experiências grupais que fazemos.

Estas afirmações nos conduzem ao quarto esquema: o das aprendizagens sociais. Este esquema compreende os grupos básicos cada vez mais abrangentes, representados por linhas concêntricas que constituiriam a espinha dorsal das aprendizagens sociais, que por sua vez condicionam todas as outras aprendizagens. Isto se dá porque o sujeito só se constitui como tal através da geração do seu "socius", -na linguagem de Wallon, ou do seu "outro"- na expressão da Lacan, pela experiência concreta com grupos humanos.

Os grupos básicos seriam:

1) o grupo familiar, cujo objeto são as relações de afeto;

2) o grupo escolar, cujo objeto são as relações de aprendizagens de natureza complexa;

3) o grupo laboral, cujo objeto deve ser a transformação do mundo para o bem-viver de todos;

4) o grupo da "polis", da cidade, que representa a culminância do pertencimento social, na consciência da cidadania.

Evidentemente, que as pessoas convivem também com outros grupos, tais como o da vizinhança, o da roda de amigos, o da igreja, o do partido político e tantos outros, que seriam grupos intermediários e entrelaçantes dos grupos do esquema básico.

Em cada experiência grupal, o sujeito enriquece a sua individualidade, acrescenta a sua identidade e cresce como sujeito social.

Pode-se também estabelecer inter-relações entre os grupos básicos de aprendizagem e as instâncias desta.

O sujeito com seu Outro está no núcleo da mandala das instâncias do aprender.

A família poderá corresponder primordialmente em nível individual a instância do desejo.

A escola, a instância da inteligência.

O trabalho pode ser associado à instância da ciência, entendida como o espaço de elaboração da atuação sobre a natureza e a sociedade.

E a cidade, à macro-instância cultural que engloba o político e os grandes valores humanos.

Em princípio, ter experiências grupais na família, na escola e no trabalho, seria um passo preparatório para chegar ao patamar da cidadania. Porém, em face da possibilidade de viver-se incoerências na complexidade deste esquema, pode-se ter tido a experiência de sentir-se membro destes grupos menos abrangentes sem atingir a consciência de membro da cidade, do estado, do país e do mundo, que é a experiência mais elevada e mais profunda.

A experiência de cidadania é uma das fontes de onde jorram enormes energias para a vida e, portanto, ela é o objetivo máximo de todas as aprendizagens. Esta aprendizagem deriva da capacidade de vincular intrinsecamente o Outro e os outros, eliminando a falsa dicotomia entre os interesses e a felicidade individual -como se esta fosse possível isoladamente- e os interesses dos demais.

Finalizando, transcrevo parte do que falei ao apresentar Paulo e Madalena Freire no "unforgettable" que promovemos sobre a reinvenção da escola, na primeira vez em que pai e filha, pedagogos, se pronunciaram conjuntamente.

Minhas palavras transmitem exigências que a nova escola -a qual surgirá ou não destas novas compreensões sobre a aprendizagem- impõe para a superação da enorme injustiça que é a aprendizagem escolar estar vedada às camadas populares.

"A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre está apostando, apontando e buscando reinventar a escola. Construtivisticamente, sabemos que a história é marcada também por fases discursivas e dialéticas, descritas por Piaget no seu último livro, a respeito do processo de construção de conhecimentos.

Nas fases discursivas, as estruturas não estão em risco. Nas fases dialéticas, são estas estruturas que são postas em cheque. Indiscutivelmente, estamos hoje vivendo um nível intermediário, isto é, um momento de ruptura. Um momento de não mais o que era velho e ainda não o que será o novo. Podemos fazer deste hiato a ante-sala de um novo tempo, ou podemos doentamente apegar-nos à nostalgia do que foi útil no passado, sem coragem de literalmente destruir a casa que não serve mais, não atende às demandas exigentes da democratização da escola e que requer a colocação de novas bases, novo alicerce, mais sólido, mais profundo, com novos materiais, novos recursos, nova tecnologia. É preciso ter coragem de suportar a sensação de ter perdido tudo, quando se vê a casa no chão, porque no lugar dela vamos colocar algo muito melhor, de acordo com nossos compromissos conosco mesmos, com a sociedade e com a natureza. Só aceitamos esta experiência de luto, de vazio, se nosso sonho está bem explícito, nossas forças bem mobilizadas e nosso projeto bem definido. Precisamos ter nossa utopia bem clara à nossa frente, para dar suporte, à coragem de mudar.

Um novo projeto para a educação centra a escola na fatia de responsabilidade que lhe cabe precipuamente, nas múltiplas aprendizagens que povoam a experiência humana.

Este projeto tem a cara de partidos efetivamente comprometidos com a vida e com a felicidade para todos. Mas ele os ultrapassa, na medida em que está crescendo no coração de milhares de profissionais de educação que se irmanam no propósito histórico deste fim de milênio de concretizar planos não só para a escola, inarredavelmente em cima de ideais democráticos, os quais superem a falácia da promessa de um paraíso conquistado estavelmente um dia, porque apontam, inclusive, para um novo conceito de felicidade.

É preciso revisar a própria concepção de felicidade, à luz de uma contribuição essencial do construtivismo, de que a inteligência, a consciência, o sujeito, portanto, é um processo inserido na dialética do grupo, do social, da história coletiva. É um processo que se enraíza na ausência, a qual, como bem disse o poeta Carlos Drummond de Andrade, não é a falta. Impossível eliminar esta ausência fundamental, porque ela nasce da nossa marca humana. O que nos faz gente é nossa capacidade de representação, na qual se embute o sonho, a antecipação, o ideal. O sistema de representação tem múltiplas linguagens, amparadas no movimento, no som, na forma, na cor, as quais culminam na palavra falada e escrita.

O fato de que dispomos de um sistema de representação é que dá origem à nossa experiência fundante da falta. É porque representamos os prazeres que gozamos, é porque os guardamos na nossa lembrança, que eles podem ser criativamente retrabalhados, ampliados e desejados. É daí que nasce positivamente a falta e não porque um dia Eva comeu a maçã no paraíso.

O paraíso não é possível porque, sendo gente, não há limite para nossos desejos. Somos sempre capazes de produzi-los maiores e sobre novos objetos.

Aponto este aspecto apenas para acenar para a profundidade das reformulações que subjazem à reinvenção da escola. Ela não será fruto de uma mera introdução de novos métodos em questões didáticas ou mesmo pedagó-

gicas. Ela tem suas raízes numa revisão filosófica que abarca o homem, como sujeito da sua identidade e das condições da existência coletiva. Ela também não será fruto da militância nos movimentos sociais, dissociada da revolução no âmago da sala de aula. Por isso estamos diante do desafio de associar à militância nos movimentos populares, a militância pedagógica da competência para ampliar a aprendizagem, particularmente para os alunos vindos de famílias das classes populares. Trata-se de ver a escola que tem que ser reinventada como fruto da vivência destas duas militâncias, faces de uma mesma moeda, nascendo com a pujança de toda uma revisão ética e histórica de que participamos".

Los Discursos Pedagógicos en la Formación de las Identidades

Luis Sime*

El lenguaje

La preocupación por el discurso es parte de una preocupación mayor: el lenguaje. Como bien reconoce Sergio Martinic⁽¹⁾ éste tuvo cierta importancia en los orígenes de la educación popular, luego se descuidó una reflexión sistemática del mismo, mientras diversas disciplinas y corrientes hacían grandes avances de audaces estudios sobre el lenguaje.

Hoy parece que estamos, como lo dice el autor, en un momento de "retorno al lenguaje". Pero se trata de un retorno crítico. Como él mismo lo afirma estamos ante una nueva concepción: "observar el lenguaje como una acción y no sólo como medio de representación de la realidad, nos obliga a realizar un giro importante (...) en estos contextos educativos se "habla de la realidad", pero al mismo tiempo se "produce otra realidad a través del lenguaje".

Este tránsito hacia una visión más activa del lenguaje y, por lo tanto de los discursos, es parte del aprendizaje que necesitamos profundizar actualmente: "lenta pero irreversiblemente hemos ido aprendiendo que el

El propósito de este artículo es llamar la atención en una de las funciones y desafíos de la educación popular: aportar con sus discursos en la formación de identidades dinámicas, autónomas y abiertas.

Discursos e identidades son expresiones relativamente nuevas en la tradición de la educación popular. Ellas no estuvieron explicitadas y desarrolladas en su primera etapa. Hoy encontramos en las significaciones e interpretaciones de ambas, una fértil posibilidad de redescubrir y articular nuevos y viejos sentidos en los procesos educativos.

discurso no es un mero instrumento pasivo en la construcción del sentido que toman los procesos sociales⁽²⁾.

Las reflexiones e investigaciones sobre los discursos en el campo de la educación popular, con intereses y metodologías diferentes⁽³⁾ nos revelan que el camino está abierto a tomar en cuenta e integrar lo que desde diversas disciplinas y corrientes están explorando en esta perspectiva.

Nos interesa en ese sentido, mapear estos enfoques que hemos elaborado en el siguiente cuadro y

* Educador peruano, actualmente trabaja en el PIIE, Santiago, Chile.

(1) "La relación entre lenguaje y acción en los proyectos de educación popular" en: *La Piragua*, N° 5, 1992, CEAAL.

(2) Barbero, J.M. *De los Medios a las Mediaciones*. México: Gili, 1988.

(3) Además del citado ver: Martinic, S. "Categorías para el análisis y la sistematización de los proyectos de acción social y educación popular" en: *Educación Popular en Chile*. García-Huidobro, J.E.; Martinic, S.; Ortiz, Iván. Santiago: CIDE, 1989. García-Huidobro, J.E. *Discurso pedagógico de la educación popular*. CIDE, Doc. N° 11, Santiago, 1988. Torres, R.M. *Discurso y práctica en educación popular*. Ecuador, Ciudad, 1988. Sime, L. *Los discursos de la educación popular*. Lima, TAREA, 1991.

que, seguramente, no cubren la totalidad de corrientes que se abocan al estudio de los discursos y el lenguaje.

Al lado derecho están ubicados enfoques más especializados en el tratamiento del lenguaje en sus diferentes dimensiones y niveles, sea como: mensaje, discurso, signo que contienen y producen múltiples sentidos y significados. Entre ellas están la lingüística, la semiótica, la semántica, el análisis de contenido y la hermenéutica⁽⁴⁾.

En el lado inferior hemos consignado a las ciencias sociales y de la comunicación que, entre sus diversas incursiones en los discursos, han logrado un importante diálogo con las anteriores y otras disciplinas.⁽⁵⁾

En el lado superior están aludidas otras corrientes como la filosofía del lenguaje, la biología, y el psicoanálisis⁽⁶⁾.

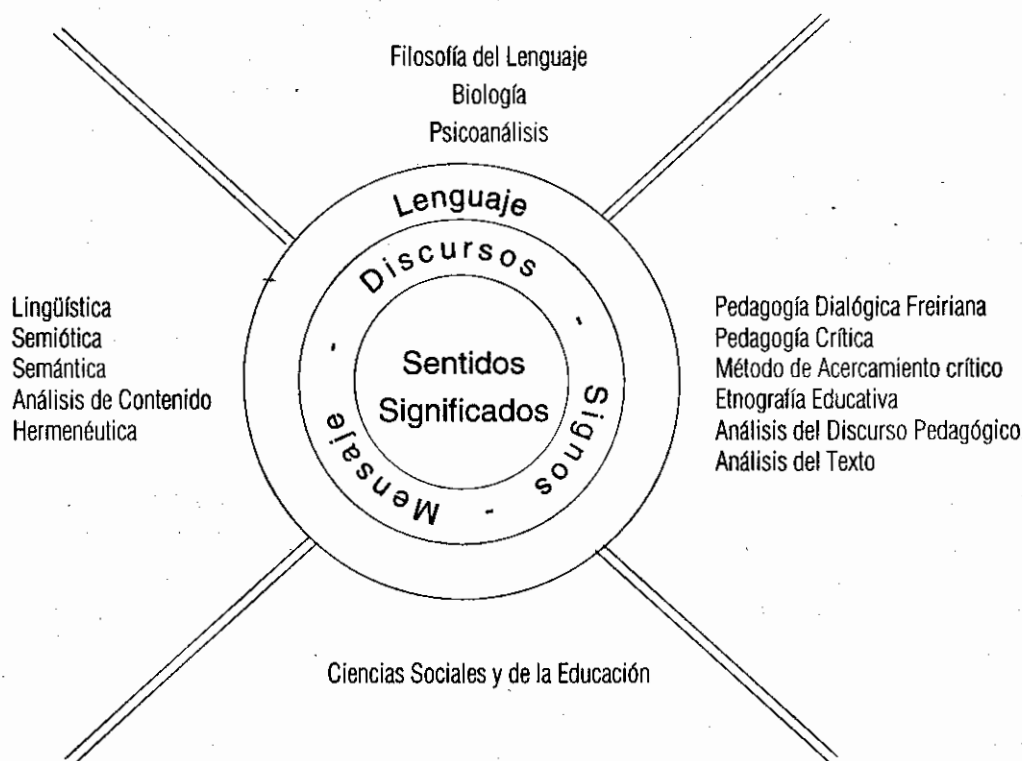
En la parte izquierda situamos a las corrientes que en el amplio campo educativo presentan un **interés especial** por abordar la construcción de sentidos y significados, sea como pedagogía y/o como horizonte de estudio. Entre ellas

anotamos la pedagogía dialógica freiriana, la pedagogía crítica, el método de acercamiento crítico; la etnografía educativa; el análisis del discurso pedagógico; los estudios de análisis de contenidos en textos escolares.⁽⁷⁾

El carácter de este artículo sólo nos permite esta presentación sumaria. Por ello, nos limitamos a proponer un mapa amplio que contextúe y anime a profundizar nuestra reflexión educativa desde los discursos y el lenguaje.

Los sujetos

Igualmente podemos decir, que la preocupación por las identidades es parte de una valoración mayor del otro como sujeto, como actor. Esta visión activa del otro, está por cierto en lo inicios de la educación popular, pero mirada reduccionista y vanguardistamente. Hoy hemos también aprendido a re-conocer desde otras miradas, las maneras



(4) Ver: Van Dijk, Teun. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Bs. Aires, Paidós, 1978. *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI, 1986. Artilles, Leopoldo. *Análisis del discurso. Introducción a su teoría y práctica*. Santo Domingo, Centro Cultural Poveda, 1990. (Este texto está dirigido a profesores) Varios, "La hermenéutica, una aproximación necesaria desde la educación"; en: *Aportes*, Colombia, N° 37, Abril, 1993. (una excelente compilación sobre este enfoque).

(5) VER: Barbero, Martín. *De los medios a las mediaciones*. México, Ed. Gili, 1988. Vega Centeno, Imelda, *Aprismo popular: cultura, religión y política*. Lima: TAREA, 1991. Son valiosos los trabajos semióticos que incursionan en temas tradicionalmente asumidos por las ciencias sociales, como las ideologías políticas. Ver, Biondi, Juan y Zapata, Eduardo. *El discurso de Sendero Luminoso. Contratexto educativo*. Lima, 1989.

(6) Wittgenstein, Ludwig. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, Crítica, 1988. (Aquí está desarrollada su filosofía del lenguaje) Maturana, Humberto. *Emociones, y lenguaje en Educación y Política*, Santiago, Hachette/CED, 1990.

(es sin duda uno de los enfoques más interesantes desde la biología) Jacques, Lacan. *Función y Campo de la Palabra y del Lenguaje en Psicoanálisis*.

(7) De esta última existe una constancia mayor de producción. Ver: Binimelis, A. y Blazquez M. *Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares*. Doc. de trabajo N° 8, Santiago, SERNAM, 1992. Ochoa, Jorge. *La sociedad vista desde los textos escolares*. Doc. de trabajo N° 4. Santiago, CIDE, 1993. En el creciente y rico campo de la etnografía están los diferentes trabajos en Chile de Verónica Edwards y en México de Elsie Rockwell. En el área del análisis de los discursos pedagógicos tenemos en español los trabajos de Basil Bernstein, Mario Díaz (editor). *La construcción social del discurso*. Colombia, PRODIC, 1990. En la pedagogía crítica nos referimos especialmente a los aportes de Henry Giroux. Sobre el método de acercamiento crítico, Castelblanco, Ana. *Para el Método de Acercamiento Crítico. Una perspectiva desde la educación estética*. UNESCO/OREALC, 1989.

como el otro actúa, siente y piensa.

Hemos comprendido que la identidad de clase no es la única que hace al sujeto popular un sujeto fuerte. También, que la formación de su identidad contestaria no depende de cómo una vanguardia le enseñe el cambio que debe hacer. Asimismo, que el otro oprimido no es sólo víctima, sino que es un sujeto con potencialidades vivas que construye identidades contingentes y no fatalistas donde la subjetividad es un componente sustancial.

Las reflexiones sobre los participantes de los procesos educativos y los proyectos de educación popular, nos alumbran pistas interesantes sobre la importancia que tiene un enfoque de la educación como formación de actores e identidades, o como lo señala Hugo Zemelman: "educación como construcción de sujetos sociales" ⁽⁸⁾.

Juan Eduardo García Huidobro señala que los proyectos de educación popular "pretenden habitualmente, que los participantes, lleguen a poseer las competencias ...para mejorar la **calidad de vida** del grupo,...también que sus actividades contribuyan al **cambio social**. Estos dos niveles aparecen ligados por los propósitos que buscan capacitar a los participantes como **actores sociales**. Este último es claramente el plano en el que se sitúa lo propio y distintivo de la educación popular"⁽⁹⁾.

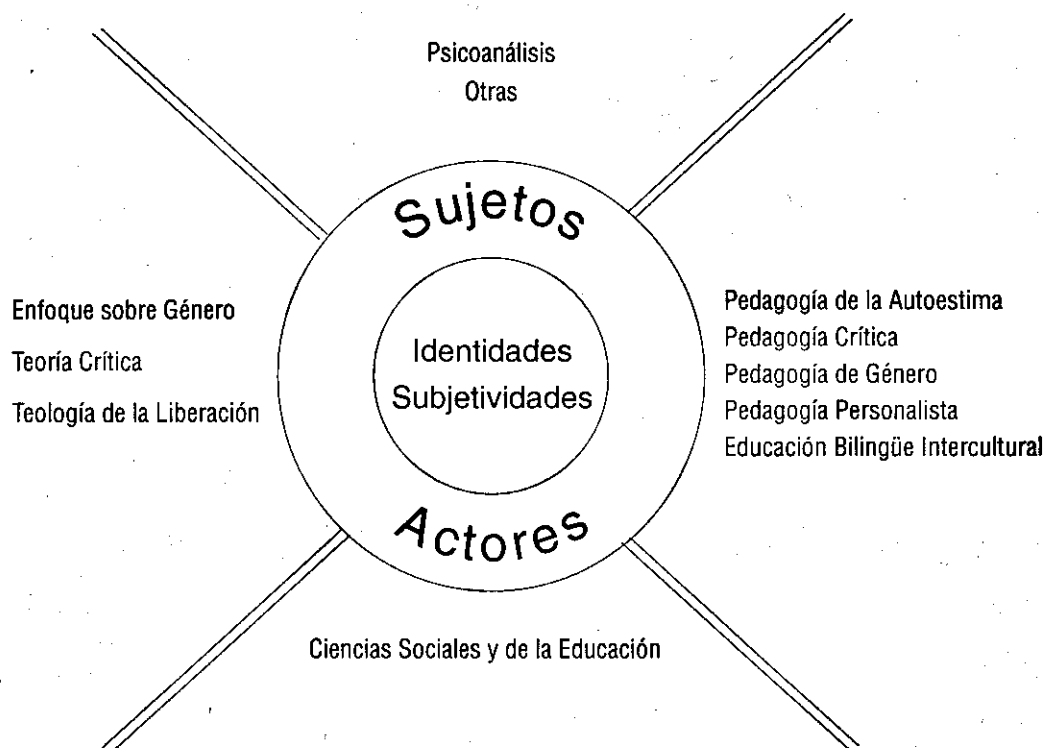
En las contribuciones de Iván Ortiz, se resalta el papel que la educación popular tiene efectivamente en generar identidades populares expresadas a nivel local, comunitario (vecinos, pobladores, compañeros) y en aportar, a un reconocimiento positivo de la identidad popular antes muy menospreciada en la sociedad ⁽¹⁰⁾.

En este caso también organizaremos un mapa que nos ayude a contextualizar corrientes que, desde sus propios horizontes, han ido alimentando una reflexión de los sujetos y actores como gestores de identidades: de género, cultural, política, social, religiosa, personal.

A la mano izquierda hemos ubicado algunas corrientes que al respecto han impulsado importantes puntos de vista, como son los enfoques sobre género, la teoría crítica y la teología de la liberación. ⁽¹¹⁾

En la parte inferior situamos las corrientes de las ciencias sociales y de la comunicación, especialmente las que se han aproximado más al tema de las historias de vida y la historia oral. ⁽¹²⁾

En la parte superior encontramos otras corrientes como en psicoanálisis particularmente en la línea de Lacan y desde un enfoque especial que integra la filosofía y la historia y otras perspectivas el aporte de Michel Foucault y de Agnes Heller.



(8) "Educación como construcción de sujetos sociales" en: *La Piragua* N°5, CEAAL, Santiago, 1992.

(9) "La Propuesta Pedagógica de los Proyectos de Educación Popular" en: *Educación Popular en Chile*, García-Huidobro, J.E., Martinic, S. Ortiz, I. Santiago, CIDE, 1989.

(10) "Acción Colectiva, Conciencia, Identidad: Estudio de los Efectos de la Educación Popular" en: *Op.Cit.*

(11) Ver: Arteaga, Ana M. *Mujeres populares: 20 años de investigaciones en Chile*. Santiago: Centro de Estudios de la Mujer, 1985. Smith, Dorothy. *El mundo*

silenciado de las mujeres. Santiago, CIDE, 1986. En teoría crítica nos referimos a las diferentes obras de la Escuela de Frankfurt, entre las más traducidas al español las de J. Habermas. La teología de la liberación ha sostenido una permanente producción durante 20 años, entre ellos, los aportes de Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff y otros.

(12) Un resumen de éstas se puede leer en el artículo de Carlos Piña, "Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales", en: *Revista Paraguaya de Sociología*, N° 67, 1986.

En el plano izquierdo, están las perspectivas que desde la educación han incidido con mayor énfasis como: la pedagogía de la autoestima; la pedagogía de género, la pedagogía crítica, la pedagogía personalista y la corriente de educación bilingüe intercultural⁽¹³⁾.

Al igual que el cuadro anterior, el sentido de este es el mismo. Intentamos tan sólo contextualizar esta búsqueda que en otras áreas y en la propiamente educativa existe por interrogarse sobre el sujeto y sus identidades.

Creemos que hay un itinerario caminado y por caminar siempre en diálogo con otras vertientes educativas y corrientes en torno al lenguaje y los sujetos. Es la calidad de ese diálogo -sin perder la especificidad propia- en donde radica una parte considerable de la fuerza teórica que necesita la educación popular para comprender y perfeccionar su práctica contemporánea.

Las identidades

La pregunta que nos planteamos ahora es, sobre qué identidades son las que los discursos de los educadores populares intencionan articular en los procesos educativos. Para una primera aproximación a esta pregunta nos serviremos de nuestros trabajos previos y otros más⁽¹⁴⁾.

Podemos identificar al menos tres niveles de identidad en los discursos: una identidad de productor, de ciudadano y de persona.

Existe una tendencia en que participantes y educadores populares construyan un **nosotros** como productores de conocimiento, de saberes, de cultura.

Esta primera significación, del participante como productor de conocimiento, contiene varias vías de legitimación en los discursos. Existe una manera de entender el conocimiento como construcción social e histórica y no como fruto exclusivo de individualidades neutrales.

En segundo lugar, no se trata de difundir sino de reconstruir un conocimiento. Tercero, el saber científico no es el saber superior y los demás saberes son inferiores, sino son saberes diferentes que a través de la educación se interperlan y enriquecen.

Cuarto, el participante tiene un capital cultural acumulado que dispone para construir conocimiento, nunca está vacío. De esta manera, las metodologías participativas activarán procesos mediante los cuales, los participantes y educadores puedan construir lazos de pertenencia como una comunidad cultural.

La formación de identidad como ciudadanos, es otra de las **intencionalidades** que los discursos articulan en un **nosotros** que se construye en la lucha por reconocer y ejercer derechos, y asumir responsabilidades micro y macro sociales. Los discursos nos informan de una mayor apertura a la integración de ambas dimensiones de la vida social. Ahora, la lucha por ser reconocidos como ciudadanos no sólo se juega en el nivel macro, sino el micro, en lo que se ha denominado, como vida cotidiana. Esta práctica de ciudadanía que los discursos buscan gatillar posibilita progresivamente a los grupos de educación popular percibirse como una comunidad política.

Nuestra tercera identidad la configura ese acento que encontramos por fortalecer la identidad de los participantes y educadores como personas. Como lo afirma Marco Raúl Mejía "avanzar hacia los cambios por los que trabajamos, implica profundizar en torno a las identidades individuales, el encuentro y afirmación de cada hombre consigo mismo"⁽¹⁵⁾.

La autovaloración de uno mismo y el otro, como diferente pero semejante, ha permitido la emergencia de un interés ético y filosófico en el discurso por afirmar un ser humano como un ser pluridimensional con vocación de plenitud. En este nivel de identidad los discursos parecen apuntar a tejer vínculos de pertenencia en los colectivos de educación como una comunidad ética.

Ciertamente que existen desarrollos distintos en la elaboración de estos tres niveles de identidad. Por consiguiente nos preguntamos: ¿cuál de ellos es el menos procesado en los discursos? Parece que fuera el último teniendo los otros dos una elaboración más o menos pareja. ¿Por qué?

Otra fuente de interrogantes surge de las tensionalidades entre estos discursos con los de los participantes. Y aquí la pregunta sería: ¿cuál de ellos es el más valorado por los participantes? Martinic nos dice que las experiencias de educación han contribuido enormemente a la creación de pequeños espacios donde las personas se entretienen, conversan libremente y aprenden a reconocerse como personas. Muchas veces esto guarda una enorme distancia con la idea de "constitución de un sujeto político" tal como suele formularse en los discursos de los educadores⁽¹⁶⁾.

Seguramente otras investigaciones nos pueden ayudar a mayores constataciones entre ambos discursos. Sin embargo, lo que aquí hemos querido ensayar es una breve caracterización de aquellas identidades que un sector de educadores populares reiteran en sus discursos textuales. En ese sentido, en este primer acercamiento postulamos que las identidades de productores, ciudadanos y de personas se dimensionan en la construcción de un **nosotros**, en los grupos de educación popular, como comunidad cultural, política y ética.

(13) La pedagogía de la autoestima está presente en diversas experiencias, como por ejemplo, en la de los Talleres de Aprendizaje del Programa de las 900 Escuelas en Chile. *Aprendiendo en la acción. Manual de formación de promotores comunitarios*. MINEDUC-PIIE, 1992. Ver además el valioso estudio de Collarte, C. "Desarrollo de autoestima en profesores: transferencia de poder pedagógico", en: *Persona y Sociedad* Vol. 6, N° 3-4, 1992. ILADES, Santiago. Sobre pedagogía de género ver: Dam, A. van. ¿Existe una metodología de género? en: *Educación Popular en América Latina*. Dam, A. van; Martinic, S.; G. Peter. (eds.) La Haya, CESA, 1991. En el mismo texto el artículo de Guzmán, V. "Mujer, desarrollo y educación popular". Rogers, C. *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós, 1989. Zuñiga, M.; Pozzi-Escot y López, L. *Educación bilingüe intercultural*. Lima, FOMECIENCIAS, 1991.

(14) Nos referimos además del citado al trabajo de compilación que hicieramos: *Aportes para una historia de la educación popular en el Perú*. Lima, TAREA, 1990. "La formación del productor, el ciudadano y la persona" (por publicar). Ver, también: Vio-Grossi, F.; Fals, O.; Delpiano, A. *Educación Popular y Política en América Latina*. Foro-panel, Serie Educación Popular y democracia N° 1, Santiago, CEAAL, 1989. Gajardo, M. *Teoría y práctica de la educación popular*. México, OEA-CREFAL-IDRC, 1985.

(15) "La pedagogía y lo pedagógico en la educación popular" en: *Reflexiones sobre pedagogía*. Papeles del CEAAL, Santiago, 1992.

(16) *El otro punto de vista: la percepción de los participantes de la educación popular*. Santiago, CIDE, Doc. de Trabajo, 1987.

Invitación a Hannah Arendt: Nuevas Posibilidades para Pensar la Relación entre Educación y Política*

Carlos Pressaco
Pablo Salvat**

Más allá del escaso tratamiento de que ha sido objeto su obra, se nos ocurren tres razones fundamentales. Una primera dice relación con las características del momento que vivimos y las transformaciones que tienen que ver con el cada vez más espectacular cambio tecnológico y científico, con la "caída de los muros" y con un nuevo orden internacional. Pero interpretar el momento actual en clave "triumfalista" sería al menos apresurado y optimista, si dejamos de tener en cuenta que tras esos factores "positivos" subyacen el desastre ecológico, la injusticia del abismo entre ricos y pobres, y en definitiva la crisis de una manera de concebir y habitar el mundo, de un modelo de desarrollo hegemonizado por un tipo de racionalidad que privilegia reductivamente su cara formal-instrumental.

La segunda de las razones tiene que ver con el campo específico de la política y su significado. La crisis a que hacíamos referencia se manifiesta

Hannah Arendt constituye uno de los pensamientos políticos más relevantes y enriquecedores de nuestro tiempo. Su relevancia podría eximirnos de mayores explicaciones al momento de justificar su elección; sin embargo, nos parece necesario fundamentar el porqué del interés y la validez de su posible aporte en este preciso momento histórico y político, específicamente, en lo que se refiere al proceso político chileno de la post-transición.

también en la política como apatía, falta de participación, privatización de la vida pública, desideologización y una pérdida de referentes éticos y utópicos intersubjetivamente compartibles. Encerrada en los marcos de un paradigma cientificista, la política deviene en pura administración del poder; y termina vaciando su praxis de los contenidos más sustantivos.

La tercera de las razones se refiere a cómo lo anterior se presenta en Chile. Las transiciones a la democracia han dejado un gran cúmulo de tareas pendientes que, de alguna u otra manera, y con mayor o menor importancia, dificultan la definitiva consolidación y democratización del

* Publicado en La Epoca, Santiago, Chile, domingo 8 de agosto de 1993.

** Carlos Pressaco y Pablo Salvat son politólogo y doctor en filosofía, respectivamente. Ambos ejercen como docentes e investigadores del Departamento de Ciencias Sociales del Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales (ILADES) en Chile.

sistema político y de la sociedad. Las dificultades que enfrentamos se relacionan con la necesidad de abordar simultáneamente los cambios globales con la consolidación de la democracia. Surge entonces la pregunta: ¿qué democracia es la que queremos consolidar? ¿en qué reposaría su legitimación?

Tal pregunta, en nuestro contexto, aparece difusa o derechamente sin formularse. La consolidación de la democracia tiende a confundirse con la mera adecuación institucional -a veces ni siquiera eso- a ciertos cambios culturales. Pero esos cambios culturales, interpretados parcialmente, no dan cuenta de la necesidad de un cuestionamiento más profundo de los procesos en curso. Esta tendencia denota una falta de reflexión, de autocrítica y cuestionamiento que no es monopolio de algunos sectores sociales o políticos -a partir de los cuales deberíamos cuestionarnos acerca de las reales dimensiones y profundidad de los cambios en la cultura política-, sino que atraviesa al conjunto de la sociedad. Al parecer asistimos a un cierre de los espacios de debate, justificado en la necesidad de consolidar el sistema.

Los interrogantes surgen de inmediato: ¿Puede establecerse una democracia y consolidarse, sin poner límites a un generalizado proceso de privatización que jibariza aún más el espacio público? ¿Puede la democracia sobrevivir sin los "nutrientes" que aporta un debate público razonado, pluralista y libre? ¿Es que tenemos un espacio público democrático en la sociedad chilena?

Estamos convencidos de que no. Pensamos que es necesario desarrollar un cuestionamiento más en profundidad que permita "criticar" las limitaciones de la "democracia real", a partir de la cual podamos empujar hacia una auténtica democratización de las instituciones y de las relaciones sociales. En este sentido, tanto en la formación de los interrogantes como en la tarea de buscar algunos indicios de respuesta, el aporte de Hannah Arendt se nos revela como particularmente significativo.

Sus fundamentos filosóficos

Desde un principio, Arendt deja en claro su pertenencia a una corriente de pensamiento que postula que la filosofía está mal preparada para la comprensión acabada de los asuntos humanos. Ya desde temprana época, el asombro por la regularidad y orden del cosmos dejó de lado en la filosofía la preocupación por el caos y la diversidad observables en la existencia humana. Esto generó que los problemas humanos, equiparados al estudio de los fenómenos naturales, fueran considerados solamente como problemas similares, aunque de organismos más complejos.

Y esta equiparidad de la filosofía con la ciencia desconoce una diferencia central entre ambas: mientras la ciencia se preocupa de la búsqueda de la verdad, y por lo tanto de dar respuesta a cuestiones empíricas a partir de algunas preguntas que surgen de aspectos del mundo perceptibles por los sentidos, la filosofía se ocupa de las cuestiones hermenéuticas referidas al significado, es decir, a discernir el valor y lo valioso que pueden ser determinados objetos, instituciones o formas de vida.

A pesar de su amplia gama, las cuestiones hermenéuticas tienen tres características comunes: son no-empíricas, tienen su origen en la perplejidad existencial y, al no caber en categorías como verdaderas o falsas, sólo es posible defenderlas con argumentos.

Arendt entiende la filosofía como "una ontología fenomenológica de orientación hermenéutica" (Bhikhu Parekh, en Pensadores políticos contemporáneos), y la filosofía política constituye algo similar, pero a escala limitada; es decir, se ocupa de responder cuestiones hermenéuticas sobre la vida política, desarrollando una ontología de la política a través de un análisis fenomenológico de las experiencias políticas, cuyo objetivo primordial es descifrar e interpretar el texto de la experiencia política.

De tal manera, se entiende que Arendt dimensione el aporte del filósofo político en cuatro ámbitos:

- a) sus conocimientos, reflexiones y aportes para que hombres y mujeres discernan;
- b) la crítica social;
- c) como custodio de las auténticas metas humanas; y
- d) la defensa de un diálogo significativo, para preservar la integridad del espacio público.

Con ello, la autora está denunciando el prejuicio -y en algunos casos el desprecio- con que se ha evaluado el aporte que la filosofía, desde Platón y Aristóteles y hasta nuestros días, puede hacer a la ciencia política. Como resultado, se ha privilegiado un paradigma científico -o más bien "cientifista"-, incluso en el abordaje de cuestiones eminentemente filosóficas; se ha buscado la "verdad" haciendo abstracción de su "significado".

Lo público y lo privado

Arendt distingue tres tipos de actividades y esferas humanas: la labor, el trabajo y la acción. De las tres, sólo esta última es propia y exclusiva de los seres humanos, ya que constituye no tanto la condición sine qua non, sino la condición per quam de la vida política. Por ello, si bien es cierto que todas las actividades están condicionadas por el hecho de que los seres humanos viven juntos, solamente la política es impensable fuera de la sociedad; ni los dioses ni las bestias son capaces de ella.

Arendt destaca la profunda inversión que significa, respecto de sus sentidos originales, la exaltación y valoración actual de la vida privada. La radicalidad de esa inversión de significados sólo es posible de apreciar -a su juicio- si volvemos la mirada a los griegos.

Tanto para Platón como para Aristóteles, la capacidad de los seres humanos para organizarse políticamente se opone a la capacidad de organizar la vida familiar.

Aquí nuestra autora realiza un revelador contrapunto. Para los griegos, la familia y el hogar constituían un espacio de asociación natural y una limitación compartida -en el sentido- entre los seres humanos y los animales. Por ese solo hecho es imposible definir a la vida familiar como algo propiamente humano; la comunidad natural de la familia nació de la necesidad y la necesidad rigió todas las actividades desarrolladas en su seno; es en esta esfera donde se efectúan los procesos biológicos: nacimiento, muerte, reproducción, subsistencia. En el reino de la "necesidad".

La familia representa al mismo tiempo el espacio de la propiedad, propiedad que debe ser respetada por la organización política, no por el valor que ella tiene en sí misma, sino porque al garantizar el ámbito de la casa y lo doméstico, los hombres (sólo ellos) pueden participar en la polis libre de problemas. Por ello, la familia también es el espacio de la desigualdad.

Por el contrario, es en la Polis -espacio público de participación en el gobierno de la ciudad- que el hombre, vía de palabra y la acción en común, accede a la libertad, al poder y a la superación de la necesidad.

El espacio público griego se caracterizaba por el predominio de la praxis y de la acción común concentrada, en función de los mejores fines de la ciudad. ¿Cómo? Mediante la palabra dialogada (la lexis). Al respecto, Arendt señala: "Ser político, vivir en una polis, significa que todo se decía por medio de las palabras y la persuasión, y no con la fuerza y la violencia (...); mandar en vez de persuadir, eran formas prepolíticas para tratar con gente que estaba al margen de la polis (...) cuyo despotismo era a menudo señalado como semejante a la organización de la familia" (Hannah Arendt, en *La Condición Humana*).

Y reforzando lo anterior, agrega: "Aristóteles únicamente formuló la opinión corriente de la polis sobre el hombre y la forma de vida política y, según esta opinión, todo el que estaba fuera de la polis -esclavos y bárbaros- era aneu logou, es decir desprovisto,

claro está, no de la facultad de discurso, sino de una forma de vida en la que el discurso y sólo éste tenía sentido y donde la preocupación primera de los ciudadanos era hablar entre ellos".

En el espacio público, contrariamente a lo que sucede en el espacio privado, reina la libertad, expresada en el derecho de participar "directamente" en los asuntos públicos. De allí que el trabajo, restringido a la técnica (tecné), sea parte del dominio racional-instrumental, esto es, un tipo de racionalidad que no se detiene en la discusión sobre las finalidades que deben orientar la ciudad, sino en la discusión sobre los "medios" más adecuados para objetivos preestablecidos. Por ello, la técnica no se relaciona con la actividad política, sino con la economía, esfera de lo privado-doméstico.

El hombre es aquí esencialmente (en un sentido fenomenológico) zoon politikon, y cuando decimos "esencialmente" es porque allí se constituye y configura el escenario de lo plenamente humano, de los sentidos que articulan lazos intersubjetivos hacia atrás y hacia adelante en el tiempo y en el espacio. El acontecimiento de lo humano sucede en el espacio público, mediante la acción en común y la palabra. Representa la vinculación entre lo duradero y lo frágil (el lugar de la durabilidad posible frente a la radical contingencia); el zoon politikon tiene un lugar en el espacio político griego basado en lo que algunos llaman "estética de la figuración", donde lo que importa es la presentación de cada cual, su destacar mediante el uso del lenguaje; es allí donde es factible alcanzar la propia inmortalidad.

Arendt, en *La Condición Humana*, dirá que el espacio público tiene un doble significado: por un lado, el que "todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible"; por otro lado, la existencia de un "mundo propio, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él". Jean Marc Ferry sostiene que en ese espacio público se expresa un sustituto político de una necesidad de carácter

metafísico (la trascendencia o la inmortalidad).

Ahora, esta concepción y configuración del espacio político y de la política cambia ya con el advenimiento del cristianismo. Arendt denuncia una doble confusión originada en equivocadas traducciones -del griego al latín- respecto al hombre: primero, la de Santo Tomás, que traduce zoon politikon por animal social; segundo, la expresión zoon lagon ekhon (ser vivo capaz de discurso) como animal racional. A partir de ese momento, la política no se piensa ya según el modelo de la polis, sino sobre el del oikos: un modelo doméstico que aplicado a la política da lugar a un padre omnipotente (el Estado), que se encarga del cuidado de los antiguos ciudadanos ahora transformados en hijos "menores de edad".

Pese a las diferencias con las concepciones modernas del espacio político, existe entre ambas un puente. Recordemos que en el origen de la modernidad se desarrolla la idea de un espacio público burgués, y que será Kant quien le conferirá su estatuto teórico mediante su noción de "publicidad" (oeffentlichkeit). La idea de publicidad tenía como marco de referencia la emancipación político/moral de los sujetos; llamaba a salir la minoría de edad, mediante el uso público y crítico de la propia razón frente a toda autoridad externa. Ambos principios -el antiguo y el moderno, y a pesar de las diferencias- parecen compartir el mismo juicio, en relación a la importancia y relevancia que posee la esfera pública, lo político, la discusión racional, el principio argumentativo, la libertad formal y la igualdad de derechos. En ambos casos, la argumentación pública juega un rol clave.

¿Qué ha sucedido para que Arendt haga una referencia crítica al desplazamiento moderno de lo público a lo privado? ¿Significa esto un rechazo en bloque a toda la modernidad política? Creemos que no. Pero lo que casi sin dudas ella tenía en mente en su crítica, era el advenimiento de la democracia de masas y los cambios en la opinión pública que con ella se experimentan a partir de la revolución in-

dustrial europeo-occidental de mediados del siglo XIX.

¿Qué sucedió con la emergencia de estas nuevas realidades? La consecución principal será la disolución de la diferencia entre lo público y lo privado y la aparición de una esfera nueva: lo social. Ello implicará un cambio de sentido de lo que se entendía por opinión pública, incluso en la filosofía política moderna: no es ya más opinión informada y críticamente razonada, sino una masa segmentada de opiniones privadas; no representa lo que para la Ilustración se traducía en un concepto normativo, a partir de una opinión fundada en razón. Lo que se verifica con el advenimiento de lo social es el divorcio, entonces, entre "opinión y razón".

En la antigüedad griega el dominio de lo privado hacía referencia a lo privativo, a una privación de facultades más altas y humanas. Es eso lo que también ha sido resignificado de manera radical, desde el individualismo moderno rescatador y realizador, desde Rousseau, de la intimidad y el corazón: "Un hombre que solo viviera su vida privada, a quien, al igual que el esclavo, no se le permitiera entrar en la esfera pública, o que, a semejanza del bárbaro, no hubiera elegido establecer tal esfera, no era plenamente humano; hemos dejado de pensar primordialmente en privación cuando usamos la palabra "privado", y esto se debe al enorme enriquecimiento de la esfera privada a través del individualismo moderno" (La Condición Humana).

¿Cuáles son las consecuencias de este paso del paradigma de lo público al de lo social/privado? Primero, que el ámbito de lo privado excluye la posibilidad de la acción, y con ello las posibilidades de una forma de vida en donde el discurso y la palabra ocupan el primer lugar. Segundo, esta sociedad estará fundamentalmente preocupada de la nivelación del comportamiento social de las personas, según ciertas convencionalidades de acuerdo al lugar social de cada cual; ello es lo que conduce a un nivelamiento e igualdad exterior (legal y político) tan propio de la época moderna: "La sociedad espera de cada uno de sus miembros una

cierta clase de conducta, mediante la imposición de variadas e innumerables normas, todas las cuales tienden a normalizar a sus miembros (...) igualdad moderna, basada en el conformismo inherente a la sociedad y únicamente posible porque la conducta ha reemplazado a la acción como principal forma de relación humana" (La Condición Humana). El conformismo de comportarse de acuerdo a roles sociales asignados externamente, implica la negación de la intersubjetividad.

Si nos preocupamos de "adaptarnos", no hay libertad; si no hay libertad, no hay posibilidad de discurso significativo.

Esta "privatización" de lo público se relaciona con el auge de la economía que, de ser una parte de la ética y de la política, pasó a ser una de las principales ciencias sociales. Con la ayuda de la estadística, aquella no puede sino ignorar el problema del sentido y significado del acontecer histórico-político, y preocuparse solamente de regular los comportamientos cotidianos, de establecer tendencias automáticas. En definitiva, ello conduce a una matematización de lo real, al predominio del gran número y, por lo tanto, a un desplazamiento del lenguaje y de su capacidad intransferible de dar cuenta de acontecimientos con significación histórica.

Este modelo de sociedad "privada" implica el desarrollo de una organización pseudo-pública de la vida colectiva, y la conversión de las sociedades modernas en sociedades donde los seres humanos ya no se definen como ciudadanos, sino como trabajadores/empleados. Una sociedad donde el trabajo no se concibe como un medio para la libertad de la vida pública, sino como el "fin" de la vida misma. Así el trabajo brinda un sustituto espúreo de lo que para los griegos era el espacio público; un espacio público que era fruto de un acto libre originado en el uso mancomunado de la palabra, de una palabra que habla a los otros del mundo, y porque tiene a los otros para constituirse de manera esencial. Es este espacio público, que posibilita la virtud y la excelencia, el que se pierde con el

advenimiento de lo social; un mundo de lo social que invade y niega lo público, que relega posibilidades transformadoras por medio de la acción a meros cambios adaptativos en la psicología individual.

Peligro

No está de más aclarar que esta presentación de lo que piensa Hannah Arendt en torno al tema de las relaciones entre espacio público y privado, y sus vinculaciones con la tradición política griega clásica, no tiene el sentido de un ilusorio y nostálgico intento de vuelta al pasado. Arendt utiliza la referencia al pasado para poner de manifiesto, no tanto la pertinencia de aquellas soluciones griegas, sino la urgencia de hacernos cargo de las limitaciones de nuestras democracias, de las dificultades de gobernar y generar legitimidad en la actual situación, de las consecuencias de la privatización de lo público. Es, entre otras cosas, un llamado de atención.

Si bien es cierto que el espacio público de la democracia es menos restringido que en el autoritarismo, la primacía del mercado y la privatización excesiva de tradicionales espacios públicos -al menos tradicionales en el contexto de un régimen democrático-, suponen un peligro para el desarrollo de una auténtica democracia. ¿Por qué?

Primero, porque la acción política requiere de la existencia de un espacio público donde prime el uso de la palabra y el diálogo racional, en la definición de aquellas cuestiones sustantivas que definen un cierto orden político; ello, a su vez, demanda la amplia participación de la ciudadanía. En la actualidad, por diversas razones, no tenemos ese espacio público de discusión crítica; las decisiones quedan en manos de especialistas o profesionales (o mediatizada por los mass media), por lo cual los así llamados, ciudadanos se encuentran marginados, no sólo de los grandes debates nacionales, sino también de los asuntos que surgen de su entorno más cercano. Y en este aspecto, la creciente impor-

tancia de las estructuras burocráticas - sobre las que Arendt tiene una posición severamente crítica-, plantea un desafío a la democratización.

Segundo, porque la "privatización" de la vida pública atenta contra la política; y la democracia, al colocar en manos privadas importantes asuntos del debate político, es un contrasentido. Además, la lógica del mercado implica el desplazamiento del lenguaje y su sustitución por un conjunto de signos monetarios, en donde el diálogo no tiene mayor importancia.

Digamos, por otra parte, que el hecho de que grandes sectores de la sociedad se encuentran en situación de pobreza, significa un predominio de la "necesidad" por sobre la libertad, lo que afecta las posibilidades de partici-

par activamente en la vida política. Pero este problema no sólo afecta a los más pobres. Los sectores de nivel socioeconómico elevado pueden caer en una especie de "autoexclusión", al desentenderse -pudiendo involucrarse activamente- de los asuntos públicos y privilegiar la acumulación de riquezas.

Ambas situaciones no harían más que atentar contra las posibilidades de consolidar no sólo el régimen institucional democrático, sino también una cultura política capaz de educar y socializar en el ejercicio autónomo de una razón pública dialógica, crítica, argumentativa, que haga posible forjar una nueva ciudadanía e identidad democráticas, basadas en la reciprocidad, el reconocimiento, el respeto al otro y la solidaridad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS*

- Algunos trabajos de H. Arendt en Castellano.
- *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Taurus, 1974.
 - *La Vida del espíritu*, Madrid, Centro de "Estudios Constitucionales", 1984.
 - "Sobre la Educación", *Revista de Occidente*, 1967.
 - *Crisis de la República*, Madrid Taurus, 1973
 - *La Condición Humana*, Paidós, Barcelona, 1993.
- (Trad. al Portugués: *A Condição Humana*, Forence. Universitaria, Río de Janeiro, 1991.

(*) Elaborada por Jorge Osorio.

Humberto Maturana

Un Legítimo Otro para la Educación Popular y el Nuevo Paradigma

Luis Weinstein*

Mucho menos conocido por cierto, que sus investigaciones científicas y sus orientaciones éticas y epistemológicas a través de textos y conferencias, su poema "Plegaria del estudiante" -escrito en 1972- podría servir de síntesis, de paradigma, de señal dirían los economistas, de lo que representa Humberto Maturana en los grandes encuentros y desencuentros del presente del ser humano. Veamos el final de la "Plegaria":

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

*Tú, yo y él tendremos
que hacer el mundo.*

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

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

El pensamiento de Humberto Maturana, de creciente relevancia en los medios de comunicación social, empieza a ser discutido por algunos facilitadores y estudiosos de la educación popular. El propósito de estas líneas es estimular esa revisión, con el supuesto de que se trata de un aporte interesante en el camino de ir acercando la educación popular al conjunto de movimientos, sensibilidades, experiencias e ideas que van configurando un nuevo paradigma cultural básico, el anticipo de otra civilización.

En estas líneas, escritas bajo la emoción de un padre ante "... un suceso del colegio en que muchos alumnos fueron negados por sus profesores, así, simplemente así: no fueron escuchados..." están, a mi juicio, la persona de Maturana, lo esencial de su pensamiento y... el nuevo paradigma.

Dos ideas fuerzas, dos intuiciones, dos valores, se integran y se complementan, al decir del autor, la relatividad del conocimiento y la legitimidad radical del otro.

"El error será nuevamente posible... la verdad perderá su imperio... no me instruyas". El biólogo Maturana, en rigurosas investigaciones, se encontró, hace más de 30 años, con la perspectiva Kantiana de nuestra inaccesibilidad a lo "objetivo". Vemos de acuerdo a nuestra retina, a nuestro sistema nervioso, a nuestro cuerpo. Somos seres "determinados", que, según reitera una y otra vez Maturana, funcionamos como una especie de grabadora "gatillada" por lo externo, el dedo en el ejemplo citado, pero conocemos

* Médico Psiquiatra chileno. Trabaja en el GRAPS, Santiago, Chile.

de acuerdo a lo que somos, a nuestra "estructura".

El elemento de fondo es que no existe, para el ser humano, "la verdad"... Cada uno tiene su verdad, verdad "entre paréntesis", relativa, dependiente de la estructura, de la relación histórica y presente de esa condición individual con el medio externo. No existe una posibilidad última de no tener errores, nuestros ojos, oídos, piel, cerebro, lenguaje... median y configuran nuestro conocer.

¿Cómo es posible, entonces, la vida organizada, la sociedad, la ciencia?. Es allí donde interviene la legitimidad del otro. Vivimos en ciertas regularidades, construimos cotidianidad y cultura en base a consensos, a interacciones consensuales. Coordinamos nuestras interacciones, coordinamos esas coordinaciones... gracias al lenguaje, el lenguaje fue, a su vez, originado por la convivencia en la aceptación del otro. Esa legitimación del otro, el aceptarlo como su igual, como válido, con presencia, permite el que "tú y yo hagamos el mundo".

Para el profesor Maturana, esa emoción básica en que se acepta al otro, como un legítimo otro, "es el amor".

En la incertidumbre básica, el ser humano, mamífero bípedo que emergió como un pre-humano, un homínido, hace unos tres y medio millones de años, un mono que bajó de los árboles y compartía en pequeños grupos, sensualmente, llevando a cabo relaciones sexuales cara a cara, aceptándose desde el amor, llegó al lenguaje, a la representación del objeto ausente, y, a través de él, a la reflexión, a la conciencia, a la visualización de una constante en sí, el yo.

Amor y relatividad del conocimiento. Ética y epistemología. Los presupuestos podrían ser los de un psicólogo humanista, un filósofo social, un activista comunitario, una dirigente femenina, alguien de la nueva espiritualidad. Lo que da una autoridad racional, un respeto universal a Maturana, es que es el proyecto de vida y la expresión de un trabajo científico que ha provocado interés en los medios académicos más exigentes e, incluso, la candidatura al premio Nobel.

Más allá del mundo de los universitarios, los psicoterapeutas, los políticos, los educadores, los periodistas, procuran leer y, si es posible, escuchar a Maturana. Con simpatía, con carisma, con dotes de comunicador, Maturana no hace concesiones, siempre es riguroso en su lógica, en ocasiones, como un nuevo Heidegger, exigentísimo en el lenguaje. ¿Por qué se conoce, se quiere, se cita a Maturana a veces, incluso, sin entenderlo?. Hay, junto al ser humano, su trabajo y su obra, una "moda" Maturana ¿A qué se debe? ¿Qué implicaciones tiene para la educación popular?

Nuestra hipótesis es que, sin desconocer el efecto de instrumentalización de los medios de comunicación, los editores y las agrupaciones profesionales, Maturana está jugando un papel muy importante de nexo simbólico entre la ciencia, la cotidianidad y el sentido poético de la vida. En términos del desarrollo a escala humana, el sabio es un satisfactor sinérgico de una necesidad cultural de articular paradigmas. Es un puente entre la exigencia de análisis, de rigor, de la ciencia, la base del paradigma dominante, y la necesaria apertura a la proximidad, a la emoción, a la aceptación profunda del otro.

Humberto Maturana reconoce que no es un educador

profesional, a pesar de su condición de profesor universitario. Su acercamiento a la educación viene del ejemplo y el contacto con su madre, Olga Romecin, trabajadora social, fundadora del movimiento de emancipación de las mujeres de Chile... "es la Elena Caffarena, es la Olga Romecin... nos enseñan el camino a seguir..." contaba en su adolescencia su otro hijo, Draco, ingeniero, psicólogo y pintor. Doña Olga, ahora empujándose en los 90 años, mostraba a Humberto y Draco, con afecto y compromiso como era la vida y la legitimidad del otro. Después vino el Liceo Manuel de Salas, liceo abierto, con mucho de preguntar, de investigación e inquietud social y énfasis en el autogobierno de los alumnos. Después en la Escuela de Medicina, ya entonces, los alrededores de 1950, era un estudioso, un sabio, y un ser humano cabal. En las animadas discusiones de curso, siempre había respeto por su honradez, sencilla, profunda. Era capaz de darle la razón al adversario ideológico, si así lo estimaba, de reconocer sus propios errores, de asumir la "verdad" del profesor, si ponderando los elementos en discusión, su buena voluntad y su aguda lógica lo llevaban a conclusiones coherentes con ello. En cuarto año, el Dr. Francisco Hoffman, profesor de fisiología, esposo de la mítica Lola Hoffman, le consiguió una beca para estudiar anatomía en Londres. Con esa base sólida, partió, luego a Estados Unidos, a doctorarse en biología en Harvard. Famoso allá por sus estudios sobre retina y percepción, quiso venir a Chile, a enseñar. El golpe militar lo sorprendió trabajando en la Universidad. Enseñó dignidad en una instancia en que fue detenido, y no quiso abandonar el país durante la dictadura, por solidaridad, por acompañar a quienes no podían hacerlo. Maturana no es, evidentemente, un educador popular, pero vive los valores de igualdad y respeto al otro. Es un renacentista que disfruta dando tiempo y estímulo para la reflexión a sus alumnos. Por algo dice en su Plegaria del estudiante:

*¿No te das cuenta
de que has querido combatir
la ignorancia
con la instrucción,
y que la instrucción
es la afirmación
de la ignorancia
porque destruye
la creatividad?*

Asumamos que Maturana, como persona y profesor universitario, tiene el espíritu libertario, creativo y solidario de la educación popular. Volvamos a sus aportes básicos en ética y epistemología, el humanismo biológico del respeto humano por humano, la epistemología biológica de la objetividad entre paréntesis, fundamentos para las relaciones humanas, para la educación, para la democracia. Se trata, sin duda, de un referente válido de fondo para la educación popular en el contexto de la necesidad de subsistir frente al aluvión del mercantilismo y la tecnocracia, en la tarea del enhebrar dificultoso, lento, emergente, de una unidad en la diversidad para otro desarrollo y otra cultura.

Desde los tiempos de la Grecia clásica, el desarrollo

de conciencia ética-política ha estado tensado entre el conocerse a sí mismo y el transformarse, el crecer. Sócrates y los estoicos. Encontrarse y cambiarse. La biología del conocer de Maturana nos encamina hacia un autodescubrimiento transformador. Somos sociales. No podríamos serlo sin el amor. No tratemos de forzar los convencimientos, otorguémonos espacios. El otro es un legítimo otro. La comunicación profunda de Buher o de Jaspers tiene una larga historia, la de los seres vivos, la sensualidad, el juego, la cooperación.

La educación popular suele negar las llamadas ciencias duras, "objetivas". Este gran investigador científico trasciende la noción de objetividad y entrega un fundamento para asumir la diversidad de las subjetividades. Nuevamente, la Plegaria:

*Tu has creído
que todo ser humano
puede amar y crear.
Comprendo pues tu temor,
cuando te pido
que vivas
de acuerdo a tu sabiduría,
y que tú respetes
tus creencias.*

*Ya no podrás predecir
la conducta de tu vecino,
tendrás que mirarlo;
ya no sabrás
lo que él te dice escuchándote,
tendrás que dejar poesía
en sus palabras".*

Al dejar fuera la biología, la vida, el educador popular, o cualquier sujeto integrado a la búsqueda de un nuevo sentido común, parte de cimientos flojos, de un suelo inestable que trae una mala conciencia. Está queriendo servir a la vida sin aprehender el fenómeno vivo. Podemos y debemos discutir los aportes de Maturana. No se trata de salir del monoteísmo de las ciencias sociales para llegar al imperio de lo biológico. Ya hace muchos años, Edgar Morin hablo de los "radicales políticos", entre los cuales colocó la ciencia, susceptibles de servir de base, al integrarse, a una ciencia y una política del hombre. Lo biológico, lo que el ser humano tiene de común con los primates, los mamíferos, los vertebrados, la vida... es un radical. Existe, también, la dimensión existencial, espiritual, complementaria y diferenciadora. Somos seres vivos abiertos a lo trascendente. En Maturana hay una nobleza, un afán de servicio que, con o sin raíces biológicas, nos lleva a otros ámbitos de preguntas e intuiciones. Se trata de incorporar a Maturana sin dejar de reelaborar los aportes de Paulo Freire, de adentrarnos en la psicología de Maslow, en la física moderna, en la espiritualidad cristiana, oriental, indígena, feminista o ecológica.

Maturana articula relaciones entre ciencia y sentido, dentro de un mundo de diversidades, maravilloso y todavía en ciernes.

El aporte radical del judío cristianismo, el amor, se

enaltece y no pierde trascendencia cuando Maturana, que cree que el amor es la emoción básica que legitima al otro, como un legítimo otro, señala que Jesús era un gran biólogo.

Como Kropotkin con su "ayuda mutua", Maturana da un fundamento científico a la solidaridad y contribuye a nutrir ese gran proceso evolutivo que se anticipa, como necesidad de la cultura, cuando Goethe dice que: "el ser humano siempre cree ser más de lo que es, y se estima en menos de lo que vale". Con el amor, la solidaridad, la relegación de la competencia a un lugar secundario, asumimos nuestra condición de seres finitos, de tener un saber entre paréntesis, pero avanzamos hacia respetarnos y querernos.

El respeto básico es el que inspira el inicio de la Plegaria del Estudiante y el fin de esta nota introductoria.

*¿Por qué me impones
lo que sabes,
si quiero yo aprender
lo desconocido
y su fuente en mi propio descubrimiento?*

*El mundo de tu verdad
es mi tragedia,
tu sabiduría,
mi negación,
tu conquista,
mi ausencia,
tu hacer,
mi destrucción.*

BIBLIOGRAFIA

- ECHEVERRÍA, Rafael. *El Búho de Minerva*. PIIE Stgo., 1988.
FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo*. Paidós. Barcelona, 1990.
KROPOTKIN, Pedro. *El Apoyo Mutuo*. Madre Tierra mostoles, 1989.
KUHN, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
MATURANA, Humberto Y VARELA, Francisco. *El árbol del Conocimiento*, O.E.A., Santiago, 1984.
MATURANA, Humberto. *Emociones y Lenguaje en Educación Política*. Hachette. Santiago, 1990.
_____. *El Sentido de lo Humano*. Hachette, Santiago, 1992
MORIN, Edgar. *El Paradigma Perdido - El Paraíso Olvidado*. Kairos, Barcelona, 1974.
_____. *"Por una política del hombre extemporáneo"*, México, 1971.

NOTA: el poema "Plegaria del estudiante" está publicado en *El Sentido de lo Humano*, pp. 93-96.

Espaço-tempo do ensino-aprendizagem

A Sala de Aula

Mario Osorio Marques*

EXPERIENCIA

■ A sala de aula como espaço-tempo em que se dão as relações diretas imediatas do ensinar e aprender, não existe em si mesma e por si, mas se correlaciona, no interior da escola, com as outras salas de aula e com o todo que constituem em trama de relações sem as quais nenhuma é o que é.

Neste sentido, cada sala de aula é lugar social distinto no espaço maior da escola, em cuja dinâmica se insere por ela determinada e dela determinante, quer na dimensão da escola como instituição social inserida no contexto próximo e no seio da sociedade abrangente, quer na dimensão de uma proposta pedagógica explicitada e definida pelos componentes internos da escola e da população a que ela pretender servir (Marques, 1991:145).

Nesta célula básica da educação escolar, que é a sala de aula, precisamos entender suas múltiplas dimensões espaço-temporais de ordem material, psicossocial e pedagógica. Não existem essas dimensões cada uma em si, isoladas e estanques. Não apenas coexistem, mas se interpenetram interatuantes. Isto não obstante, ou por isso mesmo, nenhuma delas pode ser ignorada. Cada uma precisa ser percebida e valorizada, para que se compoñham na unidade do ensino-

Apontam-se na sala de aula as dimensões da disposição material de lugares, objetos e tempos, da trama das relações intersubjetivas e grupais e do processo do ensino-aprendizagem em que se concretizam o projeto político-pedagógico da escola, a vocação específica daquela determinada etapa dos estudos seriados e a atuação integrada de uma turma de alunos e uma equipe de professores, em relações educativas mediadas pela urdidura conceitual das ciências.

aprendizagem em sala de aula.

A Disposição Material de Lugares, Coisas e Tempos.

Aparece a sala de aula, desde logo, como sala, isto é, como peça componente do prédio escolar, dotada de estrutura material própria, na qual se distinguem: as paredes, todo um painel e palco multidimensional, rico de pos-

sibilidades, que, ao mesmo tempo a fecham em sua intimidade e a abrem para o exterior (porta e janelas); a posição relativa às demais dependências da escola; as condições de salubridade e higiene; o mobiliário, que condiciona fortemente a mobilidade e as expressões corporais, a visibilidade e os fluxos de comunicação; o material didático disponível, instrumental mais à mão, desafiante e motivador.

A estrutura material da sala de aula se configura como espaço físico ao mesmo tempo que espaço cultural, campo simbólico não apenas instrumento e suporte das comunicações verbais porque, dotado da linguagem própria do estatuto psico-biológico do ser humano, é o palco da comunicação não-verbal.

Como factor de individualização do processo eminentemente social da linguagem verbal, a linguagem não-verbal escapa ao âmbito da consciência explícita, mas, nesse nível mais existencial, circunscreve limites e distâncias, processos de aproximação ou recusa. Que mensagem emite o professor ao colocar a mão sobre o ombro do aluno? O que significa a escolha que o aluno faz do lugar que ocupa, em relação aos lugares dos colegas e do professor?

* Profesor de la Universidad de IJUI, Brasil.

É fundamental aí a variedade dos acontecimentos paralelos, em que se referem, uns aos outros, os objetos, os acontecimentos, as posturas corporais, os olhares, atitudes e comportamentos, as vivências emocionais. Vinculam-se os significados aos elos da contigüidade espacial e temporal, por onde se costura a continuidade do processo educativo em suas seqüências e ritmos (Cf. Sampaio:51-81).

A tão necessária continuidade da educação não se dá num espaço-tempo uniforme e repetitivo, no mero transcurso. A dinâmica da sala de aula reestrutura seus próprios espaços, de maneira a que neles se integrem o tempo-transcurso da duração continuada, o tempo-intensidade da duração vivida, criadora e o tempo-espaço da abrangência das relações educativas. Nela se inserem os períodos letivos e os horários, como eixos organizativos em que se reestruturam, de maneira própria a cada vez, as relações educativas, diversas em seu próprio percurso.

"No tempo-espaço das relações interpenetram-se o mundo físico e o mundo social. No espaço físico, mensurável pelas formas em que é ocupado, inscrevem-se o espaço social das relações humanas, o espaço das intersubjetividades, da racionalidade de múltiplas vozes, o espaço noético da cultura e das criações do espírito. Interlaçam-se as regionalidades do espaço físico e do tempo e as do saber, do poder, do querer e do fazer" (Marques, 1992:94).

A sala de aula vulgar e inexpressiva, sem uma identidade em que se perceba a identidade dos alunos e professores que a ocupam, revela um ensino pobre e uma aprendizagem amorfa. Os lugares habitados configuram-se aos hábitos de vida, pensamento e ação dos que os habitam. Igualmente, torna-se pobre a sala de aula que não tem memória, isto é, que não registra seu processo: os temas tratados, as atividades desenvolvidas, as discussões e avaliações.

A Trama das Relações na Sala de Aula

A sala de aula é um clima psicossocial, carregado de desejos e motivações, de intenções e virtualidades,

sem o que não convencem os ideais pedagógicos manifestos. Somente nesse quadro em que se delineiam as relações humanas intersubjetivas ganha efetividade e sentido o quadro composto por planos e programas, métodos e procedimentos, objetivos traçados, regulamentos e normas.

A validade pré-estruturada simbolicamente na sala de aula constitui-se em pano-de-fundo que permite aos sujeitos se comunicarem e se entenderem. Como quadro particular inserido no quadro mais amplo de um mesmo mundo da vida, como este a sala de aula permanece anterior a qualquer tematização em sua unidade, onde se imbricam o mundo físico-material, o mundo social das intersubjetividades em comunicação e o mundo interior da subjetividade de cada sujeito.

A cultura, a sociedade e a pessoa de cada um são constitutivas desse micro-universo, a que pertencem como elementos de situação ao mesmo tempo em que nele atuam como fontes, como iniciadoras, e se realizam na práxis do entendimento de uma comunidade lingüística. Embora embasados nas estruturas básicas da compreensão, esses componentes culturais, sociais e subjetivos não são fixos nem pré-determinados, criando-se, assim, os espaços, variáveis locais e temporais, da aprendizagem.

"Habermas entende por cultura o estoque de conhecimentos de que os participantes na comunicação se suprem com interpretações quando alcançam um entendimento sobre algo no mundo; por sociedade, as ordens legítimas através das quais os participantes regulam suas pertenças a grupos sociais e, portanto, asseguram a solidariedade; por personalidade, as competências que tornam um sujeito capaz de falar e agir, que o colocam numa posição de tomar parte nos processos de alcançar entendimento e, portanto, de afirmar sua própria identidade. As interações da prática educativa constituem o meio através do qual se reproduzem cultura, sociedade e personalidade (Aragão:51).

Estabelece-se uma articulação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem social coletiva, de maneira que os processos individuais e coletivos obedecem a etapas tanto a

nível cognitivo e moral, quanto a nível das capacidades de reflexão social.

Os agentes do ensino-aprendizagem na sala de aula são, num primeiro plano, os alunos, cujos interesses básicos, cuja diversidade de formação anterior e de posturas comportamentais, cujas ideologias vinculadas aos estratos de origem e cujas características pessoais necessitam ser conhecidas, respeitadas e valorizadas. Há uma cultura característica de cada idade e níveis diferenciados de amadurecimento e existem as peculiaridades de grupos e subgrupos, que, reconhecidos como tais ou informais, se organizam para objetivos vários e complexamente inter-relacionados. Pela mediação das formas de grupalização na sala de aula, concretizam-se reciprocidades interativas as determinações do contexto amplo, as da educação escolar e os objetivos e metas dos atores sociais.

"Por outro lado, os professores são portadores das preocupações, interesses e responsabilidades sociais de sua categoria profissional e não se relacionam diretamente com cada aluno, mas na sua qualidade de corpo docente de frente à turma ou classe, além de serem indivíduos social e politicamente situados. Devem eles se entenderem e organizarem nas intencionalidades de um mesmo projeto pedagógico e nas distintas maneiras em que dele cada qual participa com suas características de personalidade, sua competência comunicativa e suas habilidades distintivas" (Marques, 1992:147).

"Mais do que parece, são complexas as relações em sala de aula. Os alunos não se relacionam, cada um, diretamente com o professor, nem se relacionam simplesmente entre si, mas o fazem mediante suas relações com o professor, ou melhor, com os professores, porque são vários os professores que se revesam na sala de aula e constituem, para os alunos, categoria social à parte. De igual maneira, o professor não se relaciona diretamente com cada aluno, mas o faz de frente à turma ou classe e mediante ela, que, por sua vez, não é senão um grupo de grupos diversa e pluralmente correlacionados. Isto sem considerar que ninguém suspende sua personalidade

básica e suas relações externas à porta da sala de aula" (Marques, 1990:116).

Por isso, a sala de aula é uma construção operatória a que concorrem alunos que não se conheciam e professores que não se escolheram, mas que se irão progressivamente constituindo em turma de alunos ao mesmo passo que equipe de professores. Unidade nas diversidades que não se suprimem, mas se acentuam para se recompor como multipolaridade de possibilidades da ação conjugada e das identidades grupais.

Motor da dinâmica da sala de aula é este sempre renovado tecido de interações; não um tecido uniforme de relações de indivíduos como tais, mas uma trama matizada de subgrupos diversamente correlacionados e interdependentes, mediadores das relações interpessoais e da comunicação.

Não são as pessoas os núcleos básicos da comunicação, mas os grupos e subgrupos que se arranjam e desarranjam no dia-a-dia da vida escolar, como imperativo vital, sobretudo para os adolescentes. Da atmosfera emocional que se consiga produzir em sala de aula e do grau de integração alcançado dos indivíduos em seus subgrupos e na unidade desse campo de atuação coletiva dependem as condições do processo educativo, como processo de ensino-aprendizagem (Cf. Perina:10-30).

O Ensino Aprendizagem na Sala de Aula

Na comunicação em sala de aula "se entrecruzam fluxos distintos, em direções várias e com conteúdos diferenciados, desde os conteúdos ocultos na disposição material de lugares e tempos, nas matérias do ensino e nas expectativas e tarefas estabelecidas até os conteúdos manifestos dos programas, currículos e lições. Trata-se de um micro-universo, penetrado pelos universos mais amplos da escola, da comunidade local, da sociedade abrangente no contexto sócio-cultural" (Marques, 1980:116).

Uma educação de qualidade se avalia pelos resultados da aprendizagem efetiva, demonstráveis nas competências teóricas e práticas, nos valores e atitudes necessárias a que todos

possam conviver na democracia com o trabalho com dignidade e com o domínio dos conhecimentos exigidos; na participação mais plena ao desenvolverem as potencialidades locais, regionais e nacionais, na melhoria da qualidade de vida e na capacitação para aprendizagens posteriores.

Nesse sentido mais radical da educação, são as demais dimensões da sala de aula instrumentais em função dela, que em essência, se constitui em configuração concreta de práticas educativas e na específica correlação de temas apropriados e respectivas tramas conceituais com que são tratados naquele determinado estágio do processo do ensino-aprendizagem e na sequência exigida pela dinâmica curricular daquele nível de ensino.

Não se trata de uma escolha ou de uma sequência de conteúdos já dados, sistematizados, mas da urdidura conceitual das ciências: um processo histórico em que se concatenam e sucedem novos referenciais teóricos, sob a forma de conceitos operatórios. Os conteúdos do ensino-aprendizagem são os conceitos como produção histórica circunstanciada e sempre em mutação, reconstruídos pela razão ativa, reflexionante, diligente e normatizadora.

Não se ensinam ou aprendem coisas, ou saberes prontos, mas relações conceituais em que se articulam as práticas sociais com as ações que as impulsionam e delas derivam.

A questão fundamental da sala de aula é, assim, a de se explicitarem as bases conceituais em que se assenta o ensino-aprendizagem na tradução do plano da idealidade para o da realidade e vice-versa. Os conceitos são instrumentos do pensar e do agir, que se justificam e ganham sentido próprio no complexo sistema que compõem com os conceitos correlatos e em que interagem em campo teórico mais vasto. Impõe-se uma visão nova de inter ou transdisciplinaridade. Nenhuma disciplina, nenhuma região do saber existe isolada em si mesma. Só existem as disciplinas na unidade do saber, como totalidade em que se correlacionam os muitos saberes e se expressam as múltiplas vozes da razão. No coração de cada ciência habi-

tam as outras.

Ressalte-se que esse entendimento supera a percepção da sala de aula, em que cada professor responsável por uma disciplina isolada das demais depositava seus conhecimentos acerca de conteúdos particulares, e o currículo não era senão uma grade para delimitar responsabilidades e competências exclusivas de cada um.

Na concepção que aqui defendemos, a dinâmica curricular se funda na comunicação criadora de valores e normas, de interesses cognitivos gerais e específicos, da construção de perspectivas e rumos, na seleção dos instrumentos e recursos mais adequados, uma comunicação pela qual os sujeitos/atores se sintam corresponsáveis. Realiza a dinâmica curricular a unidade processual dos elementos em causa e das opções pedagógicas em que implicam referida tal unidade a totalidade das determinações que fazem de cada momento histórico um tempo-espaço concreto da educação.

A dinâmica curricular da sala de aula não ganha sentido em si mesma, mas enquanto elemento da dinâmica curricular de toda a escola. Nesta se correlacionam as séries ou períodos escolares, a partir do desafio básico de, dentro do projeto pedagógico da escola, delinear a vocação específica, a identidade e funções de cada período (Cf. Barcelos).

Delineados esses referenciais básicos da série em que se situa a sala de aula, estarão dados os pressupostos para a atuação integrada da turma de alunos e da equipe de professores que a compõem.

Temos, assim, que uma sala de aula voltada à qualidade do ensino-aprendizagem exige:

a) Um Projeto Político-Pedagógico da Escola, cuja essência seja a permanente redefinição consensual por parte da comunidade escolar (interna e externa), sobre o que entende ela por: conhecimento, sociedade, educação, escola, ensino-aprendizagem, a educação que quer e para quê? (questão dos valores).

b) Um Projeto para o curso dos estudos na escola (dinâmica curricular), em que se correlacione a continuidade do ensino-aprendizagem em cada

ano, ou série, e para cada turma de alunos na linha conceitual da escola como prosseguimento dos estudos, e em eixos de articulação da concentração das atenções e da recorrência diversificada dos conceitos em cada etapa ou período letivo.

c) Um Projeto de Atuação Integrada da turma de alunos e equipe de professores em cada período e em cada sub-período (semestres, bimestres, etc.), em que as disciplinas e os temas não apareçam isolados, nem os alunos e professores existam cada um por si, mas em que se correlacionem os conceitos trabalhados em função da aprendizagem deles, desde as aplicações simples, lineares, até a exploração autônoma das possibilidades deles, segundos os critérios de generalização, isto é, da abrangência e articulação integradora com os conceitos

correlatos no seio mais amplo de uma teoria, de aplicabilidade a universos mais extensos e, ao mesmo tempo, da precisão e coerência interna de suas relações mais essenciais, e da capacidade de abstração, isto é, de análise, síntese e transferência das relações percebidas.

O que importa não é o ensino das disciplinas como pacotes prontos e bem amarrados, mas cada período letivo, cada estágio do ensino-aprendizagem como unidade operacional básica em que uma turma de alunos e uma equipe de professores programem uma unidade de recorrência conceitual e temática a que concorram as diversas disciplinas; não a partir de si mesmas, mas a partir das exigências daquele estágio e daquela determinada situação de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1992.
- BARCELOS, Eronita Silva (org.). *4ª série: Identidade e funções no currículo de primeiro grau*, Ijuí, Ed. UNIJUI, 1990.
- MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e Educação*, Ijuí, Ed. UNIJUI, 1988.
- _____. *Pedagogia, a ciência do educador*, Ijuí, Ed. UNIJUI, 1990.
- _____. *A formação do profissional da educação*, Ijuí, Ed. UNIJUI, 1992.
- PENNA, Antônio Gomes. Notas de psicologia social aplicada à educação. In: UNB, *Boletim do Instituto de Psicologia*, ano 7, maio e junho de 1957. pp. 10-30.
- SAMPAIO, Tania Maria Marinho. *O não-verbal na comunicação pedagógica*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1991.

Novo Espaço Físico para um Novo Espaço Pedagógico

Ana Luiza Carvalho da Rocha*

EXPERIENCIA

A primeira é o território onde se processa uma espécie de "degradação" da imaginação criadora e da função simbólica do homem. Isto através da hiper-valorização das atividades de planejamento e de organização orientadas, em sua maioria, às fábulas de um "progresso técnico". A segunda, a "escola onírica", é o lugar do devaneio e da expressão da força utópica fecunda do simbolismo imaginário presente no *homo sapiens*. Aí

reside o princípio organizador de uma prática didático-pedagógica que se distancia da episteme de um positivismo decadente, para aproximar-se de um "Novo Espírito Antropológico", segundo o qual o processo de construção de conhecimento é solidário à função fantástica no homem.

Ora, pensar na convivência de uma harmonia conflitual inerente à própria conceituação de uma "escola construtivista" já se trata de um arrojado devaneio poético. Isto só é possível através de um descomprometimento saudável com o cartesianismo desfigurador da imagem do homem sustentado pela maioria das propostas pedagógicas existentes até aqui. E, no momento de se debruçar sobre o estudo do fenômeno de criação de uma "escola construtivista", o que mais salta aos olhos é a busca do resgate do papel fundamental que joga a função fantástica no campo das motivações psicológicas, sociais e culturais, mesmo nas modernas sociedades urbanas e industriais. Função depreciada, até as últimas consequências, pelo "monoteísmo" de um delírio técnico-burocrático.

Estas breves colocações iniciais fundamentam a análise, feita a seguir, sobre a escala mais dramática destas tensões: as diferentes concepções de espaço que estão presentes na base da criação e edificação de um espaço escolar "construtivista", por assim dizer.

A tentativa de criar uma "escola construtivista" baseia-se também na proposta desafiadora de enfrentar a dialética conflitual entre dois elementos em tensão: a escola-instituição e a escola-onírica.

Gigantismos de imagens e devaneios liliputianos

Trata-se de trazer à luz os limites presentes no ato de se projetar uma escola engajada numa proposta didático-pedagógica construtivista, cujo território a ser construído enfatiza a vida escolar como lugar das figurações das autorias possíveis de

cada ator social: professores, técnicos, funcionários administradores, alunos, comunidade. A intenção aqui é, principalmente, revelar a possibilidade de renascer aí um "Novo Espírito Antropológico", para além da esclerose do unidimensionalismo dos discursos políticos que invadem o campo de conhecimento da Educação no país.

Observa-se, assim, na arquitetura projetada para uma escola construtivista, a possibilidade do rompimento com o gigantismo de uma linguagem monoteísta concebida pelo messianismo do mito do Progresso no Brasil. A aplicabilidade dos postulados básicos de uma proposta didático-pedagógica construtivista à edificação de um espaço deve ter em perspectiva o alerta à crença desmesurada e orgulhosa do mito prometico e seus fundamentos na Ciência, na Razão e no Progresso. E deve assumir o compromisso

* Doutoranda em Antropologia pela Universidade de Paris, professora e pesquisadora da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Nota da Autora: Agradeço aqui a generosidade intelectual da amiga Sônia Weidner Maluf, cúmplice de muitas idéias percorridas neste artigo assim como de seus títulos e subtítulos. Em especial, devo-lhe a intuição fabuladora de incorporar nesta análise o registro de um rico mundo imaginal peculiar aos banheiros no espaço escolar. (A.L.C.R.).

com a "revolta dionisíaca" em que a construção do conhecimento no homem encarna uma obra coletiva e uma convergência de um politeísmo de valores.

Ou seja, a preocupação com a "informalização" presente no processo de interação social na escola revela que os postulados de uma proposta didático-pedagógica construtivista recupera a primazia desta fonte arcaica da vida em coletividade. Isto se traduz pela ênfase na projeção e criação do território da vida escolar enquanto lugar de enraizamento de um vitalismo societal nômade e gregário. Desta forma, promovendo a "circulação dinâmica", expressão viva de uma emoção coletiva de "estar junto" (professores/alunos/funcionários/técnicos/comunidade), a "escola construtivista" traz à luz do debate o pluralismo antagonista de valores que estão na base dos atos humanos. E põe a nu um traço peculiar da vida coletiva nas sociedades ditas "terceiro-mundistas", que faz da estética de seus grandes centros urbanos um verdadeiro "império das estepes". Trata-se, sem dúvida, do nomadismo, responsável pela dissonância e pela dissimetria da paisagem no teatro urbano "subdesenvolvido" e "arcaico". Espécie de vagabundagem salutar (cada vez mais submetida aos constrangimentos de crises econômicas nacionais), que faz da aventura do movimento a fonte dos encontros e trocas sociais tão desprezados pelos intelectuais nacionais em sua análise do espaço urbano na sociedade brasileira (e mesmo do comportamento econômico de suas classes sociais), sustentados que estão pelo moralismo puritano que invade as nossas ciências humanas e sociais.

Cultivando - se o politeísmo de valores

É por esta razão que, na criação de uma "escola construtivista", os espaços do corredor entre as salas de aula e do pátio da escola projetam-se como territórios de negação da concepção de um espaço indiferenciado para a ambiência da vida escolar. Da mesma forma, na sociedade brasileira, o espaço da rua conforma-se, em sinergia, com a imagem da casa e, por esta via, acolhe em seu ventre crianças brincando, pessoas sentadas nas calçadas, encostadas nos carros estacionados ou nas esquinas, ao redor de garrafas de cerveja ou copos de cafezinho, em torno de vendedores de bilhetes de loteria, vendedores ambulantes, etc. Evidentemente, re-descobre-se aí a possibilidade da expressão, no espaço escolar, do traço espetacular e hedonista tão remarcado por diferentes estudiosos da cultura brasileira (de Gilberto Freire, Roger Bastide, Roberto DaMatta a Lévi-Strauss) e aos quais as classes populares do país abandonam-se sem nenhum pudor, sentimento de decoro que costuma contaminar muitos intelectuais brasileiros.

Trata-se aí, no caso do espaço escolar construtivista, do paradoxo da "coincidência de oposições", por exemplo casa/rua, revelado na existência, por um lado, de uma valorização da ambiência teatral da praça e de seu espaço tribal, e de outro lado, a explicitação inevitável de uma hierarquia de funções no espaço que se evidencia na localização dos prédios de administração, sala dos professores como espaço nobre da escola -a entrada- em opo-

sição aos prédios onde se localizam a cozinha, os refeitórios e a maioria das salas de aulas - os fundos. Hierarquia que exprime não só a diferenciação entre frente/fundos, mas também público/privado.

É na apropriação dos espaços em geral vistos como "frios", e na sua re-significação como espaço "quentes" por uma pulsão coletiva, que se observa a emergência de uma função imaginal denegada até hoje para a ambiência da vida escolar. Neste caso, os banheiros escolares são exemplos paradigmáticos! De um lado, tem-se a frieza da segmentação e a especialização das funções, ou seja, o espaço projetado para a "intimidade" e a "individualidade" e, de outro, o cotidiano de uma efervescência "subversiva" da troca confusional onde se dá a extroversão do mundo imaginal das relações de gênero, até hoje ausentes nas propostas didático-pedagógicas.

O reconhecimento da presença de um antagonismo de valores é parte fundamental na compreensão do trajeto antropológico das sociedades humanas em suas vinculações com o ato de construir o conhecimento. O reconhecimento desse antagonismo, no momento de criação de uma "escola construtivista" implica na aceitação de que se está projetando uma escola cuja arquitetura retraça, em imagens, a materialidade figurativa de um espaço que deve exprimir, em si mesmo, a construção do conhecimento enquanto processo.

Isto é, por um lado, trata-se da tentativa de representar espacialmente a existência do dinamismo dos vínculos sociais que fundamentam o processo de construção do conhecimento. No caso das salas de aula, verifica-se esta preocupação no momento em que se busca re-presentar o vitalismo inerente à interação social que ocorre no interior dos pequenos grupos ou em grupos maiores.

Por outro lado, a tentativa de "materializar" figurativamente este espaço escolar "em movimento" esbarra no limite da rigidez de um traçado linear que se conflita, até certo ponto, com a premissa do respeito à capacidade fabulatória humana. Ou seja, sua representação não consegue incorporar todo o dinamismo da vida quotidiana... uma comunidade escolar.

Desta forma, a ambiência da vida escolar tende a se colocar como eternamente insubordinada à rigidez de uma simples acomodação objetiva a um espaço físico construído qualquer. Tal ensaio encontra-se também na base do processo de planificação da paisagem urbana brasileira, no momento, por exemplo, em que se tenta "conter" os vínculos sociais oriundos do hedonismo das classes populares em determinadas áreas centrais "nobres" das grandes cidades brasileiras.

Terra de figurações de uma função fantástica coletiva

Ora, seguindo-se os próprios postulados construtivistas, a ambiência e a vida escolar não devem se vincular apenas ao desenvolvimento da natureza lógica da construção do conhecimento definidas pelas disciplinas escolares. Mais amplamente, os postulados de uma proposta didático-peda-

gógica construtivista afirmam que a escola deve saber incorporar a natureza dramática das aprendizagens que aí ocorrem. Desta forma, é necessário se pensar na obrigatoriedade de incorporarse progressivamente, no momento de implantação de uma "escola construtivista", as ações coletivas que provavelmente se orientarão no sentido de reapropriar este espaço escolar a partir de uma inspiração estética e onírica que implica uma deconstrução do espaço existencial de origem.

É por estas razões que visualizo nos postulados construtivistas uma sorte de descentramento de um racionalismo triunfante na interpretação e compreensão das ações humanas. Por esta via, fica claro o quanto a proposta de criação de uma "escola construtivista" não implica na garantia a priori de realização de seus devaneios, pois dependem de uma obra coletiva em que todos os atores sociais encontram-se envolvidos. Desta forma, nada confirma o repouso de vínculos sociais coletivos em torno das áreas cobertas projetadas para esta função na arquitetura dos prédios de tais "escolas construtivistas", uma vez que a função imaginal da coletividade que aí vai habitar, por exemplo, podem dirigir-se para espaços menos "domesticados", diferentes daqueles previstos no projeto inicial.

Conforme dito no início deste artigo, a arquitetura de uma "escola construtivista" retrata a tensão inicial originária da tentativa de dominar as estruturas figurativas presentes no homem. Por um lado, tem-se a projeção universalizante do espaço escolar como um espaço representativo, primado de uma concepção formalizadora de ações particulares interiorizadas por uma coletividade qualquer. Por outro lado, e em contraposição, a virtude de um pensamento que busca resgatar os fundamentos "ecológicos" do universalismo na projeção de um espaço escolar. Aqui o fenômeno do localismo, por exemplo, domínio do "pertencimento" a diferentes segmentos ou grupos sociais, aparece em harmonia conflitual face às pretensões de generalização de um espaço escolar construtivista.

O que existe, fundamentalmente, é a coragem de se vivenciar este paradoxo no processo de criação de um espaço escolar a partir de um compromisso ético com os postulados básicos de uma proposta didático-pedagógica construtivista.

Compromisso ético, sem dúvida, baseado numa humildade intelectual corajosa de viver-se a condição humana como o denominador comum entre o sujeito que produz conhecimento e o objeto a ser conhecido, ambos imersos num mesmo e único movimento.

Certamente, esta espécie de gnose compreensiva, respeitando a coerência dos antagonismos dos sujeitos sociais irrestritamente (ou seja, pertencentes ou não às classes populares), se desenvolve em detrimento das pretensões paranóicas seja de um idealismo racionalista, seja de um materialismo positivista. Com isto a proposição de criação de uma "escola construtivista" só pode "acontecer" na medida em que aqueles que se comprometem com este projeto social distanciam-se das pretensões totalitárias que invadem a ambiência escolar. De outra forma, resta apenas a aplicação de constelações de imagens normativas oriundas de um colonialismo intelectual ao espaço escolar conce-

bidos a partir do universalismo dos valores privilegiados de determinados grupos e/ou categorias sociais.

Eis porque faço questão de ratificar a presença virtuosa desta harmonia conflitual, até certo ponto insolúvel, na criação de uma "escola construtivista". "Coincidência de oposições": espaço escolar como lugar de figurações de uma função fantástica coletiva e como território "algebrizado" ⁽¹⁾. E, na sinergia entre ambos, é a noção de espaço fantástico enquanto território de uma função fabuladora que permanece como central uma vez que o próprio espaço "algebrizado" encontra sua inspiração numa emoção estética que suprime a experiência perceptiva espacial e temporal em adoção a uma espécie de poética desligada de dados "reais" imediatos.

Da mesma forma, somente a concepção de um espaço tributário da função fabuladora do homem é que permite a compreensão privilegiada do ingresso da criança na escola como parte integrante de uma série de constelações de imagens arquetípicas ligadas ao simbolismo da "casa onírica", através das quais ela associa, em seu processo de alfabetização, a ambiência da casa materna àquela da escola. A partir daí decorrem outras imagens que vinculam os personagens professora/mãe e os domínios sociais escola/lar.

Importante acrescentar que este fenômeno é inevitável muitas vezes para os próprios profissionais da área.

Finalmente, é importante ressaltar o compromisso ético que fundamenta um "novo espírito antropológico" na criação/construção de uma "escola construtivista". Ou seja, o reconhecimento de uma nova episteme que orienta o nascimento do projeto arquitetônico de uma "escola construtivista" deve ser encarado, por si mesmo, como "lugar de figurações" do pensamento humano, ou, como diria Gilbert Durand, "símbolo operatório do distanciamento domestica-do".

Tal como no caso da criança que, em sua luta corajosa para não se dissolver na angústia existencial da descontinuidade entre o ritual de separação de sua casa materna e o ritual de agregação à ambiência escolar, e que lhe é até este momento estrangeira, recompõe, através da "tendência fabuladora da inteligência humana", uma lógica de identidade que aproxima a escola/lar, a casa materna onírica e ventre caloroso capaz de abrigá-la e protegê-la. Nesse processo de crescimento, a criação de uma "escola construtivista" é também um produto da criatividade de uma intuição fabuladora humana. Isto é, fruto do desejo coletivo de triunfar sobre a morte, este espaço escolar vem confirmar a insubordinação de uma comunidade à existência, expressão de seu desprendimento da virulência de uma realidade existencial de miséria, fome e ignorância, autorizando seus atores e autores a reparar os ultrajes de seus destinos sociais.

(1) "Algebrizado" significa a representação gráfica de próprio espaço concebido pelo arquiteto.

Interculturalidad y su Operacionalidad Metodológica en la Educación de Adultos

Eugenio Ormeño O.*

EXPERIENCIA

Desde la Biculturalidad a la Pluriculturalidad. Miradas desde la Educación

■ Establecer una relación entre Interculturalidad y Educación de Adultos es un atractivo intento, pues desafía más el futuro que lo que brevemente ha transcurrido desde que el término "interculturalidad" apareció en los debates y la literatura especializada. En efecto, según Fernando Mena (Mena F. 1992. 23) este concepto comenzó a ser conocido en Venezuela a contar de 1985, como una noción que permitió ampliar la comprensión del concepto "bicultural", el cual estaba referido a la presencia de dos lenguas, la indígena y la nacional dominante en cualquier territorio.

Desde aquel entonces, la interculturalidad ha sido un recurrente tema de la Educación de Poblaciones Indígenas, al cual se agrega el aporte de Jorge Rivera, especialista ecuatoriano en UNICEF, quien incorporó una nueva propuesta conceptual, la "pluriculturalidad", refiriéndola a la presencia de culturas propias y otras culturas ajenas en una sociedad.

El debate sobre biculturalidad,

Establecer una relación entre Interculturalidad y Educación de Adultos es un atractivo intento, pues desafía más el futuro que lo que brevemente ha transcurrido desde que el término "interculturalidad" apareció en los debates y la literatura especializada.

interculturalidad y pluriculturalidad, nociones similares, permitió una profusa producción de términos asociados como una demostración del dinamismo que el tema ha concitado. Es así como la literatura especializada menciona a la educación intercultural, los contextos interculturales, los procesos interculturales, ambiente intercultural, comunicación intercultural, el encuentro intercultural, el arte, la vivienda o la asignatura intercultural, entre muchos otros (Carrasco, H. 1992).

Muchos otros trabajos dan cuenta sobre cuestiones tan fundamentales como el problema dicotómico entre la simetría deseable y la práctica efectiva asimétrica que caracteriza las relaciones entre las culturas indígenas y la llamada cultura nacional en cada uno de nuestros pueblos (Carrasco, H. 1992). También la construcción indígena histórica a cargo de los propios grupos étnicos, lo cual permite su caracterización a través de sus materiales, rasgos espirituales, étnicos, religiosos o sociales, lo que ha permitido su diferenciación y su organización con otros agrupamientos humanos distintos.

* Director del Departamento de Educación de Adultos de la Univ. Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. Investigador de la Secretaría General del CEAAL.

GRAFICO Nº 1. Nociones Básicas

Multiculturalismo	Pluralismo cultural	Interculturalismo	Relativismo cultural	Currículo multicultural
Pretende tener en cuenta la pluralidad de culturas presentes en la escuela. Se trata de hacer conocer, respetar y comprender las culturas existentes en el aula y en la sociedad. Se advierte un peligro de ser orientado sesgadamente sólo para resaltar diferencias y diversidades, estimulando el apareamiento de estereotipos y formas particulares culturales.	Se reconoce que la mayoría de los países son culturalmente plurales, cuyas culturas y grupos tienden a diversificarse y diferenciarse, pesar de las tendencias uniformadoras que debilitan los proyectos nacionales. Experiencias recientes de Europa dan cuenta del fenómeno del pluralismo cultural, el que exige respuestas racionales educativas sobre los proyectos de vida común, tolerancia, antirracismo y por la identidad propia.	La Educación multicultural no supone la pérdida de la identidad cultural, más bien debe coadyuvar para mejorar la conciencia y lograr aperturas y diálogos de intercambio.	Todas las culturas merecen el respeto en un plano de igualdad.	No sólo afecta el contenido curricular multicultural, pues se extiende hacia la organización, las metodologías y de más componentes.

Con el propósito de avanzar hacia la conexión entre la Interculturalidad y la Educación de Adultos, resulta interesante revisar otros aportes recientes como el que proviene del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco, en España, sobre algunos alcances de términos tales como Multiculturalismo, Interculturalismo, Pluralismo cultural y Currículo Multicultural que muestra el gráfico Nº1.

Desde otra fuente referencial la Educación Bicultural, la Intercultural y la Pluricultural son vistas al interior de la secuencia histórica sobre la producción de conocimientos y experiencias en la Educación de Grupos Étnicos. Así fue visto en uno de los Talleres de Análisis del Proyecto OEA/UFRO de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile en 1990, en el cual se daba cuenta que era posible distinguir algunas propuestas educativas para este sector. Los gráficos siguientes y sus párrafos complementarios dan cuenta del contenido de lo que fue discutido en este evento.

Gráfico Nº 2. Primer momento o etapa

Momento o etapa	Propuestas educativas: orientaciones, contenidos y experiencias.
Omisión o falta de reconocimiento de la presencia de una relación bicultural e interétnica al interior de la educación.	1. Ausencia de estudios y propuestas de relaciones biculturales e interétnicas en educación. 2. Diseño, organización y ejecución de políticas educativas asimétricas, en favor de la cultura nacional, con exclusión de propuestas educativas centradas en la etnia mapuche. 3. Por consecuencia de lo anterior el rol educativo muestra escasa pertinencia. 4. Las propuestas y materiales educativos son elaborados con prescindencia del contenido cultural indígena, lo que legitima una relación de dominante - dominado.

Teniendo en cuenta este largo lapso, la educación de adultos en su relación con la educación indígena no fue una excepción. Numerosa literatura avala lo señalado anteriormente en esta etapa o momento. Linda Verónica King señala que no obstante que la alfabetización a grupos étnicos ha ocupado un lugar central en los discursos indigenistas, en el centro de la cuestión se ubica la polémica sobre el carácter y significado de la educación, la cual a su entender gira entre dos posiciones. Por una parte, aquéllas que buscan la incorporación del indígena a la sociedad nacional, pero erradicando paulatinamente sus rasgos étnicos, aun cuando conserve una especie de folklorismo regional, y por la otra, que ésta alcance un lugar de respeto por el carácter pluriétnico y por la autonomía de las etnias dentro del contexto de una nación plural. (King Linda, 1985, 187).

En términos similares se refiere también César Picón E. sobre los rasgos que ha asumido la Educación Formal en las poblaciones indígenas, imponiendo modelos culturales y una enseñanza de una lengua extraña, la nacional, distinta a la materna. Del mismo modo, se describe cómo han sufrido con mayor rigurosidad que otros grupos de la sociedad las disfuncionalidades y distribuciones inequitativas de las oportunidades educativas. (Picón, César, 1980: pp. 118.126).

Otras de las consecuencias ha sido señalada por Isabel Hernández, en lo que ella denominó el deterioro de la auto-valoración, que es advertido en la discriminación que sufre el miembro de alguna etnia, pues parece que educar es castellanizar y castellanizar es integrar a los indios a las sociedades nacionales modernas. (Hernández, Isabel, 1985: p. 105).

Durante este mismo siglo y avanzada más de la mitad del mismo, se observó el apareamiento y desarrollo de un segundo momento en la producción de nociones y propuestas que intentaban darle contenido y sentido a la educación bicultural e interétnica. El cuadro siguiente muestra dichos rasgos: (ver gráfico N° 3)

Con respecto a este segundo momento, Linda Verónica King señalaba un segundo camino reactivo al de

Gráfico N° 3. Segundo momento o etapa

Momento o etapa	Propuesta educativa: orientación, contenido y experiencias.
Privilegia estudio y propuestas críticas sobre la situación de las relaciones inter-étnicas mediante propuestas autocentradas y por la vía del conflicto interétnico.	1. Se produce un proceso de acumulación significativa de masa crítica en reivindicación de la etnia. 2. Se propician y desarrollan estudios y propuestas educativas indigenistas cuyos gestores tienden a aislarse de las estructuras educativas formales. 3. Se aprecia un sesgo roussoniano en los discursos y propuestas pedagógicas propiciatorias de una educación indigenista natural que revaloriza la educación informal.

la omisión del primer momento. En el mismo texto daba cuenta que la nueva propuesta educativa debía contemplar necesariamente la estructuración de una pedagogía diferente y acorde a la situación histórica de cada etnia, basándose en una visión del mundo, de la vida y su representación.

No obstante que reconoce el escaso conocimiento acumulado y experiencias desarrolladas sobre estas nuevas prácticas educativas autogeneradas por las propias etnias, de las propuestas se parte del supuesto que cada grupo posee estructuras y funciones educativas dentro de las cuales la educación informal es la constante pedagógica informada. (King Linda, 1985:197).

Para Isabel Hernández este momento se sustenta en la necesidad de utilizar esta educación como parte de la acción política hacia la autoafirmación étnica y como paso previo e inevitable de establecer alianzas con otros sectores de desposeídos. (Hernández, Isabel 1985, p. 112).

En los últimos años y como parte de la incorporación a los análisis y propuestas sobre la interculturalidad, la transculturalidad y pluriculturalidad, es posible advertir un tercer momento en relación con lo educativo. Algunos de sus conceptos y rasgos se muestran en el gráfico siguiente, aun cuando

éste debe incorporar nuevos elementos a la luz de experiencias en actual desarrollo. (ver gráfico N° 4).

En torno a esta etapa, Ricardo Herrera señala que en el análisis de la educación en contextos pluriculturales, se hace imperioso conocer las características socioculturales de los grupos destinatarios de la acción educativa, puesto que no existe un buen o mal sistema educativo si no lo es en relación a los grupos sociales concretos que son definidos como beneficiarios del mismo (Herrera, Ricardo, 1990, p. 59).

Adicionalmente el Seminario de Consulta UNESCO, UNICEF, MEN, realizado en Santa Fe de Bogotá en 1992, en similar dirección señala que la educación es una condición que posibilitará superar la pobreza y que echará las bases para el desarrollo.

Sus prioridades para los próximos 10 años, en cuanto a adultos, campesinos e indígenas, debe generar valores para un nuevo estilo de sociedad; que dicha generación debe originarse en lo tangible y no en los conceptos; en esta misma dimensión se debe abrir hacia una sociedad grande y, claramente, esto le corresponde a los adultos (UNESCO, UNICEF, MEN, 1992: p. 43).

Por su parte, la Declaración de Santiago, proclamada en la reunión de Ministros de Educación, del Comité

Gráfico Nº 4: Tercer momento o etapa

Momento o etapa	Propuesta educativa: Orientaciones, contenidos y experiencias.
Búsqueda de una educación pertinente a territorios con altas interrelaciones étnicas a través de una educación intercultural y pluricultural.	1. Algunos análisis se orientan desde perspectivas epistemológicas sobre los tipos de conocimiento y saberes indio y popular, sus contextualizaciones locales y de recuperación de identidades en un marco de relaciones interétnicas. 2. Se enfatizan los planteamientos generadores de propuestas educativas posibles y guiadas por las necesidades humanas y las necesidades básicas de aprendizajes en sus respectivos contextos culturales y abiertos a otros grupos de la sociedad, para dar y recibir. 3. Se asocian las propuestas y proyectos educativos al reconocimiento y valoración de la cultura de la etnia, acogiendo su diversidad como fuente de revalorización. Entre otros factores se asume positivamente la equidad, la mutualidad, la heterogeneidad, entre otros factores.

Regional Intergubernamental de América Latina y el Caribe, convocado por la UNESCO, en Santiago este año, tuvo en cuenta la exposición sobre los pueblos indígenas y la apropiación de la lengua escrita, acordando que deben intensificarse actividades en este Año Internacional de los Pueblos Indígenas para seguir concentrando esfuerzos por una educación bilingüe intercultural que abra espacios nacionales e internacionales de diálogo, a la vez que debe ser ésta considerada como un aporte al fortalecimiento de una cultura pluralista y democrática. (UNESCO, 1993: p. 42).

Asimismo, el Director General de la UNESCO, en Reunión de la Comisión Interparlamentaria Latinoamericana de los DD.HH., en Santiago, en 1992 señaló que en estos momentos de cambios educativos la dimensión étnico cultural es uno de sus ejes. El reconocimiento interno de la pluralidad es constitutivo de los países hoy en día, pues son más de 40 millones de indí-

genas en América Latina, siendo esto un hecho contundente. (UNESCO, 1993: 10).

En resumen, las nociones de biculturalidad, interculturalidad y pluriculturalidad, miradas desde la educación es un tema de alta complejidad y de azarosa trayectoria. Su intrincado cuadro se ha nutrido de múltiples enfoques y de combinaciones dramáticas que han interrelacionado a los grupos étnicos con la exclusión, la omisión de su condición cultural con el estado de pobreza, la marginalidad y el abandono. En otros enfoques han sido asociados con la ruralidad y con un sinnúmero de situaciones carenciales. Paradojalmente son estos mismos grupos poseedores de fortalezas importantes en el ámbito de la diversidad de sus enfoques culturales, como también por las cosmovisiones que los sustentan y las formas, estilos y prácticas de vida que de éstas nacen.

La interculturalidad y la pluriculturalidad posibilitan que la educación

de adultos se convierta en un canal o en un espacio educativo donde la relación interétnica adquiera un valor sinérgico de beneficio a todos los grupos que componen la sociedad. La tarea enorme que queda por delante en cuanto al diseño, la organización, ejecución y evaluación de innovativas prácticas y proyectos educativos.

Interculturalidad y Educación de Adultos: algunos de sus problemas

Es interesante la perspectiva que ofrece esta interrelación, en especial, ante la posibilidad de articular y fomentar esfuerzos en sentidos distintos a lo ejecutado hasta la fecha. Esto sin embargo, implica reconsiderar los numerosos proyectos que tradicionalmente han sido ejecutados con resultados globales precarios.

Entre las áreas de trabajo a innovar, la alfabetización en los grupos étnicos, la capacitación laboral o para la vida productiva, la transferencia de tecnologías alternativas sin olvidar la formación básica y otras expresiones formales de educación, tendrán que reenfocar el diseño y el ejercicio de sus prácticas bajo estas nuevas nociones de la interculturalidad y la pluriculturalidad.

Es probable que campos de la reflexión, de la investigación y de la experimentación sufran también modificaciones en igual dirección, pues la fuente de producción de los conocimientos y de experiencias se desplaza al propio grupo étnico. Es así como nuevas interrogantes seguramente aparecerán ante estas perspectivas, como por ejemplo:

¿Qué es un adulto desde la mirada propia de la cultura étnica de la que se trate?

¿Existe la noción de adultez separada de otros grupos etáreos en los grupos étnicos de nuestra sociedad?

¿Cuál es la noción equivalente a la teoría, los métodos, los recursos, los agentes educativos en cada uno de los grupos étnicos?

¿Tiene la misma significación el rol o función social de la educación en las culturas indígenas y no indígenas?

¿Seguirán siendo la familia y la educación informal una fuente exclusiva de recursos metodológicos en las culturas indígenas?

¿Qué cambios e innovaciones deberán introducirse en los medios e instituciones y metodologías de la educación de adultos en el marco de la interculturalidad y la pluriculturalidad?

¿Qué aportes y nuevas perspectivas pueden ofrecer los grupos étnicos y sus culturas a la tercera edad de las culturas no indígenas?

Es evidente que es necesario recorrer un largo trecho en búsqueda conjunta de respuestas a éstas y a otras interrogantes y adoptar mecanismos, procedimientos y nuevos contextos orgánicos donde compartir sus hallazgos.

Esto es reiterado por las recientes reuniones de especialistas como una necesidad imperiosa de abordar estos temas a la brevedad, pues son escasas las aproximaciones que tenemos en lo sistematizado y acumulado por la educación de adultos. Se sabe por ejemplo que los indígenas perciben la educación como algo que debe servir la vida y como un hecho práctico. Del mismo modo que los adultos, en los grupos indígenas comienzan dicha etapa a la edad de los 11 y 12 años, cuando comienzan a participar en el trabajo de la tierra. Es necesario agregar que en la propia educación de adultos se observa un desplazamiento de los límites que tradicionalmente se

consideraban para la adultez y que ya afectan a los jóvenes y a los senescentes. De ahí la importancia de los estudios sobre longevidad y la incorporación de la fisiología, lo que hace que la población objetiva de la educación de adultos sea distinta y diversificada.

Estos nuevos enfoques significarán cambios y perspectivas renovadoras en la teoría y la práctica de la educación de adultos al acoger estas nuevas valoraciones.

Las propuestas programáticas de una educación para grupos culturalmente diferenciados, de una educación para el desarrollo local, de una educación para el trabajo, de una educación sobre género y desarrollo, son espacios propicios para interrelacionarlos en las propuestas interculturales y pluriculturales.

BIBLIOGRAFIA

- KING, Linda Verónica. 1985. "Lenguaje, Cultura y Alfabetización: reflexiones en torno a la alfabetización de grupos indígenas" En: *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina* pp. 186-203. OREALC/REFAL, Pátzcuaro.
- PICÓN ESPINOZA, César, 1980. *La Educación de Adultos en América Latina: el reto de los 80*. CREFAL, Pátzcuaro.
- HERRERA L. Ricardo, 1990. "La Educación de Adultos en zona de contacto interétnico". En *Educación Formal y Papel del Adulto. Serie Aportes 4*. Proyecto OEA/UFRO, Temuco.

- HERNÁNDEZ, Isabel. 1985. "Conciencia étnica y educación indígena". En *Teoría y Práctica de la Educación Popular*. CREFAL/ PREDE OEA/ Pátzcuaro.

- Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1993: *Léxico Fundamental y crítico sobre Educación Intercultural*. Universidad del País Vasco, San Sebastián.

- MENA, Fernando. 1992. *Notas sobre Cultura Indígena e Intercultural*. En: *Interculturalidad, Innovaciones y Ecología para una Educación de calidad en la IX Región de la Araucanía*. Serie Aportes 5, Proyecto OEA/UFRO, Temuco.

- CARRASCO, Hugo. 1992. "Notas sobre cultura indígena e interculturalidad". En: *Interculturalidad, Innovación y Ecología para una Educación de calidad*. Serie Aportes, Proyecto OEA - UFRO, Temuco.

- UNESCO/UNICEF/MEN, 1992. *Seminario de Consulta: Educación de Adultos prioridad de acción estratégica para la última década del siglo*. Informe preliminar, Santa Fe de Bogotá.

- UNESCO, 1993. *Anteproyecto de Informe Final. 5ª Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, 1992.

- UNESCO, 1993. *Hacia una nueva etapa de desarrollo creativo*, UNESCO, Reunión de Ministros de Educación, Santiago.

Engenharia escolar: Motivação e Autonomia

Hugo Lovisolo*

EXPERIENCIA

Introdução

A proposta, no plano cognitivo, baseia-se: a) na teorização sociológica, da qual toma seus principais paradigmas explicativos, o do interesse e o da norma, embora os mesmos estejam implícitos no texto; b) na observação sistemática (pesquisas) e assistemática da realidade educacional brasileira e c) no bom senso.

Estas três dimensões cognitivas são consideradas centrais para o entendimento da situação educacional e para a construção argumentativa que fundamenta a proposta.

Parto do princípio, que tomo como consensual, de que o problema da educação brasileira é a baixa qualidade do ensino, que co-determina a repetência, que co-determina a evasão. A justificação da evasão, pela inserção nas atividades geradoras de renda familiar tornou-se uma racionalização significativa que ajuda a ocultar os efeitos da baixa qualidade, pois quanto menor a qualidade do ensino, maior a rentabilidade da inserção de crianças e jovens no mercado informal ou formal de trabalho. De fato, a inserção no mercado de trabalho pode determinar, a partir dos 14 anos, diante de um ensino de qualidade, a frequência ao supletivo. A baixa qualidade é o principal agente desmotivador do aluno. Isto parece por demais óbvio. Antes dessa idade a fonte principal da evasão é a repetência, pois esta maximiza o custo educacional para as famílias de baixa renda.

Uma proposta educativa deve-se encarregar de tentar solucionar o peso das variáveis que co-determinam a baixa qualidade. Este princípio pressupõe a aceitação da visão democrática da educação, já que para esta qualquer

Realizo neste texto um esboço para uma proposta de reestruturação do ensino básico no Brasil (primeiro e segundo graus). Seu principal objetivo é submeter algumas interpretações e indicações a uma discussão mais ampla.

homem tem de modo inato capacidade de aprendizagem. O contrário desta visão é "racismo" em qualquer uma de suas sofisticadas variações, entre as quais me sinto inclinado a incluir o "economicismo educacional" quando este torna um condicionante em determinante absoluto.

Aceito como objetivo da educação básica a transmissão aos mais novos de valores e regras de convívio social, do conhecimento e domínio das linguagens naturais e lógico-matemáticas e dos paradigmas explicativos das diversas ciências, assim como dos modelos in-

terpretativos das subculturas nacionais. Esta transmissão, gradativa e sistemática, conforma o núcleo da proposta iluminista sobre a educação. Considero que, ao mesmo tempo, é objetivo da educação criar condições para o desenvolvimento da singularidade (individual, grupal, regional, etc.), eixo da visão romântica da educação e da liberdade como autotelia. Juntando esses objetivos numa definição sintética, diria que o processo educativo deve possibilitar a apropriação subjetiva (individual) e criativa da cultura objetiva (valores, normas, conhecimentos, instrumentos, etc.), ao mesmo tempo que cria condições para o desenvolvimento da interioridade. O produto do processo educativo deverá ser, portanto, a criação no indivíduo de conhecimentos e valores da comunalidade e da singularidade, da universalidade e da particularidade e da globalidade e da localidade. A educação hoje deve conciliar estas demandas.

A proposta se estrutura a partir de um conjunto de reconhecimentos. O primeiro é o de que a unidade de

* Coordenador del CEG, Subdirección de Graduación, Universidad del Estado de Rio Janeiro.

explicação e ação é a escola. O segundo é que devem ser privilegiados os aspectos da engenharia política e administrativa da escola e os efeitos interativos no seu interior, e o terceiro é que o ator privilegiado é a motivação para a ação, especialmente de professores e alunos. O sentido destes reconhecimentos se esclarecerão ao longo do texto.

A escola como unidade de análise e ação

Sob o ponto de vista histórico a educação moderna forjou-se, faz já quase quatro séculos, na construção da escola como unidade pedagógica. A escola é um artifício, no mesmo sentido que o é o Estado. Desde Comênio, e sua Didática Magna, trata-se de instituir, em todas as comunidades, escolas. É na escola que existe ou não ensino de qualidade, repetência ou evasão -- a evasão pode e deve ser entendida como sonegação de um direito. As estatísticas nacionais de educação são apenas mera agregação de dados de cada escola. O tratamento teórico da educação e as respostas políticas e práticas devem portanto tomar como foco a escola. Sendo a escola principalmente um processo de relações entre indivíduos, personificados como atores, a análise e as propostas devem focalizar as motivações e a interação entre os atores na escola. Neste sentido, a crise educacional é, antes de tudo, a crise da escola.

Desde sua criação a escola foi alvo de críticas violentas. Inúmeras propostas educativas anti-escola foram elaboradas. Talvez a mais famosa seja a formulada por Rousseau, especialmente no seu Emílio. Duas décadas atrás, Illich apontou sua escrita vigorosa a favor da desescolarização. A escola, como a instituição família, sempre criticada, parece, ao mesmo tempo, impossível de ser superada, isto é, nada no horizonte indica a emergência de processos educativos radicalmente distintos daqueles que definem a escola (separação da vida cotidiana, seriação, sistematização, universalidade de conhecimentos, gestão por um corpo de especialistas, etc.). Assim, até hoje, temos que continuar considerando a escola como centro do processo educativo.

Sociologicamente, é no espaço da instituição escola que as motivações dos atores (professores e alunos, principalmente) podem existir e se realizar em algum sentido. Dois tipos de explicações damos cotidianamente para compreender as condutas ou ações duradouras das pessoas: elas agem por interesses persistentes ou agem em função da internalização de alguma norma. A comunalidade de normas e interesses determina a formação da identidade, na medida em que uma comunalidade relacionalmente pode se distinguir e ser distinguida de outras. Dado o tremendo peso deste entendimento da conduta social, a escola tem por objetivos, sob o ponto de vista formativo, socializar em normas e desenvolver interesses nos alunos. Necessita, portanto, de uma identidade.

Sem a força das normas e dos interesses não há ação duradoura. Portanto não há escola se a motivação dos

atores não está permeada por normas ou interesses persistentes. Não é na secretaria, ministério ou sistema de educação que os atores significativos do processo educativo agem motivados por normas ou interesses; estas coisas, se acontecem, é na escola. Consequentemente, tanto a análise quanto as propostas de mudança devem concentrar suas atenções na escola. As instâncias de planejamento, administração e fiscalização devem ser desenhadas a partir das necessidades da escola que queremos e que podemos gradualmente ir construindo. Essas instâncias são portanto dependentes da escola e jamais a engenharia institucional pode partir do ponto de vista inverso.

Assim, a unidade de análise e de ação da educação moderna é a escola. Se adotarmos qualquer outro ponto de vista para a análise e a ação educacional estaremos fadados ao fracasso teórico e prático. A escola é a unidade de interação, o campo de construção e seguimento das normas, o espaço de interação e realização dos interesses sob o ponto de vista sociológico.

Se olharmos para o sistema privado de educação constataremos, empiricamente, que não é um sistema, pois não constitui um conjunto de partes relacionadas, nem suas escolas possuem uma direção ou coordenação unificada. A unidade do segmento privado resulta do fato de agirem num mercado de ensino ou escolar. É o mercado que vincula as escolas privadas. Elas oferecem nesse mercado produtos (o ensino básico, por exemplo) diferenciados por propostas pedagógicas que procuram construir a identidade pública de cada escola particular. A proposta deve ir ao encontro das aspirações educativas (valores e interesses) de famílias diferenciadas por perfis de expectativas. Cada escola privada deve sobreviver num meio competitivo, num mercado, usando estratégias de construção de propostas educativas e de identidades escolares que se vinculem positivamente com a demanda dinâmica do mercado (marketing escolar). Os consumidores, quando deixam de gostar de uma proposta, ou da realização escolar da mesma, mudam seus filhos de escola. Este é o principal e quase único controle sobre as escolas privadas. A fiscalização estatal apenas atua no campo dos preços escolares e, reconheçamos, de modo epilético e circunstancial, e na determinação indicativa do currículo. Decerto, a escola particular, também enfrenta sérios problemas de motivação de seu pessoal docente e de qualidade de ensino, especialmente quando os age deprimindo os salários docentes em função dos vigentes no sistema público. Há, todavia, outros fatores, dentre os quais se destaca o apoio familiar à criança (significativa co-determinação) e, repitamos, a ameaça da troca de escola, que melhoram sua situação em termos de ensino. Enfrenta, também, o peso de uma tradição que salienta que a educação não pode ser uma atividade privada ou de lucro capitalista.

Escola: identidade, norma e interesse

Os analistas da educação pública no Brasil insistiram na chave da inexistência de uma tradição pedagógica, de um conjunto benéfico de normas orientadoras da atividade escolar. De fato, variadas e fracassadas tentativas centrali-

zadoras foram feitas com o objetivo de sua criação e adoção. A invenção de uma tradição pedagógica jamais foi coroada de êxito em nosso meio, apesar de contarmos com filósofos, sociólogos da educação e pedagogos de prestígio internacional. O problema não está portanto na formulação de propostas pedagógicas; tudo indica que o principal problema reside na engenharia de funcionamento de nossas escolas, que inibe a formação de uma tradição pedagógica "afortunada": impede, em resumo, que os educadores sejam os responsáveis pelo processo educativo. Vigora então nas escolas o desnorreamento e a irresponsabilidade na ação educativa.

Uma linha importante de análise, que conta com Anísio Teixeira como uma de suas destacadas figuras, insistiu na idéia de que a tradição apenas podia ser construída via descentralização. Imaginava-se, então, regras diferentes de funcionamento das escolas. Cada escola seria uma unidade com perfil próprio, com capacidade de construir sua proposta pedagógica e com atores que teriam identidade com a sua escola. Este processo, entretanto, foi entendido apenas como a transferência de responsabilidades para os estados (ensino de segundo grau) e para os municípios (ensino de primeiro grau). Os problemas se reduplicaram nestes níveis, especialmente nos municípios, cuja população escolar supera a de muitos países desenvolvidos. Em verdade, não existiu um processo de descentralização em direção à escola, pois esta continuou sem autonomia: ou entendemos a descentralização como aumento da autonomia da escola ou apenas colocaremos o poder burocrático mais perto da escola. Esta proximidade, paradoxalmente, pode favorecer a falta de autonomia da escola e, como consequência, continuaremos sem a identidade dos atores com a escola. A engenharia em curso leva à situação insólita de que uma telha quebrada paralisa aulas durante dias. De fato, não há aparelho burocrático que conserte uma telha no tempo que demanda a escola. Os aparelhos burocráticos se interessam pelas grandes obras, e para isto se preparam ou fazem de conta que se preparam. Entretanto, o cotidiano de funcionamento da escola depende de pequenos investimentos, de compras miúdas, de resoluções e ações no varejo. As administrações centrais são impotentes para executar eficazmente as coisas que as escolas demandam no cotidiano. As administrações centrais podem construir grandes escolas, entretanto são impotentes para fazer funcionar adequadamente qualquer tipo de escola. A falta de autonomia pode, ironicamente, ser chamada de efeito telha. A falta de autonomia reforça a irresponsabilidade.

Nossos diretores, professores e pessoal escolar não são "pessoal" da escola X ou Y: eles são funcionários do estado ou do município que podem trabalhar em qualquer escola. A situação fática é ainda pior pois geralmente o professor trabalha em mais de uma escola, e freqüentemente divide seu tempo entre escolas públicas e privadas ou com bicos que lhes permitem aumentar suas rendas (nas escolas hoje se comercializa quase qualquer coisa, e os professores são ativos promotores de vendas; na própria universidade os vendedores ambulantes interrompem as aulas). Quando se pergunta a um professor da rede pública onde trabalha,

ele nos responde que no município ou no estado. Se se faz a mesma pergunta a um professor de escola particular, ele nos responde com o nome da escola. Dado banal, por certo, mas não menos importante, pois mostra que os professores do ensino público não se identificam com a escola na qual lecionam —há exceções em número insuficiente para modificar o panorama geral. Insistamos no ponto sem identidade há quase impossibilidade sociológica de que as normas "naturais" sejam seguidas e mesmo se constituam, pois identidade e norma são faces de uma mesma moeda. O sistema gera então a des-motivação. Agregase a desmotivação causa por baixos salários e pela gangorra salarial. Sem mínimos de segurança, o chapéu de vários bicos é a resposta racional para a sobrevivência dos professores.

A "carreira docente" favorece esta situação. O docente inicia sua atividade em qualquer escola para, posteriormente, transferir-se para uma escola mais próxima de seu domicílio, ou para uma escola que lhe interessa mais pelo tipo de bairro ou clientela —geralmente pessoas de melhor posição econômica relativa e com mais recursos e preocupações com o percurso escolar das crianças. A carreira docente é, portanto, de promoção horizontal ou via deslocamento espacial. Os interesses pessoais, certamente legítimos, estão assim objetivamente contra a identificação com a escola e, como efeito não desejado, contra o cumprimento de normas. Pois, se um docente cumprindo normas realiza um bom trabalho pedagógico, este acabará complicando seu deslocamento, pois poderá criar forças de pressão para que fique na escola. É de seus interesses ficar na maior "disponibilidade" para poder realizar a ascensão horizontal. O professor, insistamos, não é responsável por estes efeitos; a causa está no engenharia, sociologicamente fraca, de nosso funcionamento escolar.

É significativo observar que a inexistência de uma carreira docente foi altamente favorecida pela politização da educação. Os cargos das secretarias, até níveis baixos, são considerados políticos e, por vezes, a própria direção escolar assume este caráter. Os políticos usam o sistema educacional, um campo significativo de emprego, em função de seus interesses ou dividendos políticos. O sistema funciona clientelisticamente, e mesmo os políticos novos, com propostas de moralização, logo aprendem que devem ajustar-se a suas regras: adequar-se ao sistema para sobreviver ou deixar de ser político é a alternativa para eles.

Uma carreira docente ideal implicaria que a ascensão estivesse vinculada a estudo, capacitação, avaliação, concursos, enfim, trabalho duro e demorado que, entre outras consequências, eliminaria em grande parte a influência dos políticos. A favor da politização estão também muitos docentes que sentem que podem correr por fora, isto é, alcançar cargos de direção no sistema muito mais rapidamente que se o fizessem no seio de uma carreira burocrática. Os interesses convergentes (políticos e docentes) levam à impossibilidade de se criarem normas de ascensão e normas de controle burocrático, ambas profundamente interrelacionadas.

A matrícula em várias escolas reforça a falta de identificação e, ao mesmo tempo, favorece os interesses de

segurança do professor diante da fiscalização. Se uma escola "aperta muito" os professores, estes trocam de escola. Os diretores devem "negociar" portanto a permanência dos professores nas escolas, mais ainda se considerarmos que via conhecimento -- "pistolão" ou "jeitinho" -- os professores conseguem suas transferências para outras escolas ou para outros organismos do estado ou do município (o termo disponibilidade pode ser, curiosamente, utilizado para aquele funcionário que está em um organismo diferente daquele de origem e para aquele que fica em casa, no fundo porque em muitos casos significa realmente o mesmo). Se há um sistema, ele joga contra a educação e a qualidade das escolas: joga a favor do nivelamento por baixo da atividade docente. Desmotiva o docente "comprometido" com um conjunto de normas de desempenho e leva a utilizar deficientemente os recursos humanos, pois deve operar com um fundo ou exército docente de reserva necessário para enfrentar a própria "instabilidade" do sistema. Nos municípios importantes é fácil demonstrar que há muito mais docentes contratados que o necessário para o funcionamento do sistema escolar. Uma relação adequada possibilitaria aumentos de salários reais sem crescimento da dotação orçamentária.

Diante de condições de trabalho inadequadas e de baixa remuneração, que os professores sabem que não podem modificar, reagem não colocando todos os ovos na mesma canastra (isto também acontece no ensino particular). Vários empregos continua sendo uma boa estratégia no Brasil: o chapéu de vários bicos é o melhor chapéu em termos de segurança e freqüentemente também em termos de retornos econômicos. Esta estratégia, embora determine perda de tempo e gastos de transporte, cria segurança entre os professores e a possibilidade real ou imaginária de uma maior autonomia. Os professores se queixam de que correm de uma escola para outra, contudo não há estratégias coletivas de unificação das atividades (das matrículas) numa mesma escola. Insisto no ponto: sem identidade não há normas, e os interesses individuais, legítimos sob este ponto de vista, podem ser e são perversos em relação ao interesse coletivo de um ensino de qualidade.

Neste contexto o problema da competência docente é secundário. De modo natural supomos, apoiados em boas razões, que a competência resulta da motivação. Pensamos que alguém bem motivado pode chegar a ser competente -- este é um ponto consensual da teoria da administração e da vida cotidiana. Ora, se o problema básico é de motivação, a competência, embora de altíssima importância, é secundária ou derivada. Se a escola não soluciona o problema da motivação de seu pessoal (sobretudo da direção escolar e dos docentes), jamais solucionará o problema da competência, por mais programas de capacitação que se realizem.

Observe-se que em meus comentários estou eliminando a saída do "castigo", do controle burocrático maior. Trata-se, em verdade, de criar mecanismos que favoreçam a emergência da identidade, da responsabilidade docente e, como consequência benéfica, da autoridade que desta deriva. Acredito que é impossível solucionar os problemas que enfrentamos com maiores controles, nada no panorama

indica que se se eliminar um docente ruim, ele poderá ser substituído por outro melhor (há seleção negativa crescente nas escolas de formação docente e nos cursos universitários de pedagogia). Ou seja, não é por meio de regulamentações normativas e controles estritos, que terminam por se desgastar em nossa cultura administrativa, que a escola passará a funcionar com qualidade, embora, hoje, nossas escolas funcionem sem prêmios e castigos. Aumentar o controle burocrático significa, diante de nossa realidade, fazer crescer os gastos desnecessários em educação. Estes já são excessivamente altos. Em verdade devemos sobretudo lamentar que funcione sem prêmios de qualquer natureza.

A mobilização ideológica enquanto alternativa, a criação portanto da motivação normativa, não se constitui numa saída sólida de longo prazo. De fato, a intervenção de mobilização pode aumentar durante certo tempo a motivação -- chamada de "compromisso" -- dos docentes nas escolas. Porém as campanhas são transitórias e não servem para basear um funcionamento a longo prazo, pois é impossível viver em "campanha". Retomo, portanto, a velha categoria do interesse.

Engenharia da escola: identidade, norma e interesse

O primeiro aspecto da engenharia da escola deve ser uma profunda preocupação em promover o interesse do corpo docente (inclusive aqui a direção) no desempenho de "sua escola". Promover seu interesse implica promover ao mesmo tempo sua responsabilidade sobre o funcionamento da escola. Isto significa identidade do corpo docente com a escola e preocupação em construir uma normatividade pedagógica que maximize diante do público sua imagem positiva, em termos de desempenho: ensino de qualidade, baixa repetência, capacidade de reter ao aluno na escola são termos orientadores da ação escolar. Assim, interesse e identidade, autonomia, responsabilidade e autoridade do corpo docente devem tornar-se valores perseguidos pela engenharia do funcionamento da escola. Se os docentes não são recompensados material e simbolicamente pelo bom desempenho da escola, é muito improvável que o mesmo seja alcançado. Faltará motivação, isto é, interesse.

O problema nuclear, então, é do interesse do professor pela escola. O interesse e a construção da identidade e das normas apenas poderão ser conseguidos se o corpo docente obtiver benefícios dessa participação. Isto apenas será possível se a escola passar a funcionar como uma "cooperativa" real dos docentes e responsáveis pelos alunos.

Embora a escola seja pública e gratuita e funcione com recursos públicos, ela pode se administrar autonomamente como sociedade sem fins lucrativos. Sua autonomia deve ser suficiente para:

- contratar pessoal e serviços;
- fixar salários e retribuições;
- elaborar a política de pessoal;
- realizar investimentos;

- adquirir material de consumo e permanente;
- elaborar currículos escolares;
- adequar e implementar linhas pedagógicas e didáticas;
- estabelecer normas de funcionamento;
- manter os estabelecimentos em condições adequadas;
- etc.

Esta autonomia levará aos docentes e responsáveis pelos alunos a serem responsáveis pelo funcionamento da escola. Os docentes deverão estar preocupados com o "êxito" da escola diante de sua clientela pois, dele, dependerão seus próprios interesses, dada a mecânica cujas linhas principais se enunciam a seguir.

Da mecânica: os responsáveis devem controlar o combustível

O município repassaria um custo-aluno para a escola sob a forma de um cheque-escola que seria entregue ao responsável pelo aluno. O responsável depositaria o cheque na conta da escola ou o entregaria pagando a mensalidade escolar. Dois efeitos deste mecanismo devem ser destacados: a) o responsável, e a sociedade em geral, passariam a saber qual é o custo de cada aluno, e haveria, possivelmente, uma valorização da ação do Estado; b) aumentaria a responsabilidade do responsável pelo aluno sobre a aplicação do dinheiro público gasto no ensino. O mecanismo possibilitaria que, se a família não estivesse de acordo com o ensino e o funcionamento da escola, levasse o aluno e seu cheque para outra escola. O mecanismo, de um lado, obriga as escolas a satisfazer as expectativas educacionais das famílias, e de outro, obrigaria as famílias a precisar suas demandas educacionais. Possivelmente o interesse geral na educação das crianças e dos jovens crescerá.

Este custo-aluno deveria, por exemplo, contemplar um percentual para salários. O custeio deveria permitir que com quinze alunos o professor tivesse o mesmo salário que recebe hoje. Aumentos nessa relação possibilitariam às escolas pagar maiores salários. O mecanismo não elimina a ação das escolas na procura de contribuições de diferentes origens, que aumentem sua capacidade operacional.

A escola passaria a estar obrigada a administrar-se. Maior quantidade de alunos significará possibilidades maiores de salários, benefícios, investimento e custeio. A lei poderá regulamentar os percentuais a serem distribuídos entre cada uma das rubricas e os números máximos de alunos por série-turma. Compete às famílias o controle da escola, e para isto elas contarão com o cheque-escola. A escola, por certo, poderá captar outros recursos para serem aplicados em material permanente e de consumo. A escola poderá apresentar projetos para ampliação ou remodelação de sua capacidade instalada. O desempenho da escola deverá ser

o principal critério de avaliação para o financiamento destes projetos.

A autonomia deverá despertar o interesse dos professores em administrar sua própria escola. O êxito da escola deve traduzir-se em melhores salários e melhores condições de trabalho e maior reconhecimento social do papel do docente. A evasão de um aluno, ou sua transferência para outra escola, deve significar uma perda monetária individual para os membros do corpo docente. As escolas deverão passar a competir pelos bons professores e valorizá-los. As escolas deverão administrar criativamente seus recursos financeiros, materiais e especialmente os recursos humanos. Deverão estabelecer programas de capacitação específica e de cultura geral para seu corpo docente e criar linhas de comunicação com universidades e centros de pesquisa. Deverão, por certo, estar atentas às demandas das famílias e propiciar formas de participação dos segmentos sociais na escola.

As municipalidades apenas contariam com uma pequena estrutura técnica de apoio e controle. Alguma coisa assim como um supervisor e um assistente para cada dez escolas. As funções deste supervisor serão as de ir à escola, controlar, motivar, apresentar sugestões, dar informações para a solução de problemas, entre outras. As municipalidades deveriam contratar avaliações externas das escolas que, entre outros objetivos, teriam por obrigação controlar o desenvolvimento de efeitos perversos.

As universidades poderão colaborar desenvolvendo, basicamente, cursos de direção escolar, formação de alfabetizadores, didáticas especializadas e cultura geral para o corpo docente. Também poderão promover pesquisas focalizadas, estudos e avaliações que ajudem a superar os problemas emergentes das práticas escolares. O campo das didáticas especializadas está pouco explorado pelos cursos de pedagogia e a pesquisa no nível de pós-graduação.

Um programa desta natureza não deve ser imposto. Devem ser criadas as possibilidades para que algumas escolas adiram ao novo sistema. A adesão será inicialmente lenta, pois os professores para essas escolas ou bem são novos ou bem deverão estar dispostos a renunciar ao emprego atual na municipalidade ou estado. Na medida em que o novo sistema tiver êxito, as adesões tomarão um ritmo mais rápido. As administrações estaduais ou municipais deverão fazer coexistir por algum tempo ambos os sistemas. Também se poderia optar por impor o novo sistema em escolas a serem fundadas.

Sem uma engenharia que se fundamente nos conceitos e princípios enunciados a escola continuará a funcionar com os problemas que hoje fazem parte de sua estrutura, seja sob a forma de Cieps ou de Ciacs ou de escolas tradicionais.

Rio de Janeiro, dezembro de 1991.

Nuevos Tiempos, Nuevos Maestros⁽¹⁾ en Búsqueda de un Perfil

Marco Raúl Mejía J.*

EXPERIENCIA

A. La tesis

En esta oportunidad, y para referirme a un tema de vital importancia para todos los educadores, como es el Perfil del Maestro, desarrollaré una reflexión encaminada a sustentar la siguiente tesis: Asistimos hoy a un momento en el que es difícil hablar con certezas y seguridades al respecto del Perfil del Maestro, ya que vivimos una etapa de transición en la que es necesario y urgente reinventar el oficio de Maestro, lo que significa, colocarse de una manera diferente frente a la realidad, frente a la academia y frente a los procesos sociales sobre los que desde años atrás viene actuando el Maestro.

Esta tesis la desarrollaré a través de tres bloques de reflexión así: en primer lugar, la precisión del lugar desde el cual hablamos. En segundo lugar, una revisión sobre cuáles son los elementos que nos plantean hoy de manera radical, la existencia de un momento histórico diferente a aquel en el cual surgió, se desarrolló y consolidó la Escuela, mostrando cómo ella ha perdido vigencia histórica ya que no es hoy el único agente de socialización. Y en tercer lugar, el esbozo de diez problemas a resolver para poder hacer una transición que nos permita construir y reinventar un oficio, el de Maestro, más acorde con los actuales tiempos; estos diez problemas están en el corazón de lo que podemos llamar el Perfil del Maestro.

En esta oportunidad, y para referirme a un tema de vital importancia para todos los educadores, como es el Perfil del Maestro, desarrollaré una reflexión encaminada a sustentar la siguiente tesis: Asistimos hoy a un momento en el que es difícil hablar con certezas y seguridades al respecto del Perfil del Maestro, ya que vivimos una etapa de transición en la que es necesario y urgente reinventar el oficio de Maestro, lo que significa, colocarse de una manera diferente frente a la realidad, frente a la academia y frente a los procesos sociales sobre los que desde años atrás viene actuando el Maestro.

B. El lugar desde donde hablamos

Para abordar el tema, es importante precisar que hablamos desde un lugar muy específico: desde la Educación Popular. Y lo hacemos por tres razones que consideramos de suma validez, ellas son:

1- A lo largo de estos últimos 30 años en América Latina y el Tercer Mundo, la educación popular ha desarrollado una labor significativa en la desescolarización de la Pedagogía; ha logrado demostrar, con una práctica diferente y por qué no decirlo, con un pensamiento aún débil y poco consolidado, que la Pedagogía pensada desde la Educación Popular desborda en mucho la cárcel de la Escuela y de la enseñanza escolar a la que ha sido confinada desde las épocas de la Ilustración.

2- La educación popular aporta mucho en esta discusión ya que a lo largo de su desarrollo, se ha planteado no sólo el problema de la interdisciplinariedad sino también el de la transdisciplinariedad. Es decir, que no sólo se

* Investigador del CINEP, Bogotá, Colombia.

1.- Versión revisada de la transcripción de la charla dictada en el Segundo Encuentro de Maestros Gestores, en el panel: Perfil del maestro, Medellín, noviembre, 27, 1992.

ha preocupado por los procesos de zonas conexas en los cuales se inscriben las diferentes disciplinas y saberes, sino también los procesos a través de los cuales, los saberes pasan sobre otros saberes y disciplinas, para imbricarse con ellos.

3- La educación popular le entrega hoy a la Pedagogía, no sólo un campo de reflexión propio sino sobre todo, una relación al contexto; es decir, que le muestra cómo la reflexión sobre la Pedagogía no tiene sentido si no es en plena relación con un contexto muy determinado, y que esa relación es necesario hacerla en un proceso no sólo inter sino también transdisciplinario, ya que la huella de lo social -la huella del contexto- modifica los procesos pedagógicos. A través de esta reflexión, la educación popular ha echado por tierra las viejas pretensiones acerca de la neutralidad de la Pedagogía, ya que la identifica con esos dispositivos con los cuales ella opera en los entornos culturales.

C. Vivimos un momento histórico diferente

Retomando el aporte anterior en el sentido de acudir al contexto, éste nos hace dos afirmaciones contundentes: la primera, que la Escuela que tenemos necesita cambios y la segunda, que el Maestro con el que contamos, no es aquel que una Escuela transformada necesita. Así, los nuevos tiempos hacen evidente no sólo el desmoronamiento de la idea de Maestro tradicional, sino la urgencia de una transformación profunda tanto al Maestro como a la misma Escuela.

Esa transformación hay que hacerla de cara a un contexto que en términos globales tiene cinco características:

1) Asistimos en estos tiempos a la llamada Tercera Gran Revolución Productiva de la historia de la humanidad. Tanto historiadores como sociólogos del trabajo, afirman que a lo largo de la historia hemos vivido una serie de revoluciones que han dado paso a procesos productivos, sociales, económicos y culturales radicalmente diferentes a los anteriores.

La primera gran revolución fue la de la Agricultura, que surge desde el momento en que se crean las herramientas como extensión de la mano del hombre, pudiéndose entonces trabajar la tierra. La segunda gran revolución es la del Vapor que trae consigo toda la Revolución Industrial. Y por último, la tercera revolución, a la que asistimos en la actualidad, Revolución de la Microelectrónica, que transforma por completo las condiciones y contextos anteriores.

2) La revolución actual está fundada en los procesos del conocimiento y el saber y esto implica que las instituciones donde ellos se producen y reproducen, deben readecuarse para las nuevas relaciones, realidades y contextos que surgen.

Pero aquí tenemos una muy seria sospecha tanto sobre la enseñanza, como sobre la investigación y sobre la información. Estos tres elementos entran en dinámicas de relación con el conocimiento diferentes a aquellas de épocas anteriores, y por lo tanto, sirven a una sociedad diferente a la que sirvieron en períodos previos, es decir, transforman sus dispositivos de poder-saber, con los cuales operan, haciéndolos invisibles en muchos casos.

3) Los paradigmas sobre los cuales se sustentó toda la reflexión, trabajo y desarrollo de las Ciencias Sociales han entrado en una crisis profunda. La nueva realidad nos plantea que los tres paradigmas clásicos en ciencias sociales, a saber, el paradigma educativo de Durkheim, el paradigma crítico de Marx y el paradigma de Max Weber, han entrado en unos replanteamientos, haciendo crisis las explicaciones clásicas acerca de la sociedad y las explicaciones posibles del paso de la sociedad pre-moderna a la moderna.

Esa ruptura de paradigmas trae consigo la necesidad radical de reinventar la teoría, lo que quiere decir que la crisis ha tocado directamente el problema del conocimiento, levantando sospechas no sólo sobre el conocimiento mismo sino además sobre la manera como éste se produce.

4) La nueva época nos trae por

supuesto, una reestructuración cultural de la sociedad. La característica de esa reestructuración es la producción de nuevas formas de socialización diferentes a las tradicionales, lo que de hecho ha desembocado en la irrupción de nuevas formas de ver y entender la sociedad. La introducción de lo masivo y de los procesos organizados desde una nueva subjetividad marcada por los medios, nos muestra con certeza que los procesos de socialización se viven y producen de una manera diferente a como se vivían en la escuela o la familia.

Como ejemplo de lo anterior, la última investigación realizada por una universidad norteamericana acerca de los procesos de la escuela en los Estados Unidos, muestra que los estudiantes norteamericanos sólo dedican el 10 por ciento del tiempo libre para hacer las tareas escolares, siendo ocupado el 90% de él frente a una pantalla de video, televisión, videojuegos.

5) El modelo de desarrollo que globaliza la comprensión y funcionamiento de la economía, busca sólo beneficiar y recomponer a los sectores de punta, tanto en los procesos relacionados con la Ciencia y la Tecnología, como en los procesos sociales asociados a dichos sectores.

Esto quiere decir que desde los sectores más empobrecidos de nuestras sociedades es cada vez más inalcanzable la entrada a procesos macroeconómicos, ya que el modelo imperante entraña un proyecto pensado simplemente en términos de las economías de punta. Así, los países del Sur no cuentan, son los vagones de cola de una economía global protagonizada desde las 7 grandes potencias del mundo, con el agravante de que cada vez más, el Sur hace presencia en el Norte, ya que por ejemplo, en estos últimos 12 años, con el gobierno neoliberal en los Estados Unidos, los pobres absolutos pasaron de 11 a 28 millones. Vivimos pues, una gran descomposición en esa economía global que nos muestra con claridad cómo el conocimiento también comienza a producir procesos de exclusión.

D. Diez problemas a resolver

Desde la perspectiva anunciada muy someramente en las páginas anteriores, se abre la urgencia de pensar y construir un nuevo perfil del Maestro que esta sociedad de hoy necesita. Al respecto, consideramos que un primer paso que nos conduzca a configurar ese perfil, debe resolver 10 problemas que a continuación señalamos:

1. El dilema entre lo público y lo privado. En este final de siglo, no pensar al respecto, significa no hacerse la pregunta ética fundamental acerca del derecho a la educación, y, por consiguiente a la responsabilidad social de nuestro que-hacer.

La privatización nos muestra cada vez con mayor claridad, la proliferación de procesos educativos centrados en la pauperización del maestro y la profundización de las diferencias entre la escuela pública y la privada tanto en calidad como en los componentes de los procesos específicamente educativos.

Si no reconstituimos ese primer proceso entre lo público y lo privado privilegiando la educación como derecho, estaremos condenando a nuestros países tanto a la miseria en la educación como a una educación miserable; la escuela será entonces no un factor de homogeneización cultural sino un elemento central de exclusión y de diferenciación social.

2. El problema entre lo gremial reivindicativo y la profesionalización. Al respecto de este problema, ha sido muy ilustrativo el proceso de negociación de la Ley General de Educación desde la FECODE. Lo que prima allí es el interés derivado exclusivamente de lo gremial-reivindicativo, en el sentido de que lo único que ha interesado es la conservación de los intereses del gremio de maestros por encima de las necesidades y urgencias del país completo.

Sumemos a lo anterior un agravante tan serio como es el abordar la profesionalización alejada de una perspectiva realmente pedagógica. La pedagogía es vista como simple instrumentalización en la que se confunde

capacitación con titulación. Así, la profesionalización queda reducida sólo a títulos.

Es urgente reinventar el ejercicio gremial, de tal manera que éste pase por un proceso intenso de profesionalización, que permita pelear desde allí lo público como un proceso organizado y con un sentido histórico.

3. La ambivalencia entre lo pedagógico y los saberes específicos. Como fruto de la tercera revolución productiva-fundada en el conocimiento, nos encontramos con la paradoja de que los saberes específicos van convirtiéndose cada vez más la pedagogía en una metódica para la enseñanza, perdiendo de vista las relaciones sociales de poder que se juegan al interior de los procesos pedagógicos. Esto significa que es hora de trabajar intensamente por recuperar el problema de los saberes específicos, pero en un profundo entramado con los procesos pedagógicos, entendidos éstos como relaciones de saber-poder, operando a través de dispositivos. Una praxis social que recontextualiza los saberes.

4. La contradicción entre medios y escuela. Es uno de los problemas a resolver si estamos interesados realmente en reinventar el oficio de Maestro.

Cada día es más claro el papel que los medios masivos juegan en la formación de los individuos y de los grupos; por ello, es necesario liberarnos de aquella mirada que primó en los años 70, fruto de lecturas críticas como las de Mattelar, que veían los medios como influencias malignas que deformaban las mentes de las personas y no como elementos de intervención cultural pertenecientes a un gran entramado cultural masivo.

Sin duda, la escuela debe establecer una relación con los medios; no podemos hoy concebir un maestro que no sabe o no le interesa relacionarse con las experiencias derivadas de los medios. Para ilustrar un poco esto, tomemos el caso de algunos de los trabajos de innovación que acompañamos: observamos que los días lunes, casi todos los niños, incluso aquellos de escuelas rurales, refieren sus trabajos individuales y grupales recurriendo a ejemplos relacionados con los programas que han visto en la tele-

visión durante el fin de semana; al seguir con atención esta dinámica, encontramos que este tipo de ejemplo se mantiene más o menos hasta el día miércoles; el jueves y viernes aparecen referencias a otro tipo de fenómenos o sucesos de la vida cotidiana -comunitaria o familiar- para volverse a iniciar el ciclo el siguiente lunes; este ejemplo nos acerca más a esa búsqueda de una pedagogía que desborda lo escolar, para ser profundamente cultural.

5. La relación entre Pedagogía y Pedagogías. La reflexión que ha levantado la educación popular hace un importante énfasis en el hecho de que la Pedagogía no es un problema específico de la enseñanza; muy por el contrario, lo desborda abarcando el amplio mundo de las relaciones sociales que se construyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del mundo del saber y el conocimiento.

Por esta razón, desde la educación popular se viene reiterando la idea de que no es posible hablar de Pedagogía sino de PEDAGOGIAS, entendiendo que en el ejercicio de lo pedagógico surgen tres espacios que interesan particularmente a esta reflexión:

- El espacio de las interacciones cotidianas, que ha llevado a una pedagogización de la vida cotidiana en estas sociedades informatizadas.

- El espacio de las acciones educativas institucionalizadas, que ha ampliado el horizonte de la educación escolar a procesos institucionales que corren más allá de la escuela.

- El espacio de las interacciones educativas que se producen en el encuentro con lo masivo y en las que encontramos no sólo procesos de la industria cultural generados en las últimas revoluciones tecnológicas, sino además, procesos sociales que en forma masiva buscan la transformación de prácticas y acciones.

Es en este horizonte que nos planteamos con urgencia, entender la Pedagogía como teoría que comprende las relaciones sociales que se dan en el saber y el conocimiento, trabajadas en una perspectiva de aprendizaje o enseñanza; y en un sentido práctico, como las interacciones realizadas para lograr procesos de aprendizaje y en-

señanza, es decir, como saber práctico-hermenéutico, no sólo ni simplemente enseñanza.

6. Las distancias entre formación e información. Fruto de todos estos procesos masivos, la información comienza a desplazar cada vez más a la formación. Estamos expuestos a avalanchas de información diaria que al quedarse simplemente en ese nivel, nos crean la falsa idea de que ella en sí misma, suple las necesidades de formación.

Es necesario empezar a trabajar una síntesis entre estos dos procesos, aprovechando las inmensas ventajas que lo masivo ofrece en materia de proporcionar información, pero colocándola en la vía de procesos profundamente formativos. Debemos entender, que la actualización del maestro no es un problema que se resuelva simplemente entregándole nueva información.

7. El conflicto entre el saber práctico del maestro y la formación clásica que recibe. A este respecto, debemos afirmar que la institución universitaria encargada de formar maestros, atraviesa por una fuerte crisis; veamos por qué.

Retomando los términos de Habermas, el saber del maestro es un saber práctico que corresponde a un tipo de ciencia y disciplina desarrolladas en el universo empírico-analítico, más que en el socio-crítico. En ese sentido, el quehacer del maestro es básicamente histórico-práctico y requiere de unos determinados procesos de formación; sin embargo, estos últimos chocan con la manera como la academia está diseñada ya que ella se nutre de la concentración y transmisión de saberes teóricos que no tienen ninguna unidad de conjunción con un saber que, como el del maestro, es profundamente empírico-analítico.

Los tipos de experimentación que se dan en pedagogía corresponden

mucho más a procesos empírico-analíticos; y pudiéramos decir, que parte de la crisis de las facultades de educación radica en que mientras el maestro va de la teoría a la práctica, los alumnos van de la práctica a la teoría, produciendo un gran desencuentro ya que el maestro pone al alumno a repetir las últimas teorías de moda sin que ello implique la transformación de su práctica docente, produciendo un conflicto invisible entre el campo intelectual de la Educación y el campo de los practicantes de la Educación, según lo muestra el profesor Mario Díaz.

8. El conflicto entre lo teórico y lo teórico-práctico. Es necesario empezar a construir un tipo de teoría que atienda a ese saber que posee el maestro. En esta vía, hay un tipo de investigación mucho más empírico que debe conducir a la producción de un saber práctico-teórico que, acumulado, puede llegar a lo teórico.

En este aspecto se ubica parte de la castración del maestro; éste ha sido depositario de un saber que nunca ha sistematizado ni organizado, ya que siempre lo han hecho otros. En la Antigua Grecia lo hicieron los filósofos; en la Edad Media los teólogos; en el siglo pasado con la Escuela Nueva y la Escuela Activa lo hicieron los psicólogos y los médicos; en este siglo, la educación y el ejercicio de la pedagogía han sido pensados por psicólogos y economistas, y aun con el marxismo, la pedagogía se vio ultrajada y alienada, siendo pensada por los políticos y los sociólogos. Construir el nuevo quehacer de un nuevo maestro, requerirá un encuentro real y vivo entre lo práctico y teórico que haga posible que éste pueda finalmente reivindicar su saber.

9. La confusión entre comunicación y didáctica. Durante mucho tiempo, la didáctica ha sido abordada como suplantación y/o instrumentalización de la pedagogía, ocultando la presencia allí del fenómeno de la comunicación.

Sin duda, los procesos educativos son profundamente comunicativos, y no sólo en tanto técnica comunicativa sino sobre todo, como un problema en el cual las relaciones de saber se viven como relaciones de poder. No podemos ocultar la realidad de que el conocimiento se encuentra atravesado por el poder, y es el ejercicio comunicativo, el que instaura esas relaciones de poder que manejadas simplemente como didáctica, nos muestran una supuesta y falsa relación neutra.

10. El conflicto entre la tradición y la innovación. A nivel de la formación del maestro, es notorio un afán para que éstos se apropien de la tradición, o mejor, para que la repitan, y con esto, se cierra la puerta a la innovación. No obstante, si no producimos un encuentro entre tradición e innovación, terminaremos simplemente haciendo maestros pestalozzianos, piagetianos, herbartianos, comeniusianos, o cualquiera otros, pero no maestros para nuestros propios contextos. Surge la necesidad de un maestro, que arraigado en los procesos de la tradición sea capaz de pensar su práctica, su organización social y su vida.

La tarea de reinventar un viejo oficio para la nueva época será sin duda ardua, ya que ello implica no sólo producir una refundamentación en la pedagogía, sino además, apropiarnos de la tradición para ver cómo hoy, en estos contextos, desde y con ella, podemos decir algo nuevo y acorde con la época actual.

Resolver estos problemas, e inventar un nuevo quehacer, un nuevo perfil, un nuevo maestro y una nueva escuela, ha de ser una tarea colectiva y sólo podrá ser posible si reconstruimos y refundamos el Movimiento Pedagógico, que lo dejamos agotado en las manos de lo gremial-reivindicativo durante estos 10 años, con un esfuerzo débil de repensar la Pedagogía.

Los Sujetos de la Acción Educativa*

EXPERIENCIA

Nuestra concepción de sujeto

Antes que nada es importante señalar que el CEP-Alforja desarrolla en la actualidad tres programas básicos de formación:

1. Un proceso de **formación metodológica a educadores y promotores** de instituciones, bajo la modalidad de oferta.

2. Un proceso de **formación temática dirigido a dirigentes intermedios** de organizaciones populares, de carácter nacional y gremial, centrándose esta formación temática en el análisis del proceso neoliberal y la construcción de alternativas populares, también bajo la modalidad de oferta.

3. Un proceso de **formación de dirigentes de base**, con dirigentes locales de territorios específicos, este proceso se realiza bajo la modalidad de acompañamiento directo en las comunidades.

Y es desde esa relación directa con los programas que actualmente desarrollamos que hemos identificado dos connotaciones básicas de la categoría de sujeto:

- La más común, que hace **referencia** a la identidad laboral o política de las personas con las que trabajamos directamente: promotor, educador y dirigente. Estas pertenecen a determinado sector social que caracterizamos a partir de variables socioeconómicas, culturales y productivas.

- Otra, menos común, que

Antes que nada es importante señalar que el CEP-Alforja desarrolla en la actualidad tres programas básicos de formación:

1. Un proceso de formación metodológica a educadores y promotores de instituciones, bajo la modalidad de oferta.

2. Un proceso de formación temática dirigido a dirigentes intermedios de organizaciones populares, de carácter nacional y gremial, centrándose esta formación temática en el análisis del proceso neoliberal y la construcción de alternativas populares, también bajo la modalidad de oferta.

3. Un proceso de formación de dirigentes de base, con dirigentes locales de territorios específicos, este proceso se realiza bajo la modalidad de acompañamiento directo en las comunidades.

hace referencia a cierta capacidad propositiva para la construcción de protagonismo en la transformación y el cambio social.

De este modo, cuando trabajamos con individuos que pertenecen y ocupan un cargo en la organización y son representantes de esa organización, de alguna manera los vemos como representantes del sector social al que pertenecen.

La categoría sujeto no se refiere, exclusivamente, a un individuo, sino a aquella actividad del ser humano que se manifiesta a través de la organización, en las acciones con capacidad de propuesta, en el protagonismo, en la autonomía, en la autodeterminación, en la capacidad de decisión propia. Es decir, hablamos de sujeto social en su sentido transformador. No dejamos de lado los factores personales y subjetivos como componentes del protagonismo y de la condición de sujetos. Los individuos poseen capacidad creadora y transformadora.

Y cuando hablamos de contribuir al proceso de formación de sujetos, nos referimos a la formación de esa capacidad de organización, de esa capacidad de propuesta, etc. Es por eso que el trabajo de **Educación Popular en la construcción de sujetos, consiste en aportar a la formación de las personas, con su capaci-**

* Elaborado por el Equipo del Centro de Estudios y Publicaciones - Alforja.

dad natural de transformación, que se potencia en la acción y en el aprendizaje colectivo.

Esta conceptualización de sujeto, que le da sentido a nuestra propuesta pedagógica, supone considerar el elemento organizativo.

Afirmaciones generales en torno al trabajo con diferentes sujetos

Los sujetos se constituyen a partir de los procesos de construcción de su identidad, tanto personal como colectiva. Y en este proceso un sujeto siempre se define en relación a otros sujetos o con los procesos de constitución de otras identidades colectivas. Por lo que es necesario, partir por reconocer las coincidencias y las diferencias de los sujetos presentes en un proceso de organización y formación. La presencia de diversos sujetos, por lo tanto aporta una diversidad de prácticas.

El reconocer, fortalecer y ayudar a "construir" la identidad social, cultural, política, popular y propia, de diversos sujetos de manera colectiva, posibilita la generación de propuestas, de alternativas, de proyectos de transformación.

El trabajo de educación popular busca **incidir**, en la forma antes mencionada, en la práctica de los individuos. Para ello resulta necesario conocer las necesidades que esas prácticas buscan resolver, y ubicar los espacios colectivos y efectivos en donde se resuelven, porque estos dos elementos, **necesidades y espacios**, son factores de construcción de identidad.

Desarrollo de capacidades en los sujetos para conocer y transformar la realidad

Entendemos como "capacidad", aquella facultad que permite potenciar un desarrollo del conocimiento de manera integral y aquella que nos da las bases para generar un proceso de formación, de la manera como lo concebimos dentro de nuestra concepción metodológica dialéctica.

Las capacidades y habilidades deben hacer posible y suponen el ejercitar un proceso de profundización que ayude a trascender y superar las contradicciones que se dan a nivel político y social. Las urgencias de la vida cotidiana pueden tener tal peso que la perspectiva política y la perspectiva transformadora sean difícilmente reconocibles.

Un primer paso que hay que hacer para que la gente vislumbre un proyecto alternativo de sociedad, es un reconocimiento de las contradicciones que hay en la realidad más próxima, y para ello es necesario que, en un proceso de formación y de educación haya una apropiación básica de los siguientes elementos:

- La importancia de partir de la práctica.
- La vinculación entre teoría-práctica.
- La coherencia entre la concepción y la práctica (en los procesos educativos, en la organización y la vida cotidiana).
- La capacidad de generar y conducir procesos educativos y organizativos.
- El desarrollo de una actitud permanente, crítica y propositiva.

Capacidades a desarrollar de acuerdo a distintas identidades

Las siguientes, son las capacidades que deberían ser apropiadas en los diversos procesos y modalidades de formación por parte de los distintos individuos y sus organizaciones.

Dirigentes Intermedios

El trabajo educativo apunta a la construcción de alternativas. En el caso de los dirigentes intermedios el énfasis debe ponerse, en el fortalecimiento de la **Capacidad de Propuesta** a partir del dominio de las temáticas más relevantes del contexto económico, político y social, que afectan en forma directa, a los sectores sociales a los que pertenecen esos dirigentes.

No hay posibilidad de formular, gestar y proyectar alternativas, sin la formación de los individuos y sujetos sociales que crean esas alternativas. Nuestra apuesta tiene que contribuir a la formación de los sujetos que crean esas alternativas. Lo que supone desarrollar las siguientes capacidades:

- De oponerse, de resistir.
 - De hacer proposiciones alternativas.
 - De articulación con otros.
 - De movilización (sensibilización, dinamización, poner el tema en la discusión pública).
 - De negociar y establecer los criterios para la negociación.
 - De ganar legitimidad y producir impacto.
 - De fortalecer, reconstruir, recrear la identidad nacional.
 - De generar, construir un sentido e interpretación alternativa de los hechos, de las cosas.
 - De acumular: construir sobre lo ya propuesto, pensado, hecho.
 - De analizar la viabilidad política de las propuestas en función del acceso al poder.
 - De construir consenso a partir de la reflexión y profundización de la discusión, que permita el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad.
- Hay que desarrollar sistemática y ordenadamente la **capacidad de análisis e interpretación** que permita el desarrollo de la capacidad y manera de pensar propias. Esto supone:
- Saber articular lo coyuntural con lo estructural, lo de largo plazo, con lo inmediato, la apariencia con la esencia, lo particular con lo general.
 - Relacionar el pasado con el presente y la proyección de tendencias futuras.
 - Contar con una visión integral que interrelacione los aspectos económicos, sociales, políticos y culturales.
 - Ubicar actores, posiciones e intereses.
 - Comprender no sólo, situaciones o temas aislados, sino la lógica y articulación del sistema social, para poder confrontar las propuestas alternativas a ese mismo nivel.
 - Saber generar una estrategia de comunicación, que permita la proyección y difusión de las alternativas y pro-

puestas generadas.

- Poder reconocer y elevar los niveles de conciencias política existente.

Dirigentes de base

El dirigente de base tiene como imperativo, la conducción de procesos organizativos locales, y la dinamización de la participación comunitaria en proyectos que movilicen los recursos propios y externos. Las capacidades señaladas en la formación de dirigentes intermedios, son las mismas en los procesos de formación de dirigentes de base, pero se explicitan de una manera y a un ritmo diferente.

En la formación de dirigentes de base hay que enfatizar lo práctico, lo concreto, aquello que le es útil para resolver un problema inmediato o satisfacer una necesidad. Por ello, se hace imprescindible a nivel de capacitación con este tipo de dirigente, el conocimiento y el desarrollo de la capacidad de gestión, de conducción y de decisión.

La capacidad de conducción organizativa se expresa en el dominio de:

- Métodos y estilos democráticos de conducción.
- Métodos y técnicas de planificación.
- Métodos y técnicas de diagnóstico.
- Métodos y técnicas para priorizar y ordenar ideas y propuestas.
- Desarrollo de habilidades como oratoria y elaboración de actas.

La capacidad de gestión se expresa en el dominio de:

- Habilidades gerenciales.
- Administración y contabilidad básicas.
- Gestión productiva.
- Determinación de precios y costos, estudios de factibilidad.
- Mercadeo
- Economía del hogar.

La capacidad de negociación que se expresa en el dominio de:

- Información crítica.
- Elementos básicos de análisis de la realidad.
- Elementos de táctica y correlación de fuerzas.

- Análisis de intereses en las propuestas y opciones.
- Los trámites para la solución de problemas.
- Reglamentos y legislaciones específicas.

La capacidad de activar la participación en los espacios de poder que se expresa en el dominio de:

- La legislación vigentes (municipal, electoral, comunal).
- De las estructuras de poder vigente, sus límites y potencialidades para la participación popular (municipalidades, asociaciones de desarrollo comunal, diversos tipos de comités, partidos, gobierno central).
- Formas democráticas y participativas de representatividad política.

Promotores y educadores populares de instituciones

En la formación de promotores y educadores populares, el énfasis está en la apropiación de una Concepción Metodológica Dialéctica para conocer y transformar la realidad. Es necesario desarrollar la capacidad metodológica para la conducción de procesos educativos (de formación, de gestión, de comunicación, de organización).

En la perspectiva de ejercitar como aprendemos y como aplicamos lo que aprendemos, se deben desarrollar las siguientes capacidades:

- De investigación y análisis crítico de la realidad.
- De diagnóstico de realidades concretas.
- De planificación y sistematización de su práctica educativa.
- De elaboración de diseños y estrategias educativas.
- De manejo de métodos y técnicas pedagógicas.
- De comunicación.
- De conducción de procesos educativos.

Para finalizar, debemos señalar que la apropiación de estas diversas capacidades por parte de dirigentes, educadores y promotores populares, -que se someten en muchos casos voluntariamente a procesos de formación- permiten intencionar cualitativamente, la acción política y educativa para el cambio social, qué es el vector principal que da sentido a la educación popular.

TEXTOS

■ WILFRED CARR Y STEPHEN KEMMIS. "Lo teórico y lo práctico", en *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988, pp 156 a 162.

ilustración", es decir, el proceso social por medio del cual se interrelacionan las ideas de lo teórico y las exigencias de lo práctico. A este fin distingue de la manera siguiente las funciones mediadoras de la relación entre lo teórico y lo práctico en la ciencia social crítica:

Importa deslindar la noción de una **ciencia social crítica** de la de una **teoría crítica**. Una teoría crítica es producto de un proceso de crítica. En muchos casos, o incluso en la mayoría de ellos, tal teoría será el resultado de un proceso llevado a cabo por un individuo o por un grupo cuya preocupación sea la de denunciar contradicciones en la racionalidad o en la justicia de los actos sociales. Muchas teorías críticas serán interpretaciones de la vida social, creadas por esos individuos o grupos preocupados por revelar esas contradicciones. En este sentido, las teorías críticas pueden ser productos de la ciencia social interpretativa, sujetas a crítica por las mismas razones que otras teorías interpretativas. Más particularmente, pueden ser sometidas a la crítica de que transforman la conciencia (el modo de ver el mundo) sin que necesariamente cambien la práctica en el mundo.

El desarrollo que da Habermas a su idea de una ciencia social crítica quiere superar esa limitación. Una ciencia social crítica es, para Habermas, un proceso social que combina la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia. La ciencia social crítica será, pues, aquella que yendo más allá de la crítica aborde la praxis crítica; esto es, una forma de práctica en la que la "ilustración" de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformada. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación. En el interior de una ciencia social crítica, por tanto, la relación entre lo teórico y lo práctico no puede limitarse meramente a prescribir una práctica en base a la teoría, ni a informar el juicio práctico. En realidad, ha sido el empeño en dar prioridad a uno u otro de estos dos elementos (lo teórico o lo práctico) lo que ha impedido un entendimiento claro de cómo se relacionan el uno con el otro. En su *Theory and Practice*, Habermas clarifica esa relación cuando discute "la organización de la

La mediación de teoría y praxis sólo puede clarificarse si empezamos por distinguir tres funciones, que se miden en relación con criterios diferentes: la formalización y la generalización de teoremas críticos que se muestren consistentes bajo el discurso científico; la organización de procesos de ilustración, en donde son aplicados dichos teoremas y puestos a prueba de manera exclusiva mediante la iniciación de procesos de reflexión desarrollados en el interior de ciertos grupos a quienes se dirigen en dichos procesos; y la selección de las estrategias adecuadas, la solución de los problemas tácticos, así como la conducción de la lucha política. En el primero de estos planos el objetivo son las proposiciones verdaderas; en el segundo, las conclusiones auténticas; y en el tercero, las decisiones prudentes.

Una ciencia social orientada a una práctica ilustradora y a unos practicantes ilustradores debe, por consiguiente, distinguir tres funciones en la mediación de lo teórico y lo práctico. Dichas funciones son: la primera, sus elementos teóricos ("teoremas críticos") y la manera en que los mismos se desarrollan y son puestos a prueba; en segundo lugar, sus procesos para la organización de la ilustración; y tercero, sus procesos para la organización de la acción. Cada una tiene sus criterios con arreglo a los cuales se evalúa. Confundirlas, o querer evaluarlas partiendo de un solo criterio, sería no haber entendido el proceso de la ciencia social crítica como una forma de autorreflexión disciplinada que apunta a la ilustración y al mejoramiento de las condiciones sociales y materiales bajo las cuales tiene lugar la práctica.

Esa confusión es una posibilidad auténtica, ya que la ciencia social positivista hizo de "la verdad" un dogma, como si estuviese por encima de la vida social, como si pudiese afirmarla objetivamente y como si fuese posible prescribir prácticas sabias sin entender la naturaleza humana, social, económica, política, histórica, así como las limitaciones prácticas dentro de las cuales se produce la práctica real. De tal manera que la ciencia social positivista aplica el criterio único de "la verdad" o "la objetividad" para llegar a conclu-

siones acerca de la acción práctica. Por otra parte, la ciencia social interpretativa convierte en dogma el juicio práctico, el informado por un conocimiento fundamentado en el entendimiento que el agente tiene de sí mismo y de sus circunstancias. Por consiguiente aplica un criterio único, el del conocimiento auténtico, para elaborar sus conclusiones acerca de la acción: pretende transformar la conciencia, aunque puede que no transforme la práctica al no proporcionar una crítica sistemática de las condiciones bajo las cuales la misma se desarrolla.

La ciencia social crítica admite que la ciencia social es humana, social y política. Es humana en el sentido de que requiere un conocimiento activo por parte de los que intervienen en la práctica de la vida social, y es social en el sentido de que influye en la práctica a través de los procesos sociales dinámicos de la comunicación y la interacción. Y, por consiguiente, inevitablemente la ciencia social es política: lo que se haga dependerá de la manera en que estén controlados los procesos sociales del saber y el obrar en determinadas situaciones. Por lo tanto, la ciencia social crítica demanda una teoría política de la vida social y, lo que es igualmente importante, acerca de sus propios procesos y de los efectos de los mismos en la vida social. La teoría política de la ciencia social crítica es democrática y se basa en la teoría habermasiana de la competencia comunicativa, particularmente en la idea de la comunicación racional, donde la toma de decisiones no se guía por consideraciones de poder sino por la racionalidad de los argumentos que hablan en favor de tal o cual línea de acción.

Las tres funciones que median en la relación de lo teórico y lo práctico en la ciencia social pueden distinguirse con arreglo a su sustancia, a los criterios que sirven para evaluarlas y a las condiciones previas que cada una requiere para desempeñarse con éxito.

La primera función de la ciencia social crítica es la **formación y generalización de teoremas críticos** capaces de soportar un discurso científico. Los teoremas críticos son proposiciones sobre el carácter y la conducción de la vida social; por ejemplo: "el aprendizaje requiere la participación activa del que aprende en la construcción y el control del lenguaje y demás actividades del aprender", o bien "la enseñanza cooperativa sólo puede desarrollarse bajo condiciones de negociación continua del contenido y de las prácticas de la clase, a través de los cuales se expresa el currículum". En este caso el criterio es que estas sentencias deben ser **verdaderas**; es decir que los teoremas críticos deben ser analíticamente coherentes y superar un examen bajo la luz de las evidencias aportadas en contextos relevantes. El examen de la veracidad de tales proposiciones sólo puede llevarse a efecto bajo la condición de **libertad de discurso**.

La segunda función es la **organización de procesos de ilustración** en los que los teoremas críticos serán aplicados y puestos a prueba de una manera única mediante la iniciación de procesos de reflexión que se desarrollen en el seno de los grupos inmersos en la acción y reflexión sobre ellos. La organización de la ilustración es la organización de los procesos de aprendizaje del grupo; mejor dicho, es un

proceso sistemático de aprendizaje dirigido a desarrollar el conocimiento acerca de las prácticas que se consideran y de las condiciones en que las mismas tienen lugar. La organización de la ilustración es una actividad humana, social y política; en este caso el criterio será que las conclusiones alcanzadas han de ser **auténticas** para los individuos protagonistas, y **comunicables** dentro del grupo (es decir, que sean mutuamente comprensibles). Los procesos para la organización de la ilustración exigen que quienes intervienen en ellos **se comprometan totalmente a tomar las precauciones adecuadas y den campo a la comunicación libre de constricciones**, siguiendo el modelo psicoanalítico del discurso terapéutico. Es decir, que deben apuntar a un entendimiento obtenido autónomamente por los practicantes (o sea sin persuasión ni coerción no legítima) y conceder a todos las oportunidades de suscitar, cuestionar, afirmar o negar postulados de validez (es decir, los de comprensibilidad, verdad, sinceridad y razón oportuna) para poner a prueba su propio enfoque en la discusión autorreflexiva.

Pueden hallarse ejemplos concretos de organización de la ilustración en grupos que colaboran para alcanzar un entendimiento. En las escuelas actuales, por ejemplo, hallamos que el claustro se reúne para revisar y desarrollar el currículum escolar; en principio se constituyen como "comunidades de aprendizaje", ya que su tarea primordial es aprender acerca de la naturaleza y consecuencias del currículum. Una vez dominada esa tarea podrán empezar a organizarse para la acción. Pero el objetivo primero es la ilustración: organizarse a sí mismos para aprender de la experiencia y del contexto del currículum. Aunque es raro que estas empresas de revisión escolar lleguen a alcanzar realmente estos propósitos, una ilustración genuina, no distorsionada y generalizada a todo el grupo exigiría que tal proceso de revisión captara las experiencias y entendimientos de todos los participantes (autenticidad), les permitiera comunicarse abierta y libremente (comprensibilidad mutua) y llegase a desarrollar una orientación común para la acción. (Este último elemento es un aspecto importante del lenguaje: que oriente a los miembros del grupo hacia un objeto común). Un aspecto clave de este proceso será que todos los presentes puedan intervenir por igual para plantear preguntas y aportar sugerencias, y disfruten de iguales oportunidades para suscitar y comprobar postulados de validez. Al fin y al cabo, si no han podido participar plenamente en la discusión todos y cada uno de los miembros, no se podrá asegurar que las conclusiones alcanzadas representen en realidad lo mejor del pensamiento del grupo. Si sólo participan unos pocos, los entendimientos alcanzados serán los de esos pocos y la afirmación de que se trata de los entendimientos de todo el grupo será huera.

La tercera función es la **organización de la acción** (o, como dice Habermas, "la conducción de la lucha política"), que exige la selección de estrategias adecuadas, la resolución de las cuestiones tácticas y la conducción de la práctica misma. Esta es la "actuación", sobre la que se reflexionará retrospectivamente, prospectivamente guiada por los frutos de la reflexión previa. El criterio con arreglo al cual puede

juzgarse la organización de la acción es que las **decisiones deben ser prudentes**; lo que significa que las decisiones deben ser tales que quienes intervienen en la actividad puedan llevarlas a cabo sin exponerse a riesgos innecesarios. Esto a su vez exige que los que intervienen en la acción intervengan asimismo en el discurso práctico y en el proceso de toma de decisiones que conduce a esa acción, y que participen en base a su **libre compromiso** para con la acción. "Aquí también, y especialmente aquí -escribe Habermas- se cumple lo de que no existe acceso privilegiado a la verdad".

Volviendo al ejemplo anterior, puede identificarse la organización para la acción cuando el profesorado de una escuela empieza a poner en práctica lo que ha aprendido de la organización de la ilustración. Por lo que se refiere a ésta, se habrá constituido por sí sola si su discurso fue racional y auténtico, de manera que todo el mundo pudo hablar con franqueza y libertad, si como individuos pudieron entender lo que se estaba diciendo, de manera que hubo entendimiento mutuo a través del lenguaje utilizado, y si pudo desarrollarse una orientación común hacia la acción. Ahora bien, cuando el claustro empieza a decidir qué hacer, adquieren relevancia otros criterios diferentes. No sólo debe constituirse a sí misma para el discurso abierto, sino que ahora le toca constituirse para sobrevivir a la fase de la acción. Cuando se tomen decisiones reales, los intereses personales de algunos de los miembros del profesorado se verán servidos a expensas de los de otros; por otro lado, los intereses propios del profesorado pueden entrar en conflicto con intereses ajenos a dicho grupo (los de los estudiantes o los de los padres, por ejemplo). En la situación real, cualquier decisión de actuar en un sentido o en otro hará peligrar la integridad del grupo. La acción debe decidirse con cuidado y prudencia: los miembros no sólo deben estar de acuerdo en someterse a las decisiones democráticas del grupo, sino que además han de suscribirlas mediante su libre compromiso. Lo cual sólo será posible cuando la organización de la ilustración se haya desarrollado realmente como proceso abierto y racional, y si el proceso de toma de decisiones ha sido democrático. Es obvio que la acción tendrá que ser prudente, o no lograría un compromiso común de ese tipo. De lo contrario, el grupo podría verse comprometido respecto a una acción susceptible de minar las perspectivas de éxito del proyecto conjunto.

De estas tres funciones de la ciencia social crítica resulta claramente que su epistemología es constructivista, ya que contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ellas; que implica una teoría de la comunicación simétrica (un proceso de discusión racional que trata activamente de superar la coerción, de un lado, y el autoengaño, del otro), y que supone una teoría democrática de la acción política fundada en el libre compromiso para con la acción social y el consenso acerca de lo que debe ser y lo que debe hacerse. En una palabra, no es sólo una teoría del conocimiento, sino además de cómo el conocimiento se vincula con la práctica.

Queda claro asimismo que la ciencia social crítica versa sobre la praxis social (el actuar o acción estratégica

informados), y que es una forma de ciencia social destinada a ser puesta en obra por grupos autorreflexivos preocupados por organizar su propia práctica a la luz de su autorreflexión organizada. Tal vez sea en esta última característica donde podemos hallar la distinción más clara entre la ciencia social crítica y la positivista o la interpretativa. La ciencia social crítica es un proceso de reflexión que exige la participación del investigador en la acción social que se estudia, o mejor dicho, que los participantes se conviertan en investigadores. El investigador desinteresado, "objetivo", de la ciencia natural, y el observador en actitud de empatía de la ciencia interpretativa pueden contribuir a la organización de la autorreflexión, pero permanecen "ajenos" y como tales ven únicamente lo exterior de la acción, bien sea como sistema social o como experiencia revalidada. Pero, de acuerdo con la definición de Habermas.

La superioridad vindicativa de los que realizan la ilustración sobre los ilustrados es teóricamente inevitable, pero al mismo tiempo es ficticia y demanda una autocorrección: en el proceso de la ilustración sólo puede haber participantes.

Así pues, ¿cómo queda la ciencia social crítica cuando le aplicamos las cinco condiciones formales de la teoría educativa que resumíamos al comienzo de este capítulo? En primer lugar, el planteamiento de la investigación educativa según la ciencia social crítica rechaza la noción positivista de racionalidad, objetividad y verdad, puesto que ve la verdad como histórica y socialmente determinada, no como algo situado por encima de la historia y de las preocupaciones de los participantes en las situaciones sociales reales. Además no tiene un interés técnico en resolver problemas, sino que ve la conducción de la ciencia social misma como una oportunidad para la emancipación de los participantes.

En segundo lugar, la ciencia social crítica depende de los significados y de las interpretaciones de los participantes: las proposiciones de los teoremas críticos deben estar fundamentadas en el lenguaje y en la experiencia de una comunidad autorreflexiva, y satisfacer los criterios de autenticidad y comunicabilidad. En tercer lugar, la ciencia social instituye procesos de autorreflexión (la organización de la ilustración) cuyo propósito consiste en distinguir entre aquellas ideas e interpretaciones que están ideológica o sistemáticamente distorsionadas y las que no lo están, así como entre los autoentendimientos distorsionados y los no distorsionados. Cuarto, la ciencia social crítica utiliza el método crítico para identificar y exponer aquellos aspectos del orden social que no pueden ser controlados por los participantes y que frustran el cambio racional: tanto sus teoremas críticos como su organización estratégica para la acción se dirigen a eliminar o superar las limitaciones que cohiben el cambio racional. Y, finalmente, la ciencia social crítica es práctica, ya que su orientación consiste en ayudar a los prácticos para que ellos se informen a sí mismos acerca de las acciones que necesitan emprender para superar sus problemas y eliminar sus frustraciones.

HENRY GIROUX. "La teoría educativa crítica y el lenguaje de la crítica", en *Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Ed. Paidós, Barcelona, 1990, pp. 31-34.

La pedagogía radical surgió con todas sus fuerzas como parte de la nueva sociología de la educación en Gran Bretaña y los Estados Unidos hace una década, como respuesta crítica a lo que en sentido amplio podríamos llamar la ideología de la práctica educativa tradicional⁽¹⁾. Preocupada por el imperativo de recusar la idea tácita dominante de que las escuelas son el principal mecanismo para el desarrollo de un orden social democrático e igualitario, la teoría educativa crítica se impuso a sí misma la tarea de develar cómo se producen la dominación y la opresión dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza escolar. En lugar de aceptar la idea de que las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social, los críticos educativos problematizaron este supuesto. Al hacerlo, su principal tarea ideológica y política consiste en desenmarañar la madeja referente al modo en que las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas ideológicas y materiales de privilegio y dominación que estructuran las vidas de estudiantes de diversas agrupaciones basadas en la clase social, el sexo y la etnia.

En su mayoría, los críticos radicales están de acuerdo en que los educadores tradicionalistas se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. De hecho, los tradicionalistas han eludido enteramente el tema con el intento paradójico de despolitizar el lenguaje de la enseñanza escolar, al tiempo que se reproducen y legitiman ideologías capitalistas. La expresión más obvia de este enfoque puede verse en el discurso positivista que determinó y sigue determinando todavía la corriente principal de la investigación y la política educativas; las preocupaciones más importantes de este discurso se centran en el dominio de las técnicas pedagógicas y en la transmisión del conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente⁽²⁾. En la visión del mundo de los tradicionalistas, las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción. Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos, lo mismo que la idea de que representan áreas de acomodación y contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social. Desde la perspectiva de la teoría educativa crítica, los tradicionalistas dejan de lado importantes cuestiones acerca de las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación.

De este análisis han surgido un nuevo lenguaje teórico y una actitud crítica que sostienen que las escuelas, dentro de la amplia tradición humanística occidental, no ofrecen oportunidades para la potenciación personal y social en la sociedad en general. Contrariamente a lo que defienden los tradicionalistas, los críticos izquierdistas presentan argumentos teóricos y pruebas empíricas que de-

muestran que las escuelas son de hecho agentes de reproducción social, económica y cultural⁽³⁾. En el mejor de los casos, la enseñanza pública ofrece una movilidad individual limitada a miembros de la clase trabajadora y de otros grupos oprimidos, pero en sí misma es un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes que pretenden legitimar a grupos que están en el poder.

Los críticos radicales de la educación presentan un abanico de útiles modelos de análisis e investigación capaces de desafiar la ideología educativa tradicional. Contra la pretensión conservadora de que las escuelas transmiten conocimiento objetivo, los críticos radicales han desarrollado teorías del currículum oculto y de la ideología que identifican los intereses específicos subyacentes a las diferentes formas de conocimiento⁽⁴⁾. En lugar de contemplar el conocimiento escolar como algo objetivo, destinado simplemente a ser transmitido a los estudiantes, los teóricos radicales sostienen que el conocimiento escolar es una representación particular de la cultura dominante, un discurso privilegiado construido a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones⁽⁵⁾. Contra la pretensión de que las escuelas son únicamente lugares de instrucción, los críticos radicales señalan el hecho de la transmisión y reproducción de una cultura dominante en las escuelas. Lejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados. En esta visión, la cultura aparece ligada al poder y a la imposición de un conjunto específico de códigos y experiencias de la clase dominante⁽⁶⁾. Pero la cultura escolar, se afirma, actúa no sólo confirmando y privilegiando a los estudiantes procedentes de las clases dominantes, sino también descalificando, por medio de la exclusión y el insulto, las historias, experiencias y sueños de grupos subordinados. Finalmente, contra la pretensión tradicionalista de que las escuelas son apolíticas, los educadores radicales ilustran de qué modo el Estado, por

(1) Los textos más famosos de la década de 1970 fueron: Michael F.D. Young, comp., *Knowledge and Control*, Londres, Collier - Macmillan, 1971; Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. 3, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977; Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books, 1976 (trad. cast.: *La instrucción escolar en América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985); Michael Apple, *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977 (trad. cast.: *Ideología y currículum*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986).

(2) Para un análisis de esta posición, véase Henry A. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1981.

(3) El ejemplo más conocido de esta postura se encuentra en Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America* (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América Capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985). La bibliografía sobre la escolaridad y la tesis reproductiva ha sido revisada críticamente en Henry A. Giroux, *Theory and Resistance*.

(4) Para análisis reciente de esta posición, véase Henry A. Giroux y David Purpel, *The Hidden Curriculum and the Moral Education*, Berkeley, McCutchan Publishing, 1983; Jeannie Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, New Haven, Yale University Press, 1985.

(5) Apple, *Education and Power* (trad. cast.: *Educación y Poder*, Barcelona, Paidós, 1987).

(6) El libro más influyente sobre esta posición ha sido el de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Reproduction in Education Society, and Culture*, Beverly Hills, Calif., Sage, 1977 (trad. cast.: *La Reproducción*, Barcelona, Laia, 1981).

medio de sus concesiones selectivas y políticas de titulación académica y poderes legales, influye en la práctica escolar en favor de determinadas ideologías dominantes⁽⁷⁾.

A pesar de sus clarividentes análisis teóricos y políticos de la enseñanza escolar, la teoría educativa radical tiene importantes lagunas, la más seria de las cuales es su fracaso a la hora de proponer algo que vaya más allá del lenguaje de la crítica y la dominación. Es decir, los educadores radicales permanecen atascados en un lenguaje que conecta las escuelas sobre todo con las ideologías y prácticas de dominación, o con los estrechos parámetros del discurso de economía política. Según este punto de vista, las escuelas aparecen exclusivamente como centros de reproducción social, que producen trabajadores obedientes para el capital industrial; el conocimiento escolar se rechaza generalmente como una forma de ideología burguesa; por su parte, a los profesores se les describe a menudo como si estuviesen atrapados en un aparato de dominación que actúa con la precisión de un reloj suizo. Lo trágico ha sido que esta postura impide a los educadores de izquierda desarrollar un lenguaje programático para la reforma pedagógica o de la escuela. En este tipo de análisis hay escasa comprensión de las contradicciones, espacios y tensiones característicos de la enseñanza. Hay también muy pocas posibilidades para desarrollar un lenguaje programático, ya sea para una pedagogía crítica, ya sea con vistas a la lucha institucional y comunitaria. Los educadores críticos han concentrado su análisis en el lenguaje de la dominación hasta tal punto, que este simple hecho socava toda esperanza concreta de desarrollar una estrategia educativa progresiva y con dimensión política.

Pero los teóricos críticos, con pocas excepciones, no se han limitado a tergiversar la naturaleza contradictoria de las escuelas, sino que, además, han renunciado a la necesidad política de ofrecer una alternativa al intento conservador de dotar de apoyo ideológico a sus puntos de vista sobre la educación pública. Como consecuencia, los conservadores han explotado astutamente los temores públicos acerca de las escuelas sin que los educadores radicales apenas hayan hecho oír su voz en contra. Los conservadores no sólo han dominado el debate acerca de la naturaleza y cometido de la instrucción pública, sino que además han sido ellos los que de manera creciente han señalado las condiciones concretas en torno a las cuales se han desarrollado y llevado a la práctica las recomendaciones políticas, local y nacionalmente.

En efecto, los educadores radicales han desperdiciado una doble oportunidad: por una parte, ofrecer una alternativa al ataque conservador contra las escuelas públicas y a las formas habituales en que las escuelas reproducen desigualdades hondamente arraigadas; por otra parte, reconstruir un discurso en el que el trabajo de profesor pueda definirse por medio de categorías de democracia, potenciación y posibilidad. Para que la pedagogía radical se convierta en un proyecto político viable tiene que desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. Al hacer esto, ha de ofrecer análisis que revelen las oportunidades existentes para las luchas y las reformas democráticas en el trabajo cotidiano de las escue-

las. De igual manera, ha de ofrecer la base teórica para que profesores y otras personas contemplen y experimenten la naturaleza del trabajo de los enseñantes de un modo crítico y potencialmente transformador. Dos elementos del discurso en cuestión que personalmente considero importantes son: la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas y la definición de los profesores como intelectuales transformativos. De ambas categorías trataré ampliamente en el resto del libro, aquí quiero bosquejar algunas de sus implicaciones más generales y las prácticas que inspiran.

 **STEPHEN KEMMIS.** "Razonamiento dialéctico, interés emancipador y teoría en educación", en *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Ed. Morata, Madrid, 1988, pp. 80 a 88.

La teoría crítica del **currículum** implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica: el **razonamiento dialéctico**. Y se rige por un tipo diferente de intereses: lo que HABERMAS describe como un interés "emancipador" (véase seguidamente la exposición de la teoría de HABERMAS de los "intereses constitutivos del saber"). Este interés emancipador proporciona a la teoría crítica del **currículum** una metateoría distinta de las empleadas por las teorías técnica y práctica (una perspectiva diferente de la relación entre la teoría y la práctica). Dados su interés por la emancipación y su especial forma de razonamiento, la teoría crítica del **currículum** adopta una forma diversa de las otras teorías: la de "crítica ideológica". Antes de centrarnos en las cuestiones educativas más sustantivas que plantea, puede ser de utilidad la exposición de estos aspectos diferenciadores de la elaboración teórica crítica del **currículum**: su modo de razonar, su metateoría y su forma (crítica ideológica).

Razonamiento dialéctico

La teoría social crítica ha sido capaz de superar las limitaciones del razonamiento práctico y técnico en la teoría social en parte porque utiliza una forma distinta de razonamiento. Veremos en la siguiente sección cómo el teórico social Jurgen HABERMAS utiliza el razonamiento dialéctico para establecer una metateoría que articula las relaciones entre la teoría y la práctica en diferentes formas de teoría

(7) Como ejemplos más recientes de esta posición habría que contar: Arthur Wise, *Legislated Learning*, Berkeley, University of California Press, 1979; Martin Carnoy y Henry Levin, *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, Calif., Stanford University Press, 1985.

social y, a partir de ello, se puede mostrar más claramente el carácter de la elaboración teórica crítica del **currículum**.

La teoría crítica emplea el razonamiento **dialéctico**. J.N. FINDLAY describe el método dialéctico en los siguientes términos:

"El carácter básico del método dialéctico consiste en que siempre implica una **observación de orden superior** sobre un nivel de pensamiento previamente adquirido. En dialéctica, primero se opera en un nivel dado de pensamiento, aceptando sus presupuestos básicos y llevándolo al límite; entonces se procede a superarlo, para adquirir conciencia del mismo, para aclarar con respecto a qué se ha adquirido y hasta qué punto estos logros se ajustan o no a sus manifestaciones actuales. En dialéctica se examina lo que puede decirse **acerca de** un determinado nivel de pensamiento que no puede decirse **desde él**. Y el tipo de observación que se hace en dialéctica no se refiere a la corrección o a la verdad de lo que se ha dicho de alguna manera o utilizando determinados conceptos, sino un comentario sobre la adecuación o el carácter satisfactorio de los enfoques o instrumentos conceptuales que se han empleado. En dialéctica se critica el propio modo de concebir las cosas, más que lo que se ha concebido. Se... produce una serie de profundos análisis de las cuestiones ordinarias, cuya "verdad" en el sentido habitual nunca se cuestiona, o, si se quiere, se propone una serie de "recomendaciones lingüísticas", cada una de las cuales ilumina más profunda y ampliamente las cuestiones de hecho".

La dialéctica y el razonamiento dialéctico se han entendido de diferentes formas a través de la historia. En la filosofía de la antigua Grecia, por ejemplo, en los diálogos de Sócrates (referidos por PLATÓN), se relacionaba con la búsqueda del saber mediante un método de preguntas y respuestas. Según Bertrand RUSSELL, el método es "idóneo para algunas cuestiones y no para otras":

"Las materias aptas para su tratamiento por el método socrático son aquellas sobre las que ya sabemos bastante como para llegar a una conclusión correcta, pero no sirve, por confusión del pensamiento o por falta de análisis, para hacer el mejor uso lógico de lo que conocemos. Una pregunta como "¿qué es la justicia?" está eminentemente adaptada a la discusión dentro de un diálogo platónico... Podemos, no obstante, aplicar el método de manera provechosa a una clase algo más amplia de casos. Siempre que lo que se va a discutir sea lógico más que factual, la discusión es un buen método para obtener la verdad".

Immanuel KANT (1724-1804) distinguió la lógica analítica (la lógica de la comprensión) de la lógica dialéctica (la lógica del razonamiento). Georg Wilhelm Friedrich HEGEL (1770-1831) interpretaba la dialéctica como un método para profundizar los análisis de las relaciones entre las partes dentro de totalidades más grandes, amplias y extensas, produciendo así un conocimiento más profundo que la comprensión analítica (véase Anthony QUINTON, art. "Dialectic", en *Fontana Dictionary of Modern Thought*, 1977). Mientras HEGEL empleaba el método tratando de mostrar el desarrollo del conocimiento humano a través de la historia hacia una Idea Absoluta (una unidad de sujeto y objeto, una

idea que sólo se conoce a sí misma, abarcando todos los aspectos de su unidad), MARX criticaba la visión de HEGEL de que se trataba de una entidad mística llamada "Espíritu" que se desarrollaba mediante un proceso triádico de desarrollo en el que se establecía una tesis, se le oponía a ésta una antítesis, alcanzándose una nueva síntesis de su unidad en oposición. A su vez, MARX veía este proceso como material, evidente en la historia de la sociedad. La dialéctica era todavía la "ley" general del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento, pero se la podía contemplar actuando en las formas históricas concretas de la sociedad y, en particular, en el conflicto entre el trabajo y el capital en la sociedad capitalista. Así, la perspectiva filosófica general subyacente a la teoría marxista se denomina "materialismo dialéctico". Desde MARX, los teóricos sociales han tratado de mostrar cómo el pensamiento humano se ha desarrollado en relación con las condiciones sociales, y cómo el movimiento de las ideas y de las prácticas sociales y económicas se produce mediante un progreso a través de oposiciones y, a partir de las situaciones anteriormente opuestas, de trascendencias en las nuevas ideas y prácticas.

El razonamiento dialéctico trata de superar los simples dualismos (como las separaciones conceptuales del sí mismo frente a los otros, individuo frente a la sociedad, naturaleza frente a educación, teoría frente a práctica) y los problemas de comprensión que surgen con esos dualismos. Por ejemplo, si tratamos de entender a los individuos en relación con su biología y su psicología aisladas, sin referencia a sus ambientes naturales o sociales, nunca lograremos entender algunos elementos claves que influyen en sus identidades individuales; de forma semejante, si tratamos de explicar los individuos en exclusiva referencia a sus ambientes, no entenderemos algunos procesos evolutivos personales e históricos que les proporcionan su identidad; más que adoptar posturas individualistas o ambientalistas, necesitamos adquirir una comprensión dinámica, interaccionista, que relacione el desarrollo de los sujetos y de los grupos sociales en sus ambientes concretos. Lo mismo puede decirse en relación con la comprensión de la teoría interactuando con la práctica, o de la cuestión naturaleza-aprendizaje.

El razonamiento dialéctico adopta como principio central la noción de la **unidad de los opuestos**, según la cual el pensador trata de superar las dos posturas opuestas y de comprender cómo se relacionan entre sí. El pensamiento dialéctico es, pues, "pensamiento sobre el pensamiento mismo, en el que la mente tiene que habérselas con sus propios procesos así como con el material que maneja, en el que tanto el contenido particular implicado como el estilo de pensamiento seguido deben mantenerse en la mente al mismo tiempo".

En vez de considerar los problemas de la sociedad como problemas de un agregado de individuos únicamente, o los problemas individuales como procedentes tan sólo de la determinación social de las vidas de los sujetos, el razonamiento dialéctico intenta desenredar las interrelaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constituidas entre la vida del individuo y la vida social. Asimismo, el razonamiento

dialéctico trata de entender las relaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la teoría y la práctica, considerando a ambas socialmente construidas e históricamente desarrolladas, más que como si cada una determinara en exclusiva a la otra. Y de manera semejante, el razonamiento dialéctico se utiliza para estudiar cómo la escolaridad está moldeada por el estado y cómo el estado es moldeado por la escolaridad, como un único conjunto de problemas, no como una determinación de un solo sentido en cada dirección (la escolaridad determina la naturaleza del estado, o el estado determina la naturaleza de la escolaridad).

La noción de la unidad de los opuestos provee el razonamiento dialéctico de su herramienta más importante, el estudio de las **contradicciones**: al estudiar la teoría y la práctica educativas en una situación concreta, por ejemplo, el teórico crítico del **currículum** (por ejemplo, un profesor interesado en hacer un análisis crítico de su propio trabajo curricular) trata de descubrir no sólo cómo la teoría influye sobre la práctica y la práctica sobre la teoría, sino cómo las teorías de las personas que están en o en torno a la situación se contradicen en la práctica, y cómo sus prácticas se contradicen con sus teorías. Sobre la base de estos análisis, el teórico crítico trata de mostrar cómo las teorías y las prácticas son mutuamente determinantes y constitutivas: cómo tanto las teorías como las prácticas, por una parte, y las contradicciones entre ellas, por otra, crean unidas un patrón particular y distintivo de las relaciones entre las personas y entre la teoría y la práctica en la situación concreta. Así, por ejemplo, un estudio de la relación entre la escolaridad y el estado podría progresar examinando cómo las aspiraciones y las prácticas de las escuelas (como la aspiración a formar una ciudadanía informada) se contradicen con las aspiraciones y las prácticas del estado (como la aspiración a reducir la exposición de determinados tipos de sistemas políticos distintos de los propios del estado en cuestión) y viceversa, más que dar por sentadas las aspiraciones y las prácticas tanto del estado como de las escuelas, tomadas como punto de referencia fijo o estable para el análisis (es decir, considerando la escuela únicamente como un servicio para el estado, o el estado, como contexto que no moldea la naturaleza de la escolaridad). El enfoque crítico del estudio de las relaciones entre la escolaridad y el estado puede iluminar cómo se desarrollan y mantienen las contradicciones entre las aspiraciones y las prácticas de las escuelas y del estado, y puede proporcionarnos así ideas acerca de los procesos formativos de la escuela y del estado, y sobre la manera en que estos procesos formativos están interrelacionados.

Otro ejemplo: si se afirma que la escuela sirve a los intereses de los poderosos, y que la forma de la escolaridad está determinada por esos mismos intereses, podemos sentirnos capaces de encontrar algunas pruebas contradictorias de esta proposición. Por ejemplo, podemos ser capaces de encontrar pruebas de que hay sentidos en los que la escuela sirve a los intereses de los relativamente menos poderosos (proporcionándoles el acceso al poder, o permitiéndoles mantener los valores característicos de su posición); de manera semejante, podemos encontrar prue-

bas de que los relativamente menos poderosos disponen en efecto de formas de resistencia que limitan la medida del éxito de la escuela en su intento de subordinarlos a los intereses de los poderosos. Sobre la base de tales pruebas, podemos lograr entender cómo la vida de la escuela representa una lucha de intereses entre los relativamente poderosos y los relativamente débiles. Nuestra visión dialéctica de la situación como lucha será en ese caso superior a otra que considere la relación como de determinación, primero, porque encontramos pruebas contradictorias de la perspectiva de simple determinación y, segundo, porque nuestra comprensión dialéctica de la relación como lucha puede dar cuenta tanto de la forma y del ejercicio del poder, como de la forma y del ejercicio de la resistencia (por ejemplo, mediante proposiciones que sugieran que el ejercicio del poder tiende a provocar el de resistencia, y que las formas que adopta el ejercicio del poder son modificadas por las correspondientes formas del ejercicio de la resistencia). Esta cuestión de la resistencia ha sido descrita por FITZ-CLARENCE y GIROUX como "la paradoja del poder".

El razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos sociales y educativos, **primero**, mostrando cómo los simples dualismos limitan nuestra comprensión; **segundo**, mostrando cómo las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; **tercero**, mostrando cómo estas ideas o posturas dualistamente opuestas interactúan, y **cuarto**, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar.

Teoría y práctica en la ciencia social crítica: la teoría de los intereses constitutivos del saber, y el interés emancipador.

Hemos distinguido ya dos formas principales de metateoría, que sostienen diferentes perspectivas acerca de la teoría del **currículum**: la técnica (sostenida por TYLER) y la práctica (defendida por SCHWAB). Diferenciaremos ahora estas formas de metateoría de una tercera, la **emancipadora**.

Las teorías críticas sobre el **currículum** se configuran en torno a una perspectiva metateórica diferente de las anteriores formas de hacer teoría sobre el **currículum** basadas en el razonamiento técnico y práctico. Examinaremos esta diferente perspectiva metateórica en referencia a la teoría de los intereses constitutivos del saber de HABERMAS (1972, 1974), y distinguir así una tercera perspectiva metateórica: la emancipadora. (Para una exposición más completa de la teoría de los intereses constitutivos del saber y sus implicaciones en las teorías social y educativa, véanse R.J. BERNSTEIN, BREDO y FEINBERG, CARR y KEMMIS, POPKEWITZ).

HABERMAS (1972-1974) distingue tres formas de

investigación social en términos de sus "intereses constitutivos del saber": los intereses humanos que guían la búsqueda del saber. Estos intereses dan formas características, muy específicas y diferentes, a la búsqueda del saber y a los productos de esa búsqueda. HABERMAS distingue entre los intereses técnicos, prácticos y emancipadores del saber.

El interés técnico se dirige a controlar y regular objetos (cosas); se consigue típicamente mediante la ciencia empírico-analítica (la perspectiva científico-natural de la investigación científica). Sus productos son explicaciones científicas de tipo causal, y adopta frecuentemente el método hipotético deductivo (comprobación empírica de hipótesis deducidas a partir de leyes provisionales o enunciados teóricos). La forma de teoría de **currículum** defendida por TYLER descansa sobre la base de la teoría empírico-analítica de la ciencia social y la aplica a una tecnología del desarrollo curricular (expresando un interés constitutivo del saber técnico).

El interés práctico busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana; se consigue de forma típica mediante las ciencias hermenéuticas (a veces denominadas ciencias "del entendimiento", como la historia). Sus productos son informes interpretativos (normalmente históricos o evolutivos) de la vida social, y adoptan con frecuencia el método de "**verstehen**" (el método comprensivo"; véase OUTHWAITE, 1975), que trata de iluminar los procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de los agentes, empujándolos a actuar de formas determinadas. Por una parte, se ha considerado que el objetivo del método de **verstehen** es ayudar a los otros a comprender cómo es una situación social para quienes están inmersos en ella (cf. la noción de historia de COLLINGWOOD como "re-presentación" de la experiencia pasada, y las perspectivas de algunos etnógrafos y evaluadores educativos actuales ubicados en la tradición "iluminadora", por ejemplo, PARLETT y HAMILTON, por otra, se utiliza en el sentido de ayudar simplemente a los otros a comprender alguna idea o acontecimiento histórico situándolo en un contexto interpretativo (véase GADAMER). La forma de teoría curricular defendida por SCHWAB anima a los educadores a hacer interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales concretas y a tomar decisiones sobre la base de su razonamiento práctico.

En contraste con la naturaleza, logros y limitaciones de los razonamientos técnico y práctico (como posturas de pensamiento). HABERMAS presenta una tercera. Se trata del movimiento dialéctico que descubre la unidad en la oposición de las dos posturas previas. Mencionemos algunos elementos de esta unidad en la oposición: los enfoques técnico y práctico de la ciencia social comparten cuestiones teóricas y prácticas, pero adoptan posturas opuestas (los enfoques técnicos priman el entramado teórico, y los prácticos, el de la práctica); comparten cuestiones acerca de la naturaleza de la ciencia social, pero adoptan posturas opuestas (la ciencia social como ciencia natural, frente a la ciencia social como diferente); comparten cuestiones referentes a los usos del saber, pero mantienen posturas opuestas (para controlar y regular, frente a iluminar), y comparten

cuestiones sobre la ciencia social como contribución a la vida social, pero también adoptan posturas opuestas (manipular a la gente mediante técnicas científicamente desarrolladas, frente a educar a la gente para que actúe de un modo más sensato). HABERMAS esboza una nueva postura de pensamiento que trata de reconciliar y trascender estas oposiciones en una nueva postura, la de la **ciencia social crítica**. Su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento articula el entramado mediante el que estas posturas previas se reconcilian y trascienden.

Más allá de los intereses técnicos y prácticos, HABERMAS plantea un tercer tipo: el interés constitutivo del conocimiento emancipador. Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social. Mientras la ciencia social técnica (empírico-analítica) pretende la regulación y el control de la acción social, y la ciencia social práctica (interpretativa) intenta interpretar el mundo para la gente, la ciencia social emancipadora trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación y coerción, y mediante la operación menos "visible" de la ideología. No se conforma con iluminar las relaciones sociales, como la ciencia social interpretativa, sino que intenta crear las condiciones mediante las que las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan ser transformadas en acción organizada, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas. Esta lucha compartida hacia la emancipación de la irracionalidad y la injusticia empuja a HABERMAS a denominar su interés subyacente como "emancipador".

■ WILFRED CARR. "Hacia una ciencia crítica de la educación", en *Hacia una crítica en la educación*, Laertes, Barcelona, 1990.

Para Habermas, como para muchos otros filósofos contemporáneos, uno de los rasgos más conturbadores de la cultura actual es la amenaza que presenta para el futuro de la razón humana. Las sociedades modernas, dice Habermas, han creado unas condiciones bajo las cuales el concepto clásico de razón ya no puede encontrar una adecuada expresión práctica. Privada de cualquier papel significativo en la formulación de objetivos humanos o fines sociales, la razón se ha convertido en un instrumento para la persecución efectiva de fines pre-establecidos. Reducida a esta especie de racionalidad instrumental, la razón humana ha

perdido su impulso crítico, el juicio y la deliberación se han visto suplantados por el cálculo y la técnica, y el pensamiento reflexivo por una rígida conformidad a reglas metódicas. La nuestra es una cultura, para emplear la feliz expresión de C. Wright Mills, que está dominada por una "racionalidad sin razón".

La mutilación infligida al concepto clásico de razón es vista por Habermas como una consecuencia inevitable de los triunfos y logros de las ciencias naturales. Este éxito ha alimentado la creencia de que los modelos científicos de razonamiento que nos han permitido extender nuestro control sobre el mundo de la naturaleza, podían emplear con igual éxito en extender también nuestro control sobre el mundo humano y social. Como resultado de ello, la racionalidad científica opera ahora como un medio de pensar aceptado sin crítica que no solamente impregna las disciplinas intelectuales modernas -tales como la política, la historia y la filosofía-, sino que también invade todos los aspectos de la vida social cotidiana. En efecto, tan poderosa ha sido la difusión de la racionalidad científica, comenta Habermas, que nuestro entendimiento de la relación entre filosofía y ciencia se ha visto seriamente distorsionado. Porque, en vez de admitir que la ciencia tiene que justificar sus pretensiones de saber contra modelos epistemológicos derivados de la filosofía, se supone ahora que la filosofía y la epistemología tienen que ser juzgadas contra modelos derivados de la ciencia. Habermas llama "cientificismo" a esta reducción de la epistemología a la filosofía de la ciencia, y lo identifica como "la filosofía más influyente de nuestro tiempo". "El científicismo", dice: significa la fe de la ciencia en ella misma: es decir, la convicción de que ya no podemos entender la ciencia como una forma de saber posible, sino que más bien debemos identificar el saber **con** la ciencia.

Para Habermas, uno de los efectos nefastos del "cientificismo" ha sido producir un entendimiento empobrecido de la naturaleza y del papel de las ciencias humanas y sociales. Bajo el impacto de supuestos científicistas, la teorización social ha sido transformada de un diálogo abierto acerca de la naturaleza y comportamiento de la vida social, en una ciencia sin valores que requiere sofisticación metodológica y pericia técnica. A causa de esto, la confianza de individuos corrientes en su capacidad para determinar racionalmente los objetivos y fines de sus propias acciones se ha visto mermada y ahora se enfrentan a una imagen del mundo social como realidad objetiva sobre la cual ellos mismos no tienen control alguno. En estas circunstancias, arguye Habermas, la tarea fundamental de la filosofía moderna es refutar los supuestos epistemológicos sobre los cuales se ha erigido este punto de vista de la ciencia social y desarrollar una justificación filosófica para una forma de ciencia social que pueda rehabilitar y cultivar el papel de la razón humana en los asuntos sociales.

En **Knowledge and Human Interests**, Habermas prosigue esta tarea montando una crítica filosófica destinada a socavar de dos maneras específicas la epistemología científica dominante. En primer lugar, mostrando que las ciencias naturales ofrecen sólo una clase de conocimientos entre otras, refuta la pretensión de que estas ciencias puedan definir los modelos epistemológicos por medio de

los cuales todo saber pretende ser evaluado. En segundo lugar, bosquejando y defendiendo una epistemología más comprensiva, demuestra que hay varias formas legítimas de investigación científica, cada una de ellas con sus propios modelos epistemológicos, internos y cada una de ellas orientada hacia la satisfacción de diferentes intereses y necesidades humanas.

Habermas sostiene que hay tres de tales "intereses constitutivos de saber", cada uno de ellos dando origen a una forma diferente de "ciencia". El primero -el interés técnico- es un interés de lograr maestría y control sobre el mundo de la naturaleza y es constitutivo de aquellas ciencias "empírico-analíticas" que tratan de formular un conocimiento explicativo y predictivo acerca del mundo natural. Pero, así como son "interesados" habitantes de un mundo de la naturaleza, los seres humanos también habitan un mundo social. Así, tienen un interés "práctico" en entender y participar en las tradiciones culturales que conforman la vida social. Este interés "práctico" da origen a aquellas ciencias "histórico-hermenéuticas" que producen conocimientos interpretativos que enriquecen el entendimiento de la vida social y así la hacen más inteligible.

El tercer interés humano -el de la emancipación- deriva de un deseo fundamental de liberarse de aquellos constreñimientos que actúan sobre la auto-razón humana -constreñimientos de autoridad, ignorancia, superstición, tradición, etc.- que obstaculizan la libertad de los individuos para determinar sus objetivos y acciones sobre la base de sus propias reflexiones racionales. Este interés "emancipatorio" da origen a la idea de una "ciencia social crítica", una ciencia que aspira a "ilustrar" a los individuos en cuanto a los orígenes y condición de sus fines existentes, creencias y acciones, promoviendo el conocimiento emancipatorio, una forma de auto-conocimiento reflexivamente adquirido que, haciendo a los individuos más auto-conscientes de las raíces sociales e ideológicas de su auto-comprensión, les "faculta" por ello para pensar y obrar de una manera más racionalmente autónoma.

Así, las aspiraciones y valores de una ciencia social crítica, como la define Habermas, son idénticos virtualmente a las aspiraciones y valores del concepto clásico de educación según lo define Richard Peters. Tanto la ciencia social crítica como la educación son expresiones de una creencia en el poder de la razón humana. Y tanto la una como la otra se predicán sobre el supuesto de que, mediante la autorreflexión racional, los individuos pueden liberarse de los dictados del hábito, prejuicio y superstición y convertirse así en agentes racionalmente auto-determinantes. Dada esta semejanza de aspiraciones y valores, no debería causar sorpresa descubrir que la justificación filosófica de Habermas para una ciencia social crítica y la justificación filosófica de Peters para la educación avanzan ambas a lo largo de líneas similares. Tanto Habermas como Peters parten de la premisa de que la razón práctica no puede caracterizarse simplemente como un instrumento empleado en la persecución de objetivos pre-establecidos. Y ambos tratan de reivindicar el valor y la validez de la razón práctica haciendo uso de argumentos "trascendentales" acerca de presupuestos apriorísticos inherentes al uso del lenguaje.

Dicho brevemente, Peters sostiene que lo que es distintivo de los seres humanos es que su posesión del lenguaje les permite evaluar la condición racional de sus propias acciones y creencias y las de las otras personas. No obstante, cuando los individuos usan el lenguaje de esta manera -es decir, cuando se entregan al discurso racional- dan por ello su asentimiento a aquellas normas intelectuales en términos de las cuales puede juzgarse la racionalidad de cualesquiera evaluaciones. Así, en el acto mismo de hacer preguntas y responder a ellas acerca de lo que deberíamos hacer y lo que no deberíamos hacer, implícitamente nos entregamos a aquellas virtudes racionales -tales como congruencia, imparcialidad, claridad, precisión, exactitud y respeto para con los hechos- que están a la vez "conceptualmente relacionadas con la persecución de la verdad" y son "constitutivas de la vida racional". Pero, como observa Peters, "la razón no puede desarrollarse en un vacío social" y solamente puede ser ejercitada dentro de una forma de vida gobernada por aquellos principios sociales que el empleo de la razón presupone. Para Peters, éstos son los principios de libertad, tolerancia, igualdad y respeto para con las personas, principios que en su conjunto son constitutivos del modo de vida democrático. Así, para Peters, la "democracia es la articulación de la razón en su forma social". "Una sociedad democrática", -dice- es una sociedad que mantiene el uso de la razón en la vida social y la autonomía personal como una aspiración educativa".

De la misma manera que Peters defiende la aspiración educativa de la autonomía racional apelando a los presupuestos del discurso práctico ordinario, Habermas defiende la idea de una ciencia social crítica mostrando cómo ella aspira a crear las condiciones bajo las cuales puedan realizarse los ideales implícitos en el lenguaje humano cotidiano. Al igual que Peters, Habermas erige su argumento sobre un análisis del concepto de "discurso". El entregarse al "discurso", dice, requiere que los que conversan sean capaces de resolver desacuerdos mediante un diálogo crítico en el que las pre-concepciones, supuestos y creencias de los interlocutores puedan someterse a la discusión racional.

El discurso, -dice Habermas- ayuda a examinar las pretensiones de verdad de las opiniones que los interlocutores ya no dan por supuesto. En el discurso, la fuerza del argumento mejor es la única obligación permisible, mientras que la búsqueda cooperativa de la verdad es el único motivo permisible... El discurso no produce más que debate...

"Pero tal discurso, -observa Habermas-, sólo puede ir adelante si los que en él participan se contentan con que se acepten algunas pretensiones acerca de la validez de lo que se está diciendo. Estas "pretensiones de validez" -que lo que se está diciendo es comprensible, que cualesquiera afirmaciones objetivas que se hagan son ciertas, que lo que se está diciendo encaja en el contexto y está justificado y que el que habla es sincero y no intenta engañar al que escucha- hallan así insertas en la estructura misma del lenguaje discursivo. El acto mismo de entregarse al discurso de esta manera presupone una "racionalidad comunicativa" tal, que cualquier acuerdo alcanzado mediante una discusión en la que se tengan en cuenta estas cuatro pretensiones de

validez, constituye lo que Habermas llama un "consenso racional", un acuerdo que surge precisamente porque se ha permitido que prevaleciese "la fuerza del argumento mejor".

Naturalmente, Habermas reconoce que esta clase de discurso puramente racional no describe la manera en que realmente se resuelven estos desacuerdos. Sin embargo, crea la imagen de lo que Habermas denomina una "situación ideal de discurso", un contexto social en el que se han excluido los constreñimientos sobre el diálogo libre y abierto y en el que se han eliminado obstáculos a la argumentación y a la deliberación racionales. Así, por su mismo uso del lenguaje, los individuos revelan una inevitable fidelidad a aquellas formas de vida social en las que la razón humana se ha "emancipado" de la corruptora influencia de la tradición y de la ideología, precisamente la forma de vida social que una ciencia social crítica intenta crear.

Fundamentando el caso para una ciencia social crítica en los modelos de racionalidad implícitos en el discurso práctico ordinario, Habermas ayuda a liberar las ciencias sociales de los límites de la moderna filosofía empiricista y muestra cómo pueden ser re-localizadas en la corriente principal de la tradición filosófica clásica, con su defensa de la autonomía racional y del potencial de los individuos para determinar sus acciones sobre la base de sus propias reflexiones racionales. Pero, al hacer esto, Habermas ha proporcionado también los recursos epistemológicos para el desarrollo de una ciencia educativa que sería "educativa" precisamente porque incorpora un compromiso con el punto de vista de la educación que la filosofía del profesor Peters justifica y apoya. De esta manera, la justificación de Habermas de una ciencia social crítica es también una justificación de una ciencia de la educación que ya no es una ciencia "empírico-analítica" que persiga un interés técnico en predicción y control, sino una ciencia "crítica" que persigue un interés educativo en el desarrollo de la autonomía racional y de las formas democráticas de vida social. Así nos permite contemplar la aparición de una ciencia que es simultáneamente "crítica", "educativa" y "científica". "Crítica" en el sentido de que proporciona modelos para revelar y eliminar las insuficiencias en los modos existentes de auto-comprensión y formas de vida social; "educativa" en el sentido de que ella misma es un proceso educativo destinado a generar auto-conciencia y acción ilustrada; y "científica" porque expone y defiende los criterios de evaluación racional con los que opera y de los que depende su pretensión de una categoría científica. Así entendida, una ciencia de la educación crítica no sería una ciencia "de" o "sobre" la educación, sino una ciencia "en" y "para" la educación. Entendidas de este modo, las aspiraciones de la educación y las aspiraciones de la ciencia educativa serían una sola y misma cosa.

Hasta aquí el objetivo principal de mi artículo ha sido defender una particular idea de una ciencia de la educación más bien que examinar los detalles de su ejecución. En esta última sección, pretendo ofrecer una breve descripción de los rasgos principales de una ciencia de la educación crítica indicando algunas de las maneras evidentes en que se diferenciaría de su contraparte empírica tradicional.

Una ciencia de la educación crítica se distinguiría de una ciencia de la educación empírica en virtud de su objetivo general, la clase de saber que produce y el método que emplea. El objetivo de una ciencia de la educación empírica es mejorar la racionalidad de la educación mediante la aplicación práctica de saber que ella misma ha producido. El objetivo de una ciencia de la educación crítica sería mejorar la racionalidad de la educación, permitiendo que los practicantes educativos mejorasen racionalmente su práctica para ellos mismos. Así, una ciencia de la educación crítica no produciría un saber teórico acerca de la práctica educativa sino aquella clase de auto-conocimiento educativo que revelaría a los practicantes las creencias incuestionadas y los supuestos inexplicitos en términos de los cuales su práctica se sustentaba. En tanto que una ciencia de la educación empírica trata de sustituir el conocimiento práctico de sentido común de los practicantes por el conocimiento teórico "objetivo" de la ciencia, una ciencia de la educación crítica, animando a los practicantes a tratar su saber práctico de sentido común como un tema de re-evaluación crítica, les invitaría a reestructurar su práctica como práctica educacional para sí mismos.

Por consiguiente, una ciencia de la educación crítica no evaluaría la racionalidad de la práctica educativa empleando los métodos empíricos de las ciencias naturales. En vez de ello, emplearía el método de la crítica, un método de análisis auto-crítico que, como la educación misma, profundiza la conciencia de los individuos en cuanto a cualesquiera constreñimientos ideológicos que pudieran distorsionar sus pensamientos y acciones y les permitiera así pensar y actuar de maneras más racionales. Así, desde la perspectiva de la crítica, la educación jamás se interpretaría como un fenómeno natural conducible a métodos empíricos de evaluación racional, sino siempre como una práctica social históricamente localizada y culturalmente enraizada que sólo puede valorarse racionalmente situándola en la forma de vida social de la que surgió. Invitando a los practicantes a examinar su práctica desde esta clase de ancha perspectiva social e histórica, el método de la crítica ofrecería a los practicantes el medio por el cual pudieran comenzar a liberarse de los dictados de la tradición y de la ideología y así someter sus prácticas a un mayor auto-control racional.

Dentro de una ciencia de la educación empírica, la comunidad teórica comprende un grupo minoritariamente selecto de expertos y especialistas cuyos argumentos racionales generalmente se restringen a argumentos acerca de la validez de los principios teóricos que se espera que acepten y apliquen sin crítica los practicantes educacionales. Sin embargo, una ciencia de la educación crítica crearía comunidades teóricas de practicantes educacionales dedicados al desarrollo racional de su práctica mediante el proceso de argumento y crítica. Como tal, sería una comunidad democrática, más bien que elitista, dedicada a la formación de fines y valores educacionales comunes mediante la reflexión crítica sobre los principios y la práctica existentes. Sería así una comunidad en la que todos los participantes son tratados por un igual, en la que no habría

barreras para la libre y abierta comunicación y en la que se reconociese que la racionalidad, lejos de estar reservada a una selecta minoría científica, no es propiedad de nadie.

La clase de discurso empleado en tal comunidad no sería, por supuesto, aquella clase de discurso cuasi-técnico que produce un saber sin valores. En vez de ello, emplearía aquella forma de discurso práctico, éticamente informado, que genera un saber acerca de lo que se debería hacer en una particular situación con el fin de dar expresión práctica a valores e ideales educacionales compartidos. Los resultados de semejante discurso no serían pues principios teóricos que ha de demostrarse que son correctos, sino juicios prácticos acerca de cómo actuar **educativamente** en una situación práctica específica, juicios que pueden ser defendidos discursivamente y justificados como educativamente apropiados a las circunstancias reales a las que se aplican.

Entendida de este modo, una ciencia de la educación crítica no sería una forma de investigación "desinteresada" ni "neutra". En vez de ello, sería una ciencia moral que implicaría ella misma un compromiso moral con aquellos principios democráticos y valores racionales que la educación intenta promover. Sería también una ciencia reflexiva que requeriría su propia comunidad teórica para mantener una vigilancia crítica sobre su propia práctica hasta el punto de lograr que sus estructuras y procedimientos no se hicieran vulnerables a los caprichos y arbitrariedades del auto-interés o del auto-engaño, y que sus miembros comprendieran siempre que los problemas educativos prácticos y los temas que se estuvieran discutiendo tienen una importancia práctica para el futuro desarrollo de formas de vida social compartidas.

Entendida como una forma de investigación moral y reflexiva, la aspiración principal de una ciencia de la educación crítica sería la aspiración principal de la educación misma: contribuir al cultivo de aquellas cualidades de mente que fomentan el desarrollo de individuos racionales y el crecimiento de sociedades democráticas. En la actualidad, la educación y la ciencia de la educación están infectadas por la infatigable extensión de la lógica de la racionalidad instrumental, y la democracia es entendida como un sistema de gerencia política más que como una forma distintiva de la vida social. Como resultado de ello, se ha puesto en peligro la capacidad de la educación institucionalizada para promover el desarrollo de la razón, y la dirección de la ciencia de la educación se ha convertido en la reserva exclusiva de una selecta minoría profesionalizada. La promesa de una ciencia de la educación crítica es restablecer las condiciones que fomenten un diálogo y un debate racional compartido y, haciéndolo así, clarifique y refuerce los lazos entre los individuos, la educación y la sociedad.

NOTA SOBRE JURGEN HABERMAS elaborada por Pablo Salvat.

Quizá podría definirse a J. Habermas (n. 1929, Dusseldorf, Alemania) como uno de los continuadores originales de mayor relevancia y calibre actual de la así denominada "Escuela de Frankfurt". Para J.H. la continuación efectiva de las tareas de una "teoría crítica de la sociedad" (como la podían haber concebido Horkheimer, Adorno o Marcuse, entre otros), supone una necesaria reformulación de sus presupuestos en la medida que su programa inicial quedó interrumpido por una crisis de sus fundamentos. Es lo que no se ha cansado de hacer en su largo y fecundo derrotero intelectual. Ciertamente, las nuevas orientaciones a las que abre su trabajo se relacionarán con las distintas perspectivas histórico-biográficas en las cuales se mueve, y éstas tendrán una expresión privilegiada en su "Teoría de la acción comunicativa" (TAC).

La idea y examen de constitución de una figura de "razón ampliada", que vaya más allá de sus dimensiones instrumentales puede quizá ser considerado como uno de los ejes centrales de su obra. Para enfrentar esta tarea, la teoría social crítica ha debido migrar del paradigma productivista al paradigma de la comunicación, así como, al mismo tiempo, del énfasis puesto en la teoría del conocimiento se ha pasado a una teoría de la sociedad a partir de la cual se ve como posible "dar razón de las paradojas de la modernidad". El resultado de esta empresa será su "Teoría de la acción comunicativa". Su TAC está elaborada en torno a tres grandes complejos temáticos: una noción de racionalidad comunicativa (capaz de hacer frente a los reduccionismos en el modo de entender la razón salvaguardando, argumentadamente, sus fueros comunicativos); una noción de sociedad, articulada en torno a los conceptos de "mundo de la vida" y "sistema social"; y, a su vez, una "teoría de la modernidad", que explica las patologías sociales actuales mediante la hipótesis de que los ámbitos de acción comunicativos están sometidos cada vez más a los imperativos del sistema económico o estatal-burocrático (dinero+poder).

Para J.H., la modernidad, en su sentido filosófico-cultural, no está cabalmente realizada en relación a su ideario (de libertad, igualdad, solidaridad). Es aún un proyecto inacabado. No por ello renuncia a su crítica, pero rechaza las condenaciones no dialécticas de la filosofía de la ilustración y sus continuadores. Su crítica no representa un "adiós a la razón" en cuanto tal, sino que es una crítica "al uso" hecho de la razón, en especial, a la extensión indebida de criterios instrumentales y/o estratégicos hacia otras esferas que las suyas propias. Se trata aquí de una crítica de las deformaciones del derrotero moderno de la razón, en conexión con la historia y la sociedad. Ello le sitúa a distancia de los postmodernos, para los cuales, a su juicio, no se trata sólo de criticar los defectos de la modernidad, sino de echarla por la borda o deshacerse de ella, o sea, de realizar una crítica demoledora de la razón en función de rescatar o

liberar las fuerzas espontáneas de la subjetividad.

En su teorización de la modernidad ocupa un lugar la reflexión sobre las relaciones que se han dado entre razón e historia. Pero no es ya una vinculación realizada al amparo resguardador de alguna "filosofía" de la historia (al estilo hegeliano). Habermas comparte el que una dosis de escepticismo sobre las posibilidades de la razón ha resultado beneficioso para la filosofía, al disminuir sus pretensiones desmesuradas, pero, al mismo tiempo, cree que ella sigue teniendo un rol positivo, el de "guardiana de la racionalidad". Sabemos también que en relación a este punto se ubica en una línea de pensamiento postmetafísico, y de una reflexión que ha migrado desde una filosofía de la conciencia y el sujeto hacia una mediada por el paradigma de la comunicación y la interacción.

No inscribirse en alguna filosofía de la historia no significa, sin embargo, una caída en la desesperanza o en un relativismo nihilista. Por cierto, en su esfuerzo por conectar o redescubrir los lazos entre razón e historia (por hacerla inteligible), no cabe ya una visión de ésta como regida por un progreso unilineal, necesario e irreversible. Sin embargo, ello no le implica renunciar a la idea de que la historia humana posee cierta orientación, cierta direccionalidad, y por ello, es algo factible hablar de evolución social. Claro que, ahora, ya no hay ninguna garantía externa para la efectuación de ciertos ideales o proyectos históricos.

Por cierto, hemos podido dar aquí sólo unas líneas esquemáticas del programa habermasiano aún inconcluso, característico por su amplitud de horizontes, diversidad de temáticas y seriedad de planteamientos.

BIBLIOGRAFIA.

Algunos trabajos de J.H. en castellano:

Problemas de legitimación del capitalismo tardío, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.

Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública, Barcelona, G. Gili, 1981.

Conocimiento e interés, Madrid, Taurus, 1982.

Ciencia y técnica como ideología, Madrid, Tecnos, 1984.

Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social, Madrid, Tecnos, 1987.

La lógica de las ciencias sociales, Madrid, Tecnos, 1988.

La reconstrucción del materialismo histórico, Madrid, Taurus, 1981.

Conciencia moral y acción comunicativa, Península, Barcelona, 1985.

Perfiles filosófico-políticos, Madrid, Taurus, 1986.

Teoría de la acción comunicativa, 2 vols. Taurus, Madrid, 1987.

El discurso filosófico de la modernidad, Taurus, Madrid, 1989.

Teoría de acción comunicativa. Complementos y estudios previos, Madrid, Cátedra, 1989.

Pensamiento postmetafísico, Taurus, Madrid, 1990.

Escritos sobre J.H.

Enrique Menéndez Ureña: *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*, Tecnos, Madrid, 1978.

R. Gabás, J. Habermas: *dominio técnico y comunidad lingüística*, Ariel, Barcelona, 1980.

T. McCarthy: *La teoría crítica de J.H.*, Taurus, Madrid, 1987.

M. Jay: *La imaginación dialéctica*, Taurus, Reimpresión 1989, Madrid.

BIBLIOGRAFIA

DE REFERENCIA

ADORNO, Th.W. y Horkheimer, M. (1989). *Sociológica*, Madrid, Taurus.

APPLE, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. Londres, Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986).

APPLE, M. W. (1985). *Education and power*. Boston. Routledge and Kegan Paul. ARK Edition. (Trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós-M.E.C., 1987).

APPLE, M. W., (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós-M.E.C.

BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI, 2.ª ed.

BECKER, G. S. (1983). *El capital humano*, Madrid, Alianza.

BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1984). *La construcción social de la realidad*, Madrid, Amorrotu-Murguía, 7.ª reimpr.

BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Vol. II. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, México, Siglo XXI Editores.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.

DEWEY, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada, 9.ª ed.

FOUCAULT, M. (1982). *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 7.ª ed.

FREIRE, P. (1992). *Pedagogía da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, R. Janeiro.

GIROUX, H. (1983). *Theory and resistance in education*, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, Inc.

GIROUX, H. (1988). *Schooling and the struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós-M.E.C.

GRAMSCI, A. (1981). *Cartas desde la cárcel*, México, Ediciones Era, 2 vols.

HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.

HABERMAS, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona.

HABERMAS, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*, Madrid, Taurus.

KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.

MAGENZDO, A. (1986). *Curriculum y Cultura en América Latina*, PIIE, Santiago de Chile.

POPKEWITZ, Th. S. (1984). *Paradigm and ideology in educational research*, Londres. The Falmer Press. (Trad. cast.: *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori, 1988).

SHARP, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*, Madrid, Akal.

SHOR, I. (1987). *Critical teaching and everyday life*. Chicago. The University of Chicago Press.

SKINNER, B.F. (1967). *Walden dos*, Barcelona, Fontanella.

TAYLOR, Ph. H. (Ed.) (1986). *Recent developments in curriculum studies*. Windsor, Nfer Nelson Publishing.

TORRES, J. (1991). *El Curriculum oculto*, Morata, Medina.

TYLER, R. W. (1977). *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 2.ª ed.