

La Piragua

Nº 10 •
1º SEMESTRE 1995

CIUDADANÍA Y GÉNERO: NUEVOS ENFOQUES PARA LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

* LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE LA MUJER EN AMÉRICA LATINA. *Teresa Valdés* •

CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y MUJERES. La contribución de las mujeres a la política democrática en

América Latina. *Rosario Aguero* ◆ NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE, PROYECTOS

EDUCATIVOS Y CAMPO DE APRENDIZAJE DE LAS MUJERES. *Virginia Vargas, Rosalín Marillo,*

Verónica Edwards, Celita Echever, Christiana Co * DESCIFRANDO PARADOJAS CIUDADANAS. Una

mirada cultural a la política. *Rosa M. Alfaro* • CIUDADANÍA Y POSIBILIDADES DE UNA

EDUCACIÓN DEL SENTIDO DE LO COMÚN. *Jorge Cerro* © LA POLÍTICA EN EL FIN DE SIGLO: Democracia

y derechos de ciudadanía. *Antonio Leal* • LA EDUCACIÓN POPULAR Y EL TEMA DE LA CIUDADANÍA.

Diego Salma • DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN MEDIA. *Beatriz Micheli,*

Verónica Edwards ■ PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE

PERSONAS ADULTAS. *Marcela Ballarín* • UNA SUAVE VIOLENCIA. *David Bresolin* • PARIDAD,

CUOTAS: la democracia de las mujeres. *Michelle Leguillat* ◆ EL ROSA Y EL AZUL EN ROUSSEAU.

Jeanette Hernandez • LA CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO: una herramienta clave para la

autorrealización de las mujeres de los sectores populares. *Agripino Zaniga* • EDUCACIÓN, MUJERES

Y ECONOMÍA POPULAR: la necesidad de una formación específica. *Celita Echever* • MUJERES EN ACCIÓN

DE CIUDADANÍA CONTRA EL HAMBRE, LA MISERIA Y POR LA VIDA. *Mecana Virena, Ferrninha, A.*

Mossira © LO PRINCIPAL Y LO SECUNDARIO O LA CAPACIDAD DE PERCIBIR DIFERENCIAS. *Michael*

Samborski • LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS. *Secretaría General*

Conal * CONVERSEMOS DE NUEVO. Tamos para un diálogo actual entre la educación popular y la

cooperación internacional. *Secretaría General Conal*





Consejo de Educación de
Adultos de América Latina

• SUMARIO •

• AGENDA •

I LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE LA MUJER EN AMÉRICA LATINA. *Teresa Valdés*

II CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y MUJERES. *La contribución de las mujeres a la política democrática en América Latina.* *Rosario Aguirre • 21*

NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE, PROYECTOS EDUCATIVOS Y CAMPO DE APRENDIZAJE DE LAS MUJERES. *Virginia Vargas. Rosario Murillo, Verónica Edwards, Celita Eccher, Christina Cò • 27*

DESCIFRANDO PARADOJAS CIUDADANAS. *Una mirada cultural a la política.* *Rosa Ma. Alfaro • 35*

CIUDADANÍA Y POSIBILIDADES DE UNA EDUCACIÓN DEL SENTIDO DE LO COMÚN. *Jorge Escario • 46*

LA POLÍTICA EN EL FIN DE SIGLO: Democracia y derechos de ciudadanía. *Antonio Leal • 55*

LA EDUCACIÓN POPULAR Y EL TEMA DE LA CIUDADANÍA. *Diego Palma • 62*

DISCRIMINACION DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN MEDIA. *Beatriz Micheli, Verónica Edwards • 72*

PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS. *Marcela Ballara • 79*

UNA SUAVE VIOLENCIA. *Pierre Bourdieu • 82*

PARIDAD, CUOTAS: la democracia de las mujeres. *Michelle Coquillat • 84*

EL ROSA Y EL AZUL EN ROUSSEAU. *Jeannette Hernández • 91*

LA CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO: una herramienta clave para la autorrealización de las mujeres de los sectores populares. *Myriam Zuñiga • 99*

EDUCACIÓN, MUJERES Y ECONOMÍA POPULAR: la necesidad de una formación específica. *Celita Eccher • 104*

MUJERES EN ACCIÓN DE CIUDADANÍA CONTRA EL HAMBRE, LA MISERIA Y POR LA VIDA. *Moema Tieszer, Teresinha, A. Moreira.*

• OPINION •

113 LO PRINCIPAL Y LO SECUNDARIO O LA CAPACIDAD DE PERCIBIR DIFERENCIAS. *Michael Samlowski • 126*

LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS. *Secretaria General Ceeal • 134*

CONVERSEMOS DE NUEVO. *Temas para un diálogo actual entre la educación popular y la cooperación internacional.* *Secretaria General Ceeal*

La Piragua

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Nº 10 • 1ER SEMESTRE 1995

CIUDADANÍA Y GÉNERO: NUEVOS ENFOQUES PARA LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Director

Jorge Osorio Vargas. Chile

Comité Editorial

- Fernando Cardenal. Nicaragua
 - Carlos Nuñez. México
 - Lola Cendales. Colombia
 - Renato Soethe. Brasil
 - Alicia Canapale. Uruguay
 - Carlos Zarco. México
- Carmen Nora Hernández. Cuba
 - Aminta Navarro. Honduras
 - Benito Fernández. Bolivia
 - Neita Belato. Brasil
 - Alfredo Ghiso. Colombia
 - Arlés Caruso. Uruguay
 - Joaquín Esteva. México
 - Mima Barnechea. Perú
 - Rosa M^ª Alfaro. Perú
- Fernando González. Colombia
 - Celita Eccher. Uruguay

Producción y Diseño

Verónica Santana

Impresión

Gráfica Andes

Secretaría General del CEAAL

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

Fonos: 235 2532 - 235 6710 • Fax: (56-2) 235 6256 • e-mail: axlceaal

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE LA MUJER EN AMÉRICA LATINA¹



Teresa Valdés

Escribo estas líneas acerca de la producción de conocimientos sobre la mujer y los déficits de investigación en América Latina a partir de la experiencia del proyecto Mujeres Latinoamericanas en Cifras que coordiné desde la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO - Sede Chile, entre 1990 y 1994. Comienzo con algunos elementos históricos y descriptivos generales para situar el proyecto Mujeres Latinoamericanas en Cifras y las enseñanzas que se derivan de él.

1. EL PROCESO HISTÓRICO

En primer lugar, es necesario ubicar el momento histórico actual en relación al proceso de producción de conocimientos sobre la mujer. Toda producción de conocimientos sobre un determinado objeto de estudio constituye un proceso social con historicidad. En el caso de la investigación sobre la condición femenina, se trata de un proceso estrechamente ligado al surgimiento y desarrollo del movimiento feminista y de mujeres en general.

En forma muy sintética, podemos marcar varios momentos o procesos que inciden en la producción de conocimientos sobre la condición femenina, desde aquellos primeros estudios

¹ Este texto incluye aportes de Ana Isabel García, Enrique Gomáriz, Susana Levy y Ninoska Damianovic, miembros del equipo de coordinación del proyecto Mujeres Latinoamericanas en Cifras, y resultados de la investigación llevada a cabo en FLACSO Chile, "Distribución y usos del conocimiento generado por la investigación social", coordinada por José Joaquín Brünner.

originados en los movimientos feministas de los sesenta. Dichos movimientos, como dice Teresita de Barbieri, "se exigieron y fueron exigidos de comprender y explicar la condición de subordinación de las mujeres. Las primeras militantes rápidamente diagnosticaron que en las ciencias sociales y humanas, hasta ese momento no había información suficiente que diera cuenta de la subordinación de las mujeres; que los cuerpos teóricos, o bien no trataban la desigualdad entre varones y mujeres, o bien la justificaban; que no había una historia al respecto que mostrara la génesis y desarrollo de la dominación y predominio de los varones sobre las mujeres"².

Como en todo desarrollo científico fue necesario el surgimiento de un determinado recurso humano productor de esos conocimientos. En este caso, no existía una formación previa de científicas especializadas/os, sino que objeto de estudio y analista se fueron constituyendo mutuamente, recogiendo lo producido en otras latitudes, haciéndose nuevas preguntas desde una percepción o sensibilidad nuevas, principalmente buscando hacer visible una dimensión de la realidad silenciada, negada.

Las feministas lanzaron la hipótesis "que la subordinación que afecta a todas o casi todas las mujeres es una cuestión de poder", que no se ubica exclusivamente en el Estado y en los aparatos burocráticos, sino que es un poder múltiple, localizado en diferentes espacios sociales y que puede incluso no ves-

tirse con los ropajes de la autoridad, y se dieron a la tarea de construir una teoría revolucionaria capaz de quebrar el orden existente desde nuestras experiencias cotidianas. Una de las primeras respuestas identificó la subordinación femenina como producto del ordenamiento patriarcal, el que debía ser destruido para liberar a las mujeres. Esta visión totalizadora del patriarcado se extendió y fue tomada en el discurso político y en el hacer académico, pero no se logró precisar los elementos constitutivos de dicho sistema, limitando el afán emancipador³.

Otro momento de esta producción de conocimientos corresponde al desarrollo de los llamados "estudios sobre las mujeres", que, reconociendo las carencias de información y reflexión existentes, se dieron a la tarea de generar conocimientos sobre las condiciones de vida de las mujeres, de rescatar del pasado y del presente los aportes de las mujeres a la sociedad y la cultura; de hacerlas visibles en la historia, en la creación, en la vida cotidiana.

Un tercer momento, especialmente relevante para los países del Tercer Mundo, lo constituyen el Decenio de Naciones Unidas para la Mujer, el impacto y los procesos a que dio origen en diferentes ámbitos, como son:

UNA DE LAS PRIMERAS RESPUESTAS IDENTIFICÓ LA SUBORDINACIÓN FEMENINA COMO PRODUCTO DEL ORDENAMIENTO PATRIARCAL, EL QUE DEBÍA SER DESTRUIDO PARA LIBERAR A LAS MUJERES

la discriminación de género, a nivel internacional; b) el compromiso de los estados miembros en cuanto a buscar su superación; c) la destinación de recursos humanos y materiales en el sistema de Naciones Unidas para apoyar todo tipo de activi-

dades que promuevan a la mujer y la incorporen plenamente al desarrollo social. Contribuyó así a que se destinaran importantes recursos para apoyar, tanto la investigación sobre la condición femenina, como proyectos y programas de acción que favorecieran el cambio de esa condición, constituyéndose en el flujo más importante para la producción de conocimientos específicos, al tiempo que generó las condiciones para que otros organismos y agencias de cooperación, desde distintas perspectivas, dieran prioridad al tema "mujer" en sus programas de promoción científica y social. Se llevó a cabo, entonces, gran cantidad de investigaciones, se desarrollaron nuevas metodologías que incorporan a la mujer como sujeto de investigación y acción y programas de "mujer en el desarrollo" ("women in development").

El impulso dado por el Decenio a la investigación tiene particular relevancia por las condiciones precarias en que se investiga en nuestros países, habitualmente con dificultades en

OTRO MOMENTO DE ESTA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS CORRESPONDE AL DESARROLLO DE LOS LLAMADOS 'ESTUDIOS SOBRE LAS MUJERES', QUE, RECONOCIENDO LAS CARENCIAS DE INFORMACIÓN Y REFLEXIÓN EXISTENTES, SE DIERON A LA TAREA DE GENERAR CONOCIMIENTOS SOBRE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LAS MUJERES, DE RESCATAR DEL PASADO Y DEL PRESENTE LOS APORTES DE LAS MUJERES A LA SOCIEDAD Y LA CULTURA

2 De Barbieri, Teresita "Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica", en *Fundação Carlos Chagas, Direitos Reprodutivos, Concurso de Pesquisa sobre Direitos Reprodutivos, PRODIR, Sao Paulo, 1991.*

3 En estas primeras páginas seguimos el artículo de Teresita De Barbieri, "Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica.", *op.cit.*

los sistemas universitarios y en la inteligencia hegemónica, muchas veces en centros académicos independientes sujeta a los financiamientos externos, etc.

En nuestros países latinoamericanos, se habían desarrollado para entonces nuevos movimientos feministas que adquirieron peso,

tanto en la lucha por la democratización de los regímenes autoritarios, como en la formulación de propuestas de transformación de su condición.

Para el caso de Chile, M. Eugenia Hola expresa que, tras el golpe militar, *"se gesta un espacio de articulación de las luchas por los derechos humanos y la democracia con la lucha por la liberación de la mujer que integra a diversos segmentos de clase (profesionales, pobladoras, obreras, etc.). Las resistencias y contra-respuestas que se proyectan desde las mujeres al ámbito de la lucha social requirieron no sólo de formas orgánicas, métodos y estilos más diferentes y más democráticos de realizar la política sino, a la vez, de un tipo de reflexión académica que recogiera los temas fundamentales desde una óptica feminista, la diversidad en tanto grupo social y la realidad de un país en desarrollo signado por una crisis multidimensional; esto es, se ponen en juego teorías, actores y contexto socio-político"*⁴

Un cuarto momento a destacar, estrechamente ligado al anterior, es la aprobación de la Convención de Naciones Unidas sobre la Eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer, su ratificación y puesta en práctica con la fiscalización de la acción de los gobiernos desde la comisión especialmente creada para ello. Las estrategias aprobadas en Nairobi refuerzan esta acción y la implementación de los "mecanismos nacionales" destinados a mejorar la

UN TERCER MOMENTO, ESPECIALMENTE RELEVANTE PARA LOS PAÍSES DEL TERCER MUNDO, LO CONSTITUYEN EL DECENIO DE NACIONES UNIDAS PARA LA MUJER, EL IMPACTO Y LOS PROCESOS A QUE DIO ORIGEN EN DIFERENTES ÁMBITOS

condición femenina. Un quinto momento corresponde a la democratización de los países latinoamericanos que vivieron el autoritarismo y el horror, procesos que tuvieron como un actor social relevante al movimiento de mujeres que pugna por hacer realidad sus propuestas de transformación social, cultural y política. La transición democrática abrió espacios de integración y acción de las mujeres y su movimiento en el sistema político institucional, generando nuevos desafíos y oportunidades de aprendizaje para la acción. Se crearon los "mecanismos de gobierno para el adelanto de la mujer" y se inició otro tipo de producción de conocimientos. En muchos países desde allí se ha impulsado la producción de conocimientos orientada a la formulación de políticas públicas en favor de las mujeres, con un interés más marcadamente instrumental.

A lo largo de este proceso se crearon condiciones para el paso, desde una investigación cuyo interés de conocimiento es fundamentalmente "emancipatorio" de carácter crítico, en el sentido habermasiano⁵, a una diversificación de intereses de conocimiento, en que aparece el interés hermenéutico-histórico, y el interés instrumental o tecnológico va adquiriendo mayor presencia. Ya no se trata sólo de liberar la conciencia de su dependencia de fuerzas reificadas, de entender y explicar los mecanis-

mos de la opresión patriarcal, sino

de controlar los procesos objetivados de la realidad cotidiana de las mujeres con la información y las herramientas conquistadas -buenas o menos buenas- en el sistema político institucional.

Desde la total exclusión en que nacen los movimientos feministas, que ambicionan la extensión del reconocimiento de los derechos humanos contenidos en la declaración universal de Naciones Unidas a las mujeres como sujetos de derecho inalienables e imprescriptibles, se va produciendo cierta "integración", limitada, pero no despreciable en la cultura y en la sociedad. El discurso de la "modernidad" y la extensión de la "igualdad" como paso elemental del desarrollo social

y político modifican la inserción de las mujeres en la sociedad y la cultura dando origen a nuevas necesidades de conocimiento.

Desde otro ángulo, como proceso al interior de las teorizaciones feministas, las búsquedas totalizantes centradas en una categoría de patriarcado que principalmente nombraba y situaba una realidad histórica, no resistieron la polémica con los críticos ni permitieron imaginar

proyectos de transformación viables de superación de la dominación.

UN CUARTO MOMENTO A DESTACAR, ESTRECHAMENTE LIGADO AL ANTERIOR, ES LA APROBACIÓN DE LA CONVENCIÓN DE NACIONES UNIDAS SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODA FORMA DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER, SU RATIFICACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA CON LA FISCALIZACIÓN DE LA ACCIÓN DE LOS GOBIERNOS DESDE LA COMISIÓN ESPECIALMENTE CREADA PARA ELLO

proyectos de transformación viables de superación de la dominación.

4 Hola, E. "El estado de la investigación feminista en Chile", Centro de Estudios de la Mujer, mimeo, Santiago, 1991.

5 Utilizamos la versión presentada por Gerard Radniztky en el artículo "The scientific enterprise views at the level of the anthropology of knowledge", en *Continental Schools of Metascience*, Scandinavian University Books, Sweden, 1968.

Cobró relevancia entonces el camino de retomar los conocimientos existentes - aquéllos producidos en otros marcos teóricos, incluso conceptualizaciones muy desprestigiadas - para, desde la crítica sistemática y la acumulación de información, avanzar en la producción de hipótesis y propuestas concretas. De hecho, el grado de elaboración de la investigación en las distintas disciplinas sociales y humanas no nos permite hablar de una teoría, sino que más bien estamos frente a un conjunto de hipótesis, a lo más a teorías de alcance medio, quedando muchos vacíos sustantivos y metodológicos por llenar. ⁶ Mientras avanza la reflexión teórica, la situación concreta de las mujeres y los espacios de poder alcanzados presionan por información y por diagnósticos que permitan mejorar la condición femenina.

Las necesidades del movimiento son múltiples y abarcan tanto la identidad femenina y la construcción de movimiento y la política feminista, como la definición de prioridades y la formulación de políticas y programas a nivel institucional estatal o de organismos no gubernamentales.

En este contexto, el debate sobre las metodologías permitidas o "correctas" y las rechazables da paso a un pluralismo metodológico.

2. LOS CONOCIMIENTOS PRODUCIDOS

Una mirada sobre la producción de conocimientos revela que muchas investigaciones, correspondientes a estudios empíricos, tienen un marcado énfasis descriptivo, trátase de investigación antropológica, sociológica, en el ámbito de las organizaciones y movimientos sociales, educacional, de la salud, la legislación, el trabajo,

**UN QUINTO MOMENTO
CORRESPONDE A LA
DEMOCRATIZACIÓN DE LOS
PAÍSES LATINOAMERICANOS
QUE VIVIERON EL
AUTORITARISMO Y EL
HORROR, PROCESOS QUE
TUVIERON COMO UN ACTOR
SOCIAL RELEVANTE AL
MOVIMIENTO DE MUJERES**

acción y de su condición de subordinación. Se busca "documentar" una realidad con un grado importante de detalle, acuciosidad y rigurosidad. Se describe la vida cotidiana de mujeres pobres y sus mecanismos de subsistencia, los roles que desempeñan, la doble jornada de trabajo de las mujeres insertas en el mercado laboral, su comportamiento reproductivo, la constitución de la familia popular, los quehaceres y saberes de campesinas y mapuches, las condiciones de vida de mujeres de distintos sectores, sus organizaciones y acciones en diversos contextos del pasado y el presente, sus luchas bajo

la dictadura, sus experiencias en el exilio, sus formas de inserción en el mercado laboral, sus conocimientos y percepciones sobre su sexualidad, su cuerpo, su vida, el trabajo, la política, la autoridad, sus creencias y construcciones significativas y simbólicas, sus procesos de desarrollo personal y colectivo, sus experiencias de violencia doméstica, aborto y embarazo adolescente, sus construcciones de identidad, su participación en el quehacer social y político, el impacto del modelo económico neoliberal, en la ciudad y en el campo, y de la

la agricultura o de la política, descripciones que se realizan mediante diversas metodologías.

El gran interés que claramente ha orientado esta actividad investigativa ha sido la superación de la "invisibilidad" de las mujeres, de su

crisis, sus problemas más sentidos y sus sueños.

Las diferencias por sexo están a la base de un número importante de investigaciones. Encontramos entonces estudios sobre percepciones, aprendizaje, construcciones de mundo, etc., que implícita o explícitamente hacen referencia a diferencias entre hombres y mujeres. En algunas oportunidades se asocian dichas diferencias a los roles definidos por una cultura patriarcal o un "sistema de sexo/género", en otras no. También se analiza la segmentación por sexo en ciertas áreas de actividad o tareas productivas, etc.

Otra línea de investigación, la más importante, remite a la discriminación en que vive la mujer, la opresión y subordinación de género, a un orden o cultura patriarcal, a la división social y sexual del trabajo, así como a los roles tradicionales asignados a la mujer, o el modelo que le ofrece la cultura (la "madre", etc.) a la socialización patriarcal y reproducción de todos estos elementos. En el ámbito de la cultura se hace referencia al sexismo, al androcentrismo del derecho y la legislación. Es decir, existen concepciones del

patriarcado o de sistemas de sexo/género, como un dato sobre el que se construye realidad o al que se recurre para explicar la realidad observada.

Con ello se describe y documenta, se constata o verifica la vigencia de un orden y cultura patriarcales. En este sentido, este esfuerzo descriptivo no siempre va acompañado de

**LAS BÚSQUEDAS
TOTALIZANTES CENTRADAS EN
UNA CATEGORÍA DE
PATRIARCADO QUE
PRINCIPALMENTE NOMBRABA
Y SITUABA UNA REALIDAD
HISTÓRICA, NO RESISTIERON
LA POLÉMICA CON LOS
CRÍTICOS NI PERMITIERON
IMAGINAR PROYECTOS DE
TRANSFORMACIÓN VIABLES
DE SUPERACIÓN DE LA
DOMINACIÓN**

⁶ De Barbieri, T. *op.cit.*

una elaboración teórica propiamente tal, sino que se utilizan conceptos pertenecientes a determinados universos teóricos, que operan como "presupuestos" básicos y como orientación metodológica. Es decir, se describen los procesos que las elaboraciones teóricas feministas han señalado, básicamente, la existencia de un orden patriarcal y sus mecanismos de producción y reproducción. En algunos casos los objetos de estudio nacen de esos presupuestos teóricos.

Desde esta "realidad reconstruida", develada, se critican las instituciones, el ordenamiento, las prácticas que organizan dicho estado de cosas: la familia patriarcal, la socialización y el sistema educacional, el ordenamiento jurídico, el poder institucionalizado, la política y los partidos, así como sus mecanismos de reproducción, etc.

Un número importante de estos estudios privilegia la "vida cotidiana" como ámbito de estudio o forma de aproximación a la condición femenina, o fija la atención en el ciclo de vida de las mujeres. Otros reflejan la división sexual del trabajo productivo y reproductivo o la separación entre un "mundo público" y un "mundo privado".

En este sentido, las teorías y elaboraciones feministas actúan como orientaciones metodológicas para la investigación y explicación de la discriminación y opresión de la mujer.

En cuanto a estos presupuestos u orientaciones metodológicas, se discute o problematiza en algunos casos la dicotomía entre "lo público" y "lo privado" y la asignación exclusiva de la mujer al mundo privado, participando así de un

debate presente entre investigadoras de otras latitudes.

Otros trabajos hacen referencia a la modernización o modernidad como marco analítico.

En cuanto a las metodologías, las investigaciones nos permiten apreciar que el interés "diagnóstico" propiamente tal no parece plenamente marcado, en la medida en que los universos estudiados son habitualmente restringidos. Esto se explica, en parte, por las restricciones financieras y las condiciones en que se han efectuado estas investigaciones que en muchas oportunidades son determinantes de la extensión de las mismas.

Sin embargo, más allá de las limitaciones de financiamiento o de las circunstancias políticas y subjetivas, la utilización de estas metodologías

es consistente con el afán "exploratorio" de muchos estudios y forma parte del acervo teórico-metodológico feminista.

La invisibilidad de la mujer, de su ser objetivo y subjetivo, ha llevado entre las feministas a numerosas elaboraciones en el ámbito metodológico: cómo se investiga, cómo se da cuenta de la condición femenina oculta por mil mecanismos culturales, muchos de ellos profundamente internalizados, al punto de hablarse de la identidad por exclusión, de la ausencia de un discurso

OTRA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN, LA MÁS IMPORTANTE, REMITE A LA DISCRIMINACIÓN EN QUE VIVE LA MUJER, LA OPRESIÓN Y SUBORDINACIÓN DE GÉNERO, A UN ORDEN O CULTURA PATRIARCAL, A LA DIVISIÓN SOCIAL Y SEXUAL DEL TRABAJO, ASÍ COMO A LOS ROLES TRADICIONALES ASIGNADOS A LA MUJER, O EL MODELO QUE LE OFRECE LA CULTURA A LA SOCIALIZACIÓN PATRIARCAL Y REPRODUCCIÓN DE TODOS ESTOS ELEMENTOS

hablarse de la identidad por exclusión, de la ausencia de un discurso, etc.⁷. Es así que se han definido o propuesto elementos para una "metodología de investigación feminista", que pretende romper con la tradición académica y cuestiona el concepto de "verdad" objetiva, la "objetividad" y ausencia de valoración y busca incorporar de manera deliberada y consciente la subjetividad de la investigadora en el proceso de investigación⁸. Estos

planteamientos, naturalmente han sido objeto de innumerables debates⁹.

En muchas investigaciones se manifiesta interés en la utilización de la intuición como herramienta de conocimiento, además del análisis racio-

LA INVISIBILIDAD DE LA MUJER, DE SU SER OBJETIVO Y SUBJETIVO, HA LLEVADO ENTRE LAS FEMINISTAS A NUMEROSAS ELABORACIONES EN EL ÁMBITO METODOLÓGICO: CÓMO SE INVESTIGA, CÓMO SE DA CUENTA DE LA CONDICIÓN FEMENINA OCULTADA POR MIL MECANISMOS CULTURALES, MUCHOS DE ELLOS PROFUNDAMENTE INTERNALIZADOS, AL PUNTO DE HABLARSE DE LA IDENTIDAD POR EXCLUSIÓN, DE LA AUSENCIA DE UN DISCURSO

⁷ Ver, por ejemplo, el libro de Dorothy E. Smith *El mundo silenciado de las mujeres*, CIDE/PIIE/OISE, Santiago, 1986.

⁸ Entre los numerosos trabajos sobre esta materia valga citar, además del texto de Dorothy E. Smith, el excelente libro de McCarl Nielsen, Joyce (ed) *Feminist Research Methods. Exemplary Readings in the Social Sciences*. Westview Press, U.S.A., 1990, así como el reciente libro de Sandra Harding *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*, Cornell University Press, New York, 1991.

⁹ Respecto del debate entre científicos sociales del hemisferio norte sobre la existencia o no de "un método o metodología feminista", en términos epistemológicos -privilegio de aproximaciones fenomenológicas-, tipo de investigación -el énfasis en metodologías participativas-, tipo de instrumento de recolección de información -entrevistas en profundidad, testimonios, relatos de vida- y en cuanto a la devolución del conocimiento a las mujeres investigadas, ver Harding, Sandra *Is There a Feminist Method?*, en Tuana, N. (ed) *Feminism and Science*, Indiana University Press, 1989; De Barbieri, T. *Sobre la categoría de género...* op.cit.

nal; se define a la mujer como sujeto y objeto de investigación; se busca la objetivación y rescate del mundo subjetivo; se parte de las experiencias de las mujeres para sistematizarlas y confrontarlas con los marcos teóricos existentes; se intenta en muchos casos la incorporación de "lo afectivo" como modo de conocer, a través de identidad y empatía, de materializar un discurso no constituido, de develar una realidad oculta, versus los dictados de la distancia y operacionalización racional de un mundo construido conceptualmente. En muchos trabajos se busca explícitamente combinar una mirada subjetiva y objetiva de la realidad de la mujer, examinar la realidad desde la experiencia de acciones sociales concretas. Una autora señala que, al partir de la vida de las mujeres, un elemento indispensable de la investigación feminista es "poder captar las expresiones de la vida cotidiana en su dimensión contradictoria y múltiple; dimensión que refleja las tradiciones del pasado, las normas del presente y las esperanzas del futuro"¹⁰.

En cuanto a los "análisis", se encuentra diversas perspectivas y enfoques: antropológico, sociológico, histórico, feminista, legislativo, ideológico, político y político electoral, así como análisis económico, y de indicadores demográficos o de salud.

Estos textos, que corresponden a producción de conocimientos pero no tienen la formalidad de una investigación empírica, hacen mayor referencia a marcos teóricos y construidos de segundo orden, son más explícitos en su interés explicativo. Muchos de estos análisis provienen de investigaciones, corresponden, por ejemplo, a etapas posteriores de reflexión sobre una acumulación de conocimientos y son realizados por las mismas autoras que han hecho dichas investigaciones.

Hay gran cantidad de formulaciones hipotéticas y menciones a categorías analíticas, en su mayoría pertenecientes a los mismos universos

teóricos de las investigaciones, básicamente género y clase (las contradicciones entre ambas, la "doble dominación" de género y clase que viven las mujeres pobres; también la discriminación étnica, de clase y raza), el patriarcado y sus mecanismos en nuestra

sociedad en distintos ámbitos, la división social y sexual del trabajo -trabajo productivo y reproductivo- y la no valoración del trabajo doméstico.

Un número importante de trabajos -los más antiguos- se corresponde a temas de economía y trabajo. En ellos se hace referencia a modos de producción y su articulación, al desarrollo capitalista en el campo y sus consecuencias para las mujeres, como la proletarianización; también se examina la discriminación y la división sexual del trabajo, la inserción laboral de las mujeres, la segregación sexual en la industria, etc.

Muchos análisis se concentran en temas relativos a las participación política de las mujeres, sus organizaciones y el movimiento de mujeres: se discute las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, la relación entre el patriarcado y los regímenes autoritarios como refuerzo o potenciación del universo simbólico de la dominación, así como el disciplinamiento de las mujeres por el Estado autoritario.

En estos textos están presentes en forma más clara la crítica a las instituciones del patriarcado y el análisis de las crisis que atraviesan en la actualidad: la familia (concepto, estructura, relaciones de poder, etc.), el sistema educacional (discriminación, sexismo, inadecuación a los requerimientos culturales y del mercado), el sistema jurídico (androcéntrico, discriminatorio, no responde a las necesidades de las mujeres), el sistema político y los partidos (jerárquico, excluyente, ajeno a la realidad de las

EN MUCHOS TRABAJOS SE BUSCA EXPLÍCITAMENTE COMBINAR UNA MIRADA SUBJETIVA Y OBJETIVA DE LA REALIDAD DE LA MUJER, EXAMINAR LA REALIDAD DESDE LA EXPERIENCIA DE ACCIONES SOCIALES CONCRETAS¹⁰ VER HEE

mujeres), así como las propuestas desde una perspectiva de género.

La sistematización de experiencias de investigación, acción, capacitación, etc., apunta, en general, a la valoración de las metodologías participativas, a la "edu-

cación popular" y aproximaciones metodológicas afines para el trabajo con mujeres en la perspectiva de la transformación de su condición. Es el caso del énfasis puesto en enfoques integrales, en colocar a la mujer como sujeto de su propia historia, en valorar a la mujer como persona y apoyar a su capacidad de aprendizaje en diversos ámbitos, en la relación entre sujetos y "objetos" de la acción.

Algunas de estas actividades se fundamentan en perspectivas teóricas, como es el caso de la subordinación de género y el "machismo" en que viven las mujeres de sectores populares, urbanos o rurales, y se proponen avanzar en un cambio de actitud de las mismas para promover su incorporación a diversos espacios de participación. Otras agregan opciones metodológicas arraigadas en prácticas feministas tipo "grupos de conciencia", como es el pequeño grupo igualitario de mujeres, la puesta en común de experiencias de opresión, el énfasis en el desarrollo de autoestima, la solidaridad, etc., que se unen a tradiciones como Paulo Freire y sus propuestas de conscientización de los oprimidos sobre las dominaciones de que son objeto ("favorecer la toma de conciencia de la triple opresión -de clase, género y

¹⁰ Ver Hee Pedersen, *Cristina Nunca antes me habían enseñado eso*. Capacitación Feminista. Metodología/Comunicación/Impacto, Edición Carolina Carlessi, Lillith Ediciones, Perú, p.21, 1988.

edad", propone la experiencia sobre sexualidad de jóvenes populares recogida en una sistematización).

Excede las posibilidades de este artículo la realización de un análisis exhaustivo de la inserción paradigmática de la producción de conocimientos existentes en la región. La discusión sobre la relación entre las teorías feministas y los diversos paradigmas está en proceso y se desarrolla, desgraciadamente, muy lejos de nuestras circunstancias. Sin embargo, al preguntarnos por la inserción paradigmática de los conocimientos producidos por las ciencias sociales sobre la condición de la mujer, surgen diversas reflexiones e intuiciones que queremos compartir.

Una mirada amplia nos muestra el propósito emancipador del movimiento de mujeres. Asimismo, en el conjunto de estos productos de la ciencia social que nacen del movimiento de mujeres, descubrimos un "interés de conocimiento emancipador" en un sentido habermasiano muy laxo en cuanto búsqueda de comprensión y explicación de los mecanismos de la opresión patriarcal, de liberación de la conciencia de su dependencia de fuerzas reificadas, momento de autoconciencia que permite hacer la crítica a las instituciones y de sus bases de poder¹¹.

Por otra parte, las necesidades del movimiento también dan origen a una concepción de socialización, en el sentido señalado por Brünner, "que define el conocimiento proveniente de la investigación social como un elemento de organización de la conciencia que debe ser 'inculcado' a determinados grupos sociales para que éstos alcancen una comprensión de sus intereses histórico-estructurales y los realicen mediante la lucha y la disciplina colectivas."¹² Se trata de una producción que ha acompañado paralelamente y "desde adentro" el desarrollo del movimiento de mujeres y una de sus funciones ha sido la de dotar de un discurso y de un conjunto de convicciones a un actor en búsqueda

de un posicionamiento social e intelectual en la sociedad. Es el "para qué" y/o "para quién" escriben e investigan estas mujeres sobre la condición femenina: la tensión entre el movimiento y la academia.

La "igualdad" de género, por otra parte, o la extensión de la igualdad, reivindicación al alcance de las mujeres en el marco del discurso de la "modernidad" y del ordenamiento jurídico internacional para la mujer (Convención de Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer), parece un paso posible y elemental de transformación social concreta para el desarrollo social y político. Los conceptos y propuestas en esta dirección han sido y son abordados desde una perspectiva instrumental-tecnológica en que la información y la medición bien sustentada acerca de los fenómenos constituyen la base de acción¹³.

Podemos hipotetizar que, en trazos muy gruesos, las diferentes opciones paradigmáticas tienen que ver con la relación entre los/as productores/as, el movimiento social y el poder institucionalizado y con la conformación del movimiento social propiamente tal. Algo así como: un movimiento social en formación y excluido da origen a conocimientos en un paradigma emancipatorio y/o de socialización; la integración al poder institucional (real o potencial) lleva al paradigma instrumental-tecnológico.

Por otra parte, el proceso de constitución del actor social colectivo mujeres requiere tanto de conocimientos que potencien su capacidad transformadora, como de socialización en el pensamiento o ideario del movimiento. Es una producción hacia adentro. La heterogeneidad y el carácter procesual del movimiento social determina la necesidad simultánea de unos y otros conocimientos para sus diferentes tareas y actrices.

3. EL PROYECTO MUJERES LATINOAMERICANAS EN CIFRAS

Es en este momento histórico del desarrollo de la investigación sobre la condición femenina que fue formulado el proyecto Mujeres Latinoamericanas en Cifras, es decir, cuando el desarrollo teórico coloca la crítica sistemática a los conocimientos y desarrollos existentes como requerimiento para un avance explicativo, cuando se había superado el rechazo per se a ciertas metodologías, cuando es necesario cierto tipo de información para avanzar en la formulación de propuestas específicas para el mejoramiento de la condición femenina.

En este proyecto se reunió, en forma sistemática y con un tratamiento similar de las fuentes, la información estadística publicada y/o disponible en 19 países de la región, para dar cuenta de la situación de las mujeres latinoamericanas comparada con la de los hombres, tanto en cada uno de ellos como a nivel regional, en una suerte de imagen o fotografía con su evolución en el tiempo en cuanto tendencias estructurales¹⁴. Es decir, información comparable desagregada

11 Radnitzky, R., "The scientific enterprise views at the level of the anthropology of knowledge", en *Continental Schools of Metascience*, op. cit.

12 Ver Brünner, J.J., "La investigación social positiva y la utilización del conocimiento", *Documento de Trabajo* N° 441, Santiago de Chile, 1990.

13 En el texto de Radnitzky (op. cit.), el interés de conocimiento instrumental-tecnológico - ampliado aquí al ámbito social - apunta a proveer los recursos para "mantener bajo control procesos objetivos y/u objetivados", estimula cierta producción y procesamiento de información, producción de recursos intelectuales y recursos potenciales para manejos de tipo técnico.

14 Se trabajó con una investigadora en cada país -excepto en Centroamérica-, pertenecientes a la red de FLACSO y a otros centros académicos en aquellos países donde esta Facultad no tiene sede, agrupadas en tres subregiones para facilitar la coordinación.

por sexo, que mostrara dimensiones de la desigualdad social entre hombres y mujeres situados en contextos históricos específicos, que generara nuevas investigaciones y que permitiera la definición de políticas, prioridades, etc. en el terreno de la acción social y política. Situado así, no se trata de una investigación de "género" en el sentido de dar contenido a una construcción social compleja en cuanto sistema de poder, pero pretende poner a disposición de las mujeres y sus organizaciones, científicas, organismos internacionales, gubernamentales y no gubernamentales a nivel nacional, material relevante para la acción transformadora.

Para definir los indicadores a considerar se utilizó la experiencia previa de otro proyecto similar llevado a cabo en Centro América,¹⁵ las recomendaciones del INSTRAW sobre indicadores de la condición femenina y las sugerencias de especialistas convocadas/os en un seminario realizado aquí en Santiago. Se capacitó a las investigadoras de cada país en la metodología definida y se completó la recolección de la información. Las fuentes utilizadas son básicamente censos, encuestas de hogar, anuarios estadísticos, encuestas específicas, producción estadística ministerial y de otros entes administrativos, encuestas de organismos no oficiales de reconocida solvencia, compilación y seriación de las agencias de Naciones Unidas. Nos guiaba el doble interés de aprovechar al máximo la información existente, habitualmente dispersa, y de hacer visible la condición de las mujeres latinoamericanas en su heterogeneidad (espacial, temporal, étnica, socioeconómica, etc.).

Las áreas temáticas consideradas fueron: identificación socioeconómica del país, factores demográficos, trabajo (empleo), educación, salud, legislación, participación sociopolítica -que incluye imágenes sobre roles y cuestiones de género- y organismos e instituciones de género (de y

para mujeres). Cada área considera un conjunto de indicadores, los que se informan para diferentes períodos de acuerdo a su nivel: las grandes magnitudes para el período 1950-1990, factores intermedios para 1970-1990, y los indicadores específicos situados en la crisis de los años 80.

4. VACÍOS DE INVESTIGACIÓN

La experiencia llevada a cabo con el proyecto Mujeres Latinoamericanas en Cifras da cuenta de diversas necesidades y vacíos en los planos temático y metodológico, temporal y espacial. Debemos distinguir entre las necesidades y vacíos de información y los vacíos de investigación, los que se generan en diferentes ámbitos. De hecho, la información, por sí misma, no puede resolver las necesidades de orden teórico para ciertos recortes de la realidad, la discusión sobre indicadores pasa por el estudio en profundidad de los diversos aspectos de la condición femenina. Además las distintas hipótesis en torno a la cuestión femenina tienen consecuencias metodológicas que se ponen de manifiesto en muchos casos.

En términos de la región y haciendo una generalización amplia, hemos encontrado -respecto de la información demandada- problemas con las estadísticas oficiales, cuando se trata de obtener información cuantitativa sobre la mujer, y en la recolección de datos en países como los nuestros. Es necesario recordar que en América Latina existen situaciones muy diferentes, desde países que producen gran cantidad de información y países con profundas deficiencias (Belice, Haití). Distinguimos diversas situaciones: a) que no se registran ciertos datos o hechos relevantes; b) que se registran pero no en forma desagregada por sexo; c) que se registran desagregados pero no se procesan o publican; d) que la calidad de la información es insatisfactoria; e) que los indicadores deben ser revisados des-

de investigaciones temáticas especializadas con una perspectiva de género; f) que las crisis económicas que atraviesan los países afectan tanto el registro de información como el acceso a ella.

El objetivo de dar cuenta de la heterogeneidad fue cumplido muy parcialmente por cuanto, sólo para algunas variables (fecundidad, esperanza de vida) se informan factores diferenciales: zona de residencia, edad, nivel educacional, nivel socioeconómico. No ha sido posible trabajar con "ciclos de vida", lo que implicaría analizar cohortes y que entregaría información relevante en las distintas áreas temáticas.

En el ámbito de la identificación socioeconómica de cada país, existen dificultades especialmente para el tema de la pobreza, su distribución espacial y características y cómo afecta a las mujeres. Los estudios de pobreza, tanto de CEPAL como de otros organismos no han puesto énfasis en la composición por sexo de la pobreza, existen problemas de medición de la pobreza, en general, y para medir la pobreza en las mujeres. Sólo se llega a hablar de hogares pobres.

En el área de factores demográficos es necesaria la revisión de la metodología y categorías de censos y encuestas en torno a determinados aspectos de la población femenina. Existen serios vacíos para el tema étnico: los censos dejaron de incluir la pregunta por etnia o raza, no sólo porque pudieran considerarla estadísticamente no relevante, sino por razones políticas, en el sentido de no reconocer las diferencias étnicas y raciales, ni los derechos de las etnias. También hay deficiencias importantes en cuanto a dar cuenta de la reali-

15 García, Ana Isabel y E. Gomáriz. *Mujeres Centroamericanas*, 2 Vols., FLACSO, CSUCA, Universidad para la Paz, Costa Rica, 1989.

dad de las familias y el emparejamiento, restringiéndose sólo a "hogares", -muchas veces definidos censalmente- y a "estado civil". La "jefatura de hogar" presenta innumerables problemas de definición y de registro.

En el área trabajo (empleo) existen estudios académicos, pero también una mayor presión desde la necesidad de cambio. Los problemas metodológicos mayores están en esta área en cuanto la información estadística existente no da cuenta cabal de la participación económica de las mujeres. Son necesarios estudios:

a) que complementen esa información en lo que respecta a la inserción laboral de las mujeres en los sectores informal y rural y los factores diferenciales (edades, ciclo de vida, sector socio-económico, nivel educacional, estudios realizados); b) sobre el trabajo doméstico y el trabajo económico; c) sobre el trabajo a maquila y temporal, y d) sobre la producción para la subsistencia de las mujeres pobres. También estudios de tiempo sobre las actividades femeninas en distintos ámbitos, de los cuellos de botella de la educación profesional.

La dimensión temporal exige una reflexión sobre los métodos para clarificar los problemas existentes en evolución a nivel regional. Es necesario estudiar los cambios en la composición del empleo femenino (con referencia al ajuste de los 80), los movimientos de desempleo en las mujeres y los factores que intervienen en las diferencias de salarios.

En educación resalta especialmente la dispersión existente en cuanto a la información estadística. Falta información cuantitativa sobre la llamada educación de adultos y la educación popular, ámbito privilegiado para las mujeres. Tampoco es satisfactoria la información para establecer calidad de la educación y tiene problemas metodológicos importantes al intentar dar una imagen de género. La información sobre educadores desagregada por sexo y sus formas de inserción, especialmente en educación

superior universitaria (jornadas, calificación, títulos y grados) es escasa. Resta mucho por hacer en el ámbito de la educación técnico-profesional y las necesidades de capacitación en atención al desarrollo tecnológico. Es necesario revisar todos los lenguajes, no sólo los textos escolares, que se utilizan en el sistema educacional, como por ejemplo, la informática y desarrollar metodologías para medir la discriminación cualitativa y de socialización que se produce en los distintos niveles de la enseñanza.

En el área salud, existe necesidad de establecer los indicadores que mejor reflejen la especificidad de género de la mujer, tanto en los aspectos que le son propios, como en relación con su familia y la comunidad. Como problema general existe un sesgo por cuanto la información de salud pública -del sistema estatal- está constreñida a la oferta de salud y no a las necesidades de la población: se da atención de acuerdo a los recursos humanos y materiales existentes. Es necesario que se mejoren las estadísticas continuas incluyendo sexo y otros factores diferenciales. Salud mental es una subárea muy deficitaria: falta registro por sexo y motivo de consulta, por lo tanto no es posible establecer morbilidad. También la información está sesgada por la oferta: se registra lo que se ofrece. En este ámbito, los efectos de la violencia contra la mujer, la violación, el aborto no son posibles de detectarse, lo que revela las limitaciones originadas en el sistema jurídico. Salud ocupacional es otra área de gran relevancia que queda desinformada, existiendo alguna información dispersa: hay déficit de información y de desagregación de la existente, siendo necesario elaborar un perfil epidemiológico de las trabajadoras (digitadoras, temporeras, etc.). En salud sexual y reproductiva los déficits son importantes, si se pretende ir más allá de la función materna (embarazo, parto y puerperio) y nutricional de las mujeres: el uso de anticon-

ceptivos, sexualidad y embarazo adolescente no sólo como factor de riesgo, aborto. Tampoco existe información por factores diferenciales: niveles socioeconómicos y mujer indígena y ciclo de vida (adulto mayor, tercera edad y menopausia, adolescencia y juventud); del uso de medicina tradicional, de las pautas de consumo sanitario para hombres y mujeres, de la participación de las mujeres en la salud.

En el ámbito de la legislación es necesario establecer indicadores que permitan medir la aplicación de la justicia; son evidentes las faltas de información en cuanto al acceso a la justicia, en el ámbito urbano y rural. Un aspecto metodológico en discusión se refiere a la delimitación del concepto de derechos humanos en relación con la discriminación de género. También para el asedio sexual en el trabajo y la violencia intrafamiliar. Es necesaria información sobre situación penal, investigación criminológica y estudios relativos a legislación sobre medios de comunicación e imagen.

En participación sociopolítica sólo existen estadísticas más o menos estables y comparables en cuanto a la participación de las mujeres en los poderes ejecutivo, legislativo y judicial. La información sobre participación femenina en sindicatos, partidos políticos, organizaciones gremiales, comunitarias es casi inexistente. Falta información, no está desagregada por sexo, no está centralizada y está muy ligada al ordenamiento jurídico-político de cada país: las dictaduras han dejado un gran hueco informativo en este ámbito, además de haber cerrado todos los canales de participación y transformado en peligrosa la actividad social y política (registros fueron quemados, dirigentes perseguidos, etc.). Tampoco existe información sobre las mujeres en funciones de representación del país en el extranjero.

En el ámbito cultural, de las actitudes, estereotipos y opiniones de gé-

nero, sólo existen estudios pequeños o algunas encuestas para diferentes propósitos que consideran, entre sus preguntas, algunas sobre estos temas. La construcción social de los géneros sigue representando un gran vacío constituyendo una necesidad de investigación faltando estudios sobre roles sexuales y factores como socialización y religión. El desarrollo de metodologías cualitativas replicables es particularmente pertinente en este ámbito.

Especialmente pobre es la información cuantitativa sobre la acción colectiva de las mujeres que permita, además, tener una imagen comparable entre los distintos países: las características de las organizaciones en cuanto a dispersión, estabilidad, formas orgánicas, etc. a las que se agregan las condiciones propias de los regímenes autoritarios, han limitado muy seriamente la producción y el acceso a esta información. Existen dificultades de las propias organizaciones que no registran ni hacen pública esta información.

Para finalizar, creemos que el proyecto *Mujeres Latinoamericanas en Cifras* representa un gran aporte al entregar una visión de la situación de las mujeres latinoamericanas a nivel de cada país y en la región. Aquí hemos expuesto las deficiencias, pero es pertinente insistir en que se trata de un peldaño, de un punto de despegue, tanto para la producción de nuevos conocimientos, como para una crítica fundada de la información y los indicadores existentes, de sus deficiencias en cuanto a los marcos explicativos.

También este proyecto constituye un llamado de atención a las propias mujeres, en cuanto a desarrollar una conciencia de la necesidad de generar información, de registrar en forma desagregada, por sexo, el universo de datos que pueda dar cuenta de nuestra condición.

CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y MUJERES

LA CONTRIBUCIÓN DE LAS MUJERES A LA POLÍTICA DEMOCRÁTICA EN AMÉRICA LATINA

Rosario Aguirre*



El documento analiza el significado de las acciones colectivas de las mujeres latinoamericanas en el espacio público y los cambios que se han producido en lo que va de esta década.

INTRODUCCIÓN

En los 80', las mujeres se incorporaron activamente a los procesos de democratización y desarrollaron acciones colectivas y prácticas asociativas para hacer frente a las consecuencias de las políticas de ajuste y a la liberalización de la economía.

En los 90', reestablecidas las democracias en muchos de los países, en el marco de problemas de pobreza y desigualdades sociales persistentes, las mujeres organizadas reclaman derechos ante el Estado y emergen mayores preocupaciones por incluir la perspectiva de género en la elaboración de las políticas públicas. A nivel societal se expresa un nuevo discurso cuestionador de aquellas formas de organización social y familiar que contribuyen a perpetuar las desigualdades entre hombres y mujeres.

* Socióloga Uruguaya.

La actuación en los nuevos espacios institucionales, y las complejas articulaciones de las organizaciones de mujeres con otros actores sociales y políticos, da cuenta de una compleja y multifacética experiencia que supone un desafío a la democracia.

En este contexto las organizaciones no gubernamentales se plantean la necesidad de encarar acciones de formación y capacitación para contribuir efectivamente al proceso en curso de ampliación de la ciudadanía democrática de las mujeres.

1. DESIGUALDADES SOCIALES Y DESIGUALDADES DE GÉNERO

La pobreza sigue alcanzando en América Latina niveles alarmantes a pesar de los esfuerzos que muchos de sus gobiernos han realizado para paliar los costos sociales de los programas de ajuste estructural¹. El balance realizado por CEPAL muestra que la magnitud actual de la pobreza en la mayoría de los países del continente es más alta que a fines de los 70 (Panorama Social 1994)².

Al mismo tiempo, se mantienen altos niveles de desigualdad social. Siguen predominando estructuras distributivas del ingreso más desiguales que hace veinte años.

Aunque existe una enorme cantidad de estudios sobre la medición de la pobreza latinoamericana y sobre la distribución de los ingresos, la mayor parte de ellos no toman en cuenta la situación de las mujeres. Al margen de esta corriente principal se han ido desarrollando desde hace varios años investigaciones que han mostrado que las mujeres tienen ingresos inferiores a los hombres, que acceden a empleos de menor calidad, que tienen mayores dificultades para acceder y permanecer en sus trabajos y que en los hogares encabezados por mujeres se encuentran la mayor proporción de hogares pobres.

También recientemente se ha

mostrado que si las mujeres no aportaran trabajo una parte importante de los hogares caería en la pobreza (Bravo, R., 1993, CEPAL, 1994). A pesar de los esfuerzos realizados, los análisis estadísticos tienen mucho para avanzar a fin de dar cuenta de las diferencias de género³.

En las ciudades latinoamericanas se han realizado un número considerable de estudios de caso sobre estrategias de sobrevivencia y sobre redes sociales que dan visibilidad a las diferentes modalidades que asume la cooperación entre los pobres en barrios de escasos servicios. Estas investigaciones han puesto de manifiesto el importante papel de las mujeres y han mostrado que esta cooperación les permite compatibilizar sus actividades reproductivas, laborales y comunales⁴.

Las acciones de las organizaciones de mujeres, junto a otras en las que participan mujeres, como las movilizaciones sindicales y campesinas, han sido consideradas parte de los nuevos movimientos sociales, en tanto mecanismos de lucha por la ampliación de la ciudadanía sociopolítica y la búsqueda de identidades diferenciadas (Jelin, 1987).

Un conjunto importante y heterogéneo de ONGs de mujeres y de ONGs mixtas tienen programas para mujeres de sectores populares en distintos países de la región. Académicas, profesionales y activistas están dedicando esfuerzos, desde hace ya más de una década, a la producción de conocimientos sobre la condición de las mujeres de sectores populares y a la promoción de ellas y sus organizaciones.

Estas organizaciones muchas veces se especializan en áreas determinadas tales como salud, educación, capacitación, producción, violencia, investigación. En el Proyecto Mujeres Latinoamericanas en Cifras (FLACSO-Instituto de la Mujer, España) se ha llegado a contabilizar para la región bolivariana y cono sur 168 ONGs especializadas en la temática y 241

con programas destinados a mujeres (sin incluir Brasil).

En este marco, feministas latinoamericanas que trabajan en ONGs y feministas europeas que trabajan en la cooperación internacional han contribuido recientemente a difundir el debate sobre el tema Género y Desarrollo.

Resulta interesante destacar los lineamientos más generales de este debate por sus implicancias en términos de la definición de líneas de acción en relación a la participación sociopolítica de las mujeres.

El enfoque sobre el papel del Género en el Desarrollo desarrollado por Molyneux, Moser y Young (Molyneux, 1986; Moser, 1987, 1991; Young, 1991), parte de considerar que la preocupación por los problemas de las mujeres no significa tener en cuenta la perspectiva de género.

Destacan el hecho de que mujeres y hombres juegan distintos papeles en la sociedad y que por lo tanto tienen necesidades diferentes.

1 Un 46% de los habitantes de la región eran pobres en 1990 mientras que en 1985 eran el 43% (CEPAL, 1993).

2 Según esta fuente sólo seis países en los primeros años de los 90 lograron reducir significativamente sus índices de pobreza (Argentina, Bolivia, Chile, México, Uruguay y Venezuela).

3 El concepto de feminización de la pobreza proviene de la literatura norteamericana, hace alusión a la existencia de una proporción más alta de mujeres en la población pobre que en la población general y a la existencia de más altos índices de crecimiento de la pobreza entre la población femenina que en la masculina. La verificación empírica de estas proposiciones sólo en el caso de los hogares monoparentales encuentra dificultades porque la unidad de análisis que se toma es el hogar.

4 E. Jelin organizó una interesante compilación *Ciudadanía e identidad: las mujeres en los movimientos sociales latinoamericanos* (UNSRID, 1987) en la que se presentan varios estudios de caso sobre formas de acción colectiva y de participación de mujeres en movimientos sociales durante la década de los 80.

Incorporar la dimensión de género a los programas de desarrollo significa apuntar a superar la subordinación de género al interior de los hogares y en la comunidad. Implica, por tanto, no utilizar a las mujeres como instrumento para el beneficio de sus familias y el barrio. La experiencia acumulada por los proyectos de generación de ingresos y de desarrollo comunal, conjuntamente con los desarrollos teóricos acerca del concepto de género las conduce a plantear una revisión crítica de dos estereotipos de la planificación: la familia nuclear como categoría exclusiva que no da cuenta de la variedad de estructuras familiares y la división sexual del trabajo considerada como natural y la falta de consideración de los diferentes roles cumplidos por las mujeres, en la familia, en el trabajo remunerado y en la comunidad.

Estas autoras plantean con algunas variantes entre ellas los conceptos de necesidades prácticas de género y de necesidades estratégicas de género⁵, como manera de identificar parámetros realistas en la planificación así como los alcances y limitaciones de las diferentes políticas. También se ha utilizado la distinción entre posición y condición de la mujer⁶ para dar cuenta de los aspectos estructurales que producen resultados desiguales en hombres y mujeres.

Se ha advertido el peligro de que estas distinciones analíticas sean tomadas esquemáticamente. Dificilmente se puede pretender incidir en la satisfacción de las necesidades estratégicas si las necesidades prácticas no son tenidas en cuenta e inversamente cuando se trata de actuar en relación a las necesidades prácticas no deberían perderse de vista las condiciones de subordinación en que viven esas mujeres. Por otra parte, estas necesidades varían según la clase, la etnia y el contexto sociohistórico de la sociedad en que se desarrollan los proyectos de desarrollo.

Esta literatura sobre la planifi-

cación para proyectos de desarrollo⁷ ha adquirido una creciente difusión entre activistas y promotoras de proyectos.

Se han realizado muchos cursos y talleres en los distintos países de la región en los que frecuentemente se ha tomado como eje la distinción de las diferentes necesidades de las mujeres. Esta distinción ha proporcionado un marco interpretativo para la planificación de estrategias de intervención rompiendo los criterios sectoriales y ha sido un útil instrumento para identificar y ordenar los aspectos que podrían mejorar la situación de las mujeres en diferentes dimensiones de la vida social.

La manera como han sido aplicados estos conceptos en diferentes cursos y talleres de formación ha levantado duras críticas (Anderson, 1993). Uno de los argumentos centrales de esta autora es que traducen una concepción racionalista que no da lugar al análisis de las elaboraciones que las personas realizan a partir del sistema de género, subestimando los costos que los cambios tienen tanto para hombres como para mujeres.

La autora dice:

"Las resistencias de las mujeres a avanzar en la consecución de sus intereses prácticos y estratégicos de género no surgen solamente de los costos y pérdidas que, en un cálculo racional, perciben que eso conllevaría en el corto plazo. Surgen, además, en su defensa de un sistema de género que aparece como un paquete, como un todo, donde sacrificar una parte puede ser experimentado como desnudar la vida de su adorno y significado más trascendental."

Este enfoque - señala Anderson - tiene la limitación de no proporcionar instrumentos para identificar las resistencias provenientes de otros actores sociales frente a la propuesta de cambio.

Creemos que quizá se puedan identificar acciones de formación y

capacitación que hayan realizado una aplicación más creativa de estos conceptos. Teniendo en cuenta que los programas de formación se basan en hipótesis es indispensable avanzar en su análisis y evaluación para conocer su impacto.

Hoy día la visión de las promotoras y planificadoras del desarrollo es más cauta que hace unos años. Se sigue apostando al fortalecimiento y a la autonomía de las organizaciones de mujeres, pero hay suficiente trabajo acumulado para realizar una lectura atenta de lo sucedido en la última década. Algunas analistas plantean una visión crítica de las transformaciones que han producido la emergencia de los liderazgos sociales en las organizaciones comunitarias.

En ese sentido, M. Barrig (1995) señala que las dirigentas populares -por lo menos en el caso de Perú- tienen un perfil diferenciado en términos de un mayor nivel de instrucción, una relativa mejor situación socioeconómica y mayor experiencia en funciones de carácter vecinal. Considera que su creciente experiencia tiende a separarlas del resto de

5 Las necesidades estratégicas de género derivan del análisis de la subordinación de las mujeres en relación a los hombres variando de acuerdo al contexto cultural y socio-político, como por ejemplo la superación de la división sexual del trabajo o las medidas contra la violencia. Responden a las demandas formuladas por las feministas. Las necesidades prácticas de género son aquellas formuladas directamente por las mujeres de sectores populares como respuesta a situaciones de carencia de sus familias como pueden ser los problemas de alimentación o de servicios básicos. (Moser, 1991)

6 La condición refiere al estado material en que se encuentra la mujer en cuanto a pobreza, educación, capacitación, sobrecarga de trabajo, etc. La posición tiene en cuenta su ubicación social y económica respecto a los hombres.

7 La Red Entre Mujeres, un proyecto Sur-Norte de la Cooperación Holandesa y sus contrapartes en catorce países de América Latina, a través de sus publicaciones ha sido la principal difusora de esta temática.

sus pares. Se generarían así resentimientos y frustraciones que podrían ser atribuidos a que las otras mujeres tienen mayores obstáculos para romper las barreras que les impiden salir a negociar con los agentes externos y, por otro, a que las organizaciones, están impregnadas de valores tradicionales en cuanto a homogeneización grupal, indiferenciación, trabajo voluntario, minimización del conflicto, etc..

Este tipo de planteos pone de manifiesto la necesidad de profundizar la reflexión, la investigación y la evaluación de las experiencias de esta última década a fin de extraer enseñanzas que contribuyan a repensar estrategias de formación en Género y Desarrollo que contribuyan a una mayor equidad entre mujeres y hombres.

2. LA LUCHA POR LOS DERECHOS

Las activistas feministas procedentes de capas medias profesionales y organizaciones no gubernamentales han estado planteando una amplia gama de nuevos derechos cuya finalidad es hacer a las mujeres ciudadanas iguales a través de su reconocimiento por los estados y la comunidad internacional.

Las mujeres han avanzado en formular los dramas cotidianos, individuales y colectivos, en el lenguaje público de los derechos, aportando información y conocimientos sobre prácticas lesivas para la población femenina.

Hay derechos que han pasado a formar parte de la agenda pública y que se han ido integrando a las políticas públicas. Por ejemplo las leyes sobre la violencia doméstica.

Ello se debe a que el activismo feminista continuó en los 90 su labor de la década anterior, concentrado acciones tendientes a realizar denuncias y levantar propuestas en este campo. A pesar de que hay una importante resistencia generada por el

desplazamiento que se produce en la relación privado-público, las propuestas han concitado consensos al mostrar que la violencia doméstica tiene efectos sociales que afectan no sólo a las mujeres golpeadas sino también a los hijos y a los familiares cercanos⁸.

La cuestión de los derechos reproductivos es el punto más polémico. La prohibición de la interrupción del embarazo por voluntad de la gestante está establecida en los países de la región con excepción de Cuba. El Vaticano hace sentir su oposición al punto que su posición en coincidencia con la de los países musulmanes se convirtió en el aspecto más difundido dentro de los abordados en la Conferencia Mundial de Población de El Cairo del pasado año.

El reconocimiento del derecho al trabajo de las mujeres y a remuneraciones y oportunidades equitativas ha avanzado, a pesar de importantes insuficiencias, variables según los países. Las organizaciones internacionales y las organizaciones de mujeres han impulsado el reconocimiento de estos derechos.

Se han hecho avances en la legislación pero lo que más llama la atención es la falta de observancia de esas normas y el escaso ejercicio de esos derechos por parte de las trabajadoras.

Sería importante avanzar en el conocimiento de los efectos de las políticas y programas sobre las desigualdades laborales.

Es precisamente en el caso del área laboral que se producen las brechas más notables entre las normas y la realidad.

La aplicación de las normas exige la actuación de un conjunto de actores, en especial de aquellos que ejercitan los derechos y de quienes están encargados de su fiscalización. Las políticas públicas en el ámbito laboral pueden ser letra muerta si sólo son resultado de la acción de mujeres, sensibles presentes en los espacios institucionales del Estado y o pro-

ducto de demandas del movimiento de mujeres sin que se paralelamente se desarrolle la noción de derechos y que a nivel de las trabajadoras organizadas no se plantee su ejercicio.

El caso de la ley uruguaya de 1989 que prohíbe toda discriminación que viole el principio de igualdad es ejemplar, en el sentido de que siendo un avance importante en materia legislativa, estableciendo un criterio amplio de discriminación y contemplando un procedimiento de reclamación judicial; sin embargo las trabajadoras no hacen uso de ella basándose en los derechos que se le reconocen⁹.

El ejercicio de los derechos involucran y los procesos de toma de decisiones la subjetividad de los distintos actores, dimensión ésta que debería ser objeto de consideración.

Las demandas relativas a la seguridad social y a las políticas sociales para las trabajadoras, han tenido otras dificultades que deben ser consideradas. Son planteadas desde los organismos internacionales y en ocasiones pasan a ser incorporadas en la legislación (si no entran en colisión con el sistema de regulación del

8 Los avances realizados a través de la presión gubernamental y parlamentaria en la instrumentación de los programas ya han provocado análisis sobre las características de la intervención estatal en este campo. Ver Enfoques feministas de las políticas antiviolencia. TRAVESIAS 1. Doc. CECYM. Buenos Aires. 1993.

9 En un trabajo L. Abramo (1995) también observa en Chile la baja frecuencia de aplicación de los derechos legalmente establecidos como licencia por paternidad, servicios de guardería infantil y ausencia justificada en el caso de enfermedad de los hijos. Por su parte, Guzmán y Todaro (1995) hacen referencia a investigaciones realizadas por la OCDE, que ponen de manifiesto que las mujeres activas son "sensibles a las representaciones sociales que relacionan ausentismo por embarazo", frente a ello algunas renuncian a parte de las posibilidades y protecciones legales acordados al embarazo, mientras que otras hacen manejos sutiles de los permisos anuales, permisos por enfermedad o reducen la jornada de trabajo.

trabajo y de la seguridad social), pero tienen como contrapeso el recorte del gasto público y las políticas de ajuste.

Por otra parte, las estructuras sindicales carecen de una masa crítica de mujeres que puedan impulsarlas. Su negociación es particularmente difícil en un clima político hostil, en medio de una cultura política anti-intervencionista.

Las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones sociales han adquirido presencia como nuevos actores internacionales, sobre todo a nivel de redes, procurando el reconocimiento de derechos y la creación de reglamentaciones en los organismos internacionales, que luego deberán ser implementadas a nivel nacional.

Esta implementación, a nivel nacional, dependerá seguramente de la existencia de un entorno democrático y de las posibilidades de participación de las mujeres en la creación de políticas públicas.

Multiplicidad de contactos e intercambios han ido creando una comunidad de intereses de las mujeres de la región. Los procesos de articulación se han activado en los dos últimos años alrededor de las actividades vinculadas a los eventos internacionales convocados por las Naciones Unidas (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 1993; Conferencia Mundial de Población, El Cairo, 1994; Cumbre Social, Copenhague, 1995; Conferencia Mundial de la Mujer, Pekin, 1996).

Sería muy importante prever mecanismos de seguimiento para extraer aprendizajes sobre la influencia de las ONGs y de las Conferencias Internacionales en el reconocimiento de los derechos de las mujeres y en la incorporación de la dimensión de género en las políticas públicas.

3. LAS MUJERES FRENTE AL ESTADO Y LA POLÍTICA

Lentamente las mujeres latinoamericanas van aumentando su presencia en los espacios públicos, en el contexto de la reforma del Estado y de la crisis de los sistemas de representación.

Recientemente hemos asistido al debate sobre las cuotas para las mujeres en los organismos de dirección de los partidos o en la confección de las listas electorales. Uno de los argumentos centrales ha sido la conveniencia de establecer un mecanismo transitorio para garantizar las condiciones del libre ejercicio de la igualdad de derechos. Mas pragmáticamente se le ha fundamentado como forma de encarar el problema de la baja presencia de mujeres y como medida para generar una masa crítica de mujeres¹⁰.

En Argentina se estableció por ley, en 1993, la acción positiva en las candidaturas de las listas partidarias para cargos electivos y en Uruguay han aprobado este mecanismo dos partidos políticos. La corta experiencia argentina muestra que partidos y frentes han sido remisos en aplicar la ley de cupos, presentándose varios casos de mujeres que han recurrido a la justicia para impugnar listas de sus propias agrupaciones.

Como resultado de las políticas macroeconómicas que han desplazado las responsabilidades de los Estados al sector privado, tanto las organizaciones no gubernamentales como las organizaciones sociales han tenido un rol importante en el impulso a la idea de derechos económicos y sociales, así como en la discusión del rol que los estados y los mercados deberían tener en los modelos de desarrollo.

Entre el proyecto estatista de la sociedad y el modelo privatista del mercado surge la necesidad de plantear alternativas desde la sociedad civil. Las alternativas para conciliar desarrollo, equidad y justicia social

frente a la modernización salvaje pasa por la invención y la negociación de nuevas reglas y límites, que garanticen derechos fundamentales y posibiliten establecer el difícil equilibrio entre desarrollo y equidad.

Parecería que ello sólo se puede alcanzar en espacios públicos de representación y negociación, en los que los derechos se conviertan en medidas para el tratamiento de los conflictos y como parámetros para el reordenamiento de la vida social.

Han sido sobre todo los y las analistas brasileños/as los que han fundamentado con más insistencia este arte de la negociación como salida a la crisis, y la referencia a la igualdad y a la justicia como valores y principios de la universalización de derechos.

En el debate académico latinoamericano sobre la democracia, aparece muy marginalmente la preocupación por la igualdad en las relaciones entre los sexos. No es frecuente encontrar referencias a la literatura feminista que crítica la forma cómo la teoría democrática tradicional aborda los conceptos de igualdad, diferencia y desventaja en relación a un criterio de normalidad intrínsecamente masculino.

Obtenido el voto y los derechos civiles las mujeres son consideradas como ciudadanas iguales y por lo tanto opacada la contradicción entre la igualdad política formal y la desigualdades materiales y sexuales. La inclusión de las mujeres en la ciudadanía política no se ha correspondido con la posesión de los beneficios de la ciudadanía social.

¹⁰Un interesante debate sobre los problemas que presenta este mecanismo de regulación y qué beneficios puede aportar se encuentra en *DEBATE FEMINISTA*, Año 4, vol.8. Setiembre 1993. En este mismo volumen D. Dahlerup, basándose en la experiencia escandinava, realiza una discusión sobre la importancia del tamaño de un grupo minoritario. Argumenta en el sentido de que "los números cuentan" y precisa el concepto de masa crítica.

Las implicancias que para la ciudadanía de las mujeres tienen el sobretrabajo derivado de la división sexual del trabajo doméstico, no parece tematizado, a pesar de que investigaciones empíricas muestran que muchas mujeres no aceptan cargos directivos o puestos de mayor responsabilidad por las responsabilidades del cuidado de los hijos. Las mujeres que quieren igualdad se ven obligadas a comportarse como hombres, por ejemplo, delegando la responsabilidad del cuidado de los niños (en otras mujeres de su familia o en las trabajadoras del servicio doméstico) y a veces no teniendo hijos.

También tiene implicancias para la ciudadanía de las mujeres la situación que muestran las investigaciones sobre el trabajo remunerado de las mujeres y la gran diferencia entre la situación de las mujeres que trabajan y los trabajadores hombres. La separación de la vida social en dos ámbitos definidos sexualmente, el hogar, ámbito de responsabilidad de la mujer, y la actividad pública como esfera propia del hombre, atenta contra la ciudadanía democrática.

Las mujeres organizadas se plantean la cuestión de la intervención estatal en los asuntos de las mujeres. Se busca interesar a los actores políticos y se entablan nuevas relaciones con el Estado. En la mayoría de los países se ha logrado la creación de ministerios, secretarías, subsecretarías, direcciones, institutos, etc. como espacios orientados a la promoción de la igualdad de la mujer.

Los nuevos espacios institucionales estatales presentan problemas tales como los magros recursos presupuestales, el enclaustramiento del problema dentro de estructuras que no tienen la jerarquía requerida para realizar una acción coordinada con otras instancias públicas. El balance de la actuación de los Consejos de la Condición de la Mujer creados en Brasil, realizado por T. Caldeira (citado por M. Barrig), muestra que la experiencia de diez años

no es muy alentadora en términos de que algunos de ellos fueron permeados por la partidización y de que no mantuvieron una relación orgánica con las organizaciones de mujeres.

Surge la necesidad de generar nuevos conocimientos sobre un ámbito que no ha formado parte de las disciplinas que han interesado a las académicas que han impulsado los Estudios de Género.

Aparece como una novedad en América Latina la reflexión sobre la teoría y la práctica de establecer una agenda pública. Debe reconocerse el aporte pionero que están realizando las investigadoras del CEM (Todaro, R. y Guzmán V.) en la generación de conocimientos para la elaboración de políticas públicas y en actividades de asesoría para la elaboración e instrumentación de la agenda pública.

Si bien el análisis del Estado ha despertado el interés teórico y práctico de las Ciencias Sociales latinoamericanas desde hace décadas, el gobierno y el proceso de decisión pública, no ha sido objeto de investigaciones sistemáticas a pesar de los trabajos de avanzada de O' Donnell y Oslak en este campo, sobre todo su recordado trabajo de 1976 sobre "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación" (documento CEDES/CLACSO. N° 4. Buenos Aires. 1976.)

Uno de los estudiosos actuales de las políticas públicas L. Aguilar (1993), nos recuerda que el estudio de los asuntos públicos, gobierno y políticas públicas, surgieron en los Estados Unidos como reacción frente a la irrelevancia de los sofisticados estudios metodológicos que estudiaban la política más que las políticas, que poco aportaban a la solución de problemas prácticos, pues se consideraba que estos correspondían al campo de la administración pública.

"Su estudio era literalmente un corolario o un apéndice de la teoría macrosocial. El secreto de la decisión

y desempeño del gobierno radicaba en fuerza y estructuras sociales, exteriores y superiores, que determinaban exhaustivamente la materia y la forma de decisión, sus fines, medios y organizaciones". (Aguilar, 1993).

Chile se ha convertido en un observatorio privilegiado para el estudio de las políticas públicas con óptica de género por la creación de una nueva institucionalidad con un rango importante, y resultado de un clima político favorable.

El contexto político favorable tiene que ver con la voluntad política y las coincidencias político ideológicas entre las instancias políticas y las organizaciones de mujeres y centros académicos, la existencia de un movimiento de mujeres que interactúa con mujeres ubicadas en diferentes instancias de decisión y la producción de un importante cúmulo de conocimientos y de propuestas susceptibles de ser incluidas en la agenda pública.

Sería necesario observar en qué medida la existencia de un feminismo que atiende a las razones de Estado, así como la existencia de un feminismo partidario, introducen cambios en las articulaciones con los grupos de mujeres y en las prácticas de estos.

Se ha recurrido al concepto de autonomía (Meynen y Vargas, 1993) para referirse al reconocimiento de la pluralidad de sujetos sociales, en el cual se incluyen los procesos de participación de las mujeres, en el sentido de la capacidad de desarrollar "poder por sí mismas". Se trata en esta concepción de acumular poder a través del desarrollo de medios materiales e inmateriales para sobreponerse a la opresión que traen las distintas formas de "poder sobre los otros".

Citando a Schrijvers las autoras mencionadas proponen diferentes dimensiones para el análisis del concepto de autonomía, dimensiones que se presentan íntimamente interrelacionados.

La autonomía física que impli-

ca autocontrol de la sexualidad y la fertilidad. La autonomía económica basada en la posibilidad de acceso y control de los medios de producción. La autonomía política sustentada en los derechos políticos básicos y en la formación de grupos de presión con propuestas propias. Por último se menciona la autonomía sociocultural como el derecho a identidades independientes.

Se asume que la creación de nuevas identidades no se reduce a la dimensión de género, sino que comprende también otras vinculadas a la nación, la clase, la raza, etc.

Es interesante destacar el reconocimiento del carácter conflictivo de la confrontación entre actores sociales. Se plantea así el tema de las alianzas y del aprendizaje de las negociaciones, así como de la necesaria interlocución con la sociedad, en el entendido de que la democracia supone la negociación de intereses encontrados.

Por eso a las ONGs de mujeres que trabajan con mujeres como a las organizaciones mixtas que priorizan el trabajo con las mujeres, les compete producir conocimientos y desarrollar acciones de capacitación y asesoría que potencien a las organizaciones en su capacidad de negociación y de interlocución con la sociedad a través del desarrollo de la capacidad de propuesta en relación a los temas definidos como prioritarios.

Algunas organizaciones de mujeres, en diferentes países de la región, se han volcado a trabajar en el desarrollo de acciones de capacitación dirigidas a las mujeres políticas y a contribuir por esta vía a la elaboración de políticas públicas.

Mientras tanto ciertos sectores de feministas desconfían en las posibilidades que brindan los modelos dominantes de ciudadanía y política, enfatizando las dificultades que se les presentan a las mujeres en estos dominios, planteándose tensiones entre el parti-

cipar o no participar, entre separación o integración.

La elaboración teórica del pensamiento feminista en América Latina sobre el Estado está en sus inicios. El rol del Estado y de las familias, en el suministro de servicios, necesita ser pensado, a fin de dar cuenta de las variadas formas en que se puede intentar socializar los costos familiares. Por otra parte, la elaboración sobre los mercados también está en sus comienzos. Sin embargo, muchas de las demandas de las mujeres tienen que ver con el mercado de trabajo, en relación a la igualdad de salarios para trabajos de igual valor, igualdad en el acceso al trabajo, el beneficio de guarderías provistas por los empleadores, etc..

En la medida que haya mayor claridad sobre que le corresponde al Estado, a las familias y al mercado, las organizaciones de mujeres estarán en mejores condiciones para ampliar el espectro de interlocutores (empresas privadas, públicas, organizaciones gremiales, patronales, etc.) y aumentar su capacidad de propuesta.

El problema central parece ser cómo las mujeres pueden insertarse en un proyecto de democratización política y social y al mismo tiempo conservar su autonomía.

En este contexto, diversos estudios han mostrado que la descentralización abre, por lo menos en algunas ciudades, la posibilidad de intervenir directamente en cuestiones vinculadas a los problemas más cotidianos que atañen a las mujeres.

La jerarquización de la importancia de los gobiernos locales y de los procesos de descentralización irrumpe en cuanto bandera, precisamente, en el marco de la discusión en torno al *modus operandi* de las políticas y de las reformas del Estado que han emprendido regímenes políticos de diferente orientación para resolver la crisis.

Las diferentes trayectorias políticas nacionales, en lo que dice rela-

ción a la centralización-descentralización hace difícil plantear generalizaciones. El debate sobre la relación entre descentralización y el desarrollo de un modelo político de democracia es aún incipiente y está planteado a partir de recientes experiencias en Brasil, Uruguay, Argentina, Paraguay y Colombia.

Más allá del sentido dado a la descentralización parece claro que los gobiernos locales en estas experiencias han incrementado su incidencia en la resolución de los problemas vinculados a la asistencia de personas con necesidades especiales, en la prestación de servicios, en la regulación del espacio urbano, y en la creación de procedimientos y canales para la toma de decisiones.

En algunos municipios se han abierto espacios institucionales para atender esta problemática paralelamente a la creación de instituciones especializadas en el ámbito nacional.

Diversas investigaciones han contribuido a mostrar la importancia de la presencia de mujeres en el cuerpo de funcionarios políticos de los municipios de diversas ciudades latinoamericanas (la "municipalización" del liderazgo femenino de que habla M. Barrig, op. cit.) y la existencia de políticas, programas y servicios que a nivel municipal toman en consideración a las mujeres.

Cabe destacar el trabajo pionero llevado a cabo por el Grupo de Trabajo sobre Políticas Sociales, Mujeres y Gobiernos Locales coordinado por las investigadoras de CIEPLAN, Raczynski D. y Serrano C. (1992), en el que se analizaron casos de cinco países de América del Sur. Las autoras señalan dificultades para el encuentro de los procesos descentralizadores, que se desarrollan a nivel estatal, y los procesos que tienen lugar en la sociedad organizada. La mayor parte de ellos muestran que el gobierno local inhibe iniciativas que surgen de la sociedad y que la organización popular en ocasiones deslegítima a los gobiernos locales.

Las autoras mencionadas concluyen que:

"es difícil lograr el encuentro positivo mientras no medie un proceso que sea buscado y conducido por el gobierno local y esté orientado a abrir cauce a la participación de la comunidad, no sólo en el ámbito de la gestión de programas, sino especialmente en el ámbito de la definición de acciones a desarrollar, e integrando prácticas educativas y promocionales".

Sin embargo, no basta la descentralización político administrativa si no existe cierta capacidad de acción autónoma de las organizaciones sociales.

Los estudios realizados en el marco de este Grupo de Trabajo, y otros realizados en diversos países, reconocen que las mujeres que participan en experiencias colectivas tienen impactos positivos, en términos del descubrimiento de espacios de comunicación, sociabilidad, aprendizaje y desarrollo de la autoestima. Pero al mismo tiempo, se observa que esta participación genera ingresos monetarios muy reducidos y trae consigo más responsabilidades así como conflictos familiares y de pareja.

Raczynski y Serrano dicen elocuentemente que las nuevas actividades:

"tienen de dulce y de grasa: las mujeres experimentan tanto un proceso de cambio y valorización personal como un recargo de actividades y responsabilidades".

Surgen dudas sobre las perspectivas futuras de estas modalidades de acción en cuanto a si podrán potenciar en el largo plazo los elementos positivos al mismo tiempo que disminuir la sobrecarga de responsabilidades. Concordamos con las autoras en que es indispensable debatir acerca de "las ganancias y las pérdidas" que genera en las mujeres esta participación, para encontrar indicadores que nos permitan realizar el seguimiento y la evolución de los programas en que ellas participan. En

los diferentes países de la región, se dispone de una buena cantidad de estudios de caso que han sido muy útiles para darle visibilidad a distintas experiencias protagonizadas por mujeres, sin embargo, por lo general han proporcionado descripciones que idealizan prácticas populares aportando generalizaciones de bajo nivel.

Estas organizaciones, algunas nuevas en este tipo de tarea, requieren adecuar su trabajo territorial al trabajo con mujeres y, a la vez, aumentar la cobertura de sus acciones.

Los gobiernos locales, en este ámbito, como en otros, no pueden delegar en las ONGs sino que deben tener atribuciones y recursos, estabilidad del equipo de funcionarias, equipo de asesores, conocimientos y capacidad para implementar modelos de gestión local y procesar demandas.

Llama la atención sin embargo, que en muchos países, las organizaciones de mujeres prestan poca atención a la acción municipal, mientras que la mayor parte de las demandas de las mujeres que participan en organizaciones vecinales se vinculan a la prestación de los servicios sociales comunales.

La cuestión de la descentralización municipal presenta un nuevo desafío a las organizaciones de mujeres en torno a pensar el tipo de vínculo a desarrollar.

Es precisamente en este ámbito donde se está presentando la posibilidad de construir espacios públicos de participación, representación y negociación, que viabilicen una gestión municipal, que tenga como parámetro el reconocimiento de los derechos.

Los especialistas en temas urbanos reconocen que las ciudades están cada vez más construidas por una dinámica social cada vez más compleja y heterogénea, generando una pluralidad de intereses y demandas conflictivas.

La tarea de los espacios públicos sería en términos de Vera Telles "recalificar la participación popular en términos de una participación ciuda-

dana que interfiera, interactúe e inflencie en la construcción de un sentido del orden público regida por los criterios de equidad y justicia", de forma tal de quebrar privilegios y redefinir el particularismo de las carencias y de las organizaciones que los expresan.

Es en estos espacios donde las mujeres quizá puedan expresar más fácilmente las necesidades propias y de sus familias y en los que se abre la posibilidad de redefinir la relación entre el mundo público y el privado.

La defensa de las cuestiones de interés social y económico de las mujeres (trabajo, ingresos, cuidado infantil, educación, salud, aborto, violencia, etc.) requiere la incorporación activa de las mujeres como ciudadanas que se relacionen y negocien con otros actores sociales y políticos. Ello significa concebir una formación para la ciudadanía democrática como actividad continua y no como actividad de un grupo de presión en torno a demandas que se plantean de forma intermitente.

Surge la necesidad de buscar metodologías de comunicación para la democratización del conocimiento acumulado sobre la relación entre la subordinación genérica y el desarrollo, e incorporar los temas que atañen al funcionamiento societal, a fin de colaborar también en la elaboración de propuestas de políticas nacionales y globales desde la óptica de género.

A MODO DE SUGERENCIAS PARA LA DISCUSIÓN DE LA AGENDA

Construir una agenda que contribuya a la creación de condiciones para la ampliación de la ciudadanía democrática de las mujeres supone reconocer el importante papel que han tenido en América Latina las organizaciones no gubernamentales de mujeres en la producción de conocimientos y en la promoción de proyectos de desarrollo dirigidos a las mujeres.

En la actualidad los cambios

en el contexto internacional, y en los propios países, plantea interrogantes en torno a las relaciones entre desarrollo económico, democracia política y equidad social y de género.

Las ONGs y los diferentes actores sociales necesitan aumentar la comprensión acerca de como se dan estas interrelaciones y sobre como es posible construir una sociedad más justa, mejorando la comunicación y la producción de significados colectivos.

Es de vital importancia que en la discusión teórica sobre la cuestión de la democratización y sobre la relación de las demandas de género con el Estado participen mujeres y hombres.

La difusión de los conocimientos sobre las desigualdades genéricas en las distintas esferas de la sociedad es un mecanismo importante de legitimación que es necesario impulsar con mayor decisión, ya que se ha comprobado que la producción de conocimientos sobre las mujeres tiene grandes dificultades de penetración.

Las mujeres organizadas se proponen el fortalecimiento de la ciudadanía, no sólo a través del planteo de demandas específicas, sino también a través del ejercicio de derechos y responsabilidades como ciudadanas plenas.

Para ello es fundamental favorecer sus prácticas asociativas, contribuir a aumentar su relación con otras organizaciones, su conocimiento del funcionamiento de las instituciones públicas y privadas y su capacidad de propuesta, a fin de favorecer su inserción en la discusión de los temas nacionales e internacionales.

Una tarea prioritaria debería ser aumentar la formación y la disponibilidad de mujeres para la participación sociopolítica y desarrollar programas de formación de liderazgos femeninos.

Para favorecer el intercambio de experiencias y la posibilidad de establecer comparaciones que enriquezcan al conjunto de ONGs es

deseable el diseño de un sistema de conceptos e indicadores de género que facilite la realización de investigaciones evaluativas del impacto de las acciones orientadas a mejorar la situación de las mujeres y su autonomía.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AGUILAR, L. F. Hacia una disciplina de las políticas públicas. PERFILES LATINOAMERICANOS. Las políticas públicas. No. 3. Año 2. Dic. 1993. FLACSO. México.

ANDERSON, J. *Intereses o Justicia. Adonde va la discusión sobre la Mujer y el Desarrollo*. Entre Mujeres. Lima. 1992.

ANDREW, C. El Costo de la Filantropía Estatal. En: *El Sexo Natural del Estado*. S. Chejter. Comp. Altamira. Nordan. Buenos Aires. Montevideo. 1992.

ARDAYA, G. Mujeres y Democracia. En busca de una identidad en el Sistema Político. *NUEVA SOCIEDAD*. No. 134. Nov. Dic. 1994. Caracas.

ANNAS, J. Mulheres e a Qualidade de Vida: Duas Normas ou Uma? *LUA NOVA*. No. 31. 1993.

BARRIG, M. Los nudos del liderazgo. *MUJERES EN ACCION* 1. 95. Isis Internacional. Santiago de Chile.

BENHABID, S.; CORNELL D. Mas allá de la Política de Género. En: *Teoría Feminista y Teoría Crítica*. Ed. Alfons El Magnanim. Generalitat Valenciana. Valencia. 1990.

BRAVO, R. Utilización de una encuesta de empleo para el estudio de la situación económica de las familias chilenas. *Revista de Estadística y Economía*. Nº 7. 1993. INE. Santiago

BIRGIN, H. Acción Pública y Ciudadanía: ¿Políticas públicas para la mujer o Derechos Ciudadanos? En: H. Birgin. *Acción Pública y Sociedad*. CEADEL. Feminaria. Bs. As. 1995.

CALDERÓN, F., Dos Santos M. *Hacia un Nuevo Orden Estatal en América Latina. Veinte Tesis Sociopolíticas y un Corolario de Cierre*. F.C.E. Santiago de Chile. 1991.

CEPAL, *Panorama Social 1994*. Santiago de Chile. 1994.

CROMPTON, R. *Clase y estratificación*. Tecnos. Madrid. 1993

DAHLERUP, D. De una pequeña a una gran minoría: una teoría de la "masa crítica" en la política escandinava. *DEBATE FEMINISTA*. Año 4, vol. 8. Setiembre 1993. México

- DIETZ, M. El Contexto es lo que cuenta. Feminismo y Teorías de la Ciudadanía. *DEBATE FEMINISTA*. Año 1, vol. 1. Marzo 1990. México.
- ELSON, D. ¿Socialismo de Mercado o Socialización del Mercado? En: Mandel, E.
- NOVE, A.; ELSON D. *La crisis de la Economía Soviética y el debate sobre Mercado/Planificación*. Imago Mundi. Buenos Aires. 1992.
- FRASER, N. La lucha por las necesidades. *DEBATE FEMINISTA*. Año 2, vol. 3, marzo 1991. México.
- FRASER, N. Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente. *DEBATE FEMINISTA*. Año 4, vol. 7, marzo 1993. México.
- FRASER, N. Struggle over Needs: Outline of a Socialist-Feminist Critical Theory of Late Capitalist Political Culture. In: *Women, the State, and Welfare*. Ed. Linda Gordon. The University of Wisconsin Press. Madison. 1990.
- GAUTIER, A.; HEINEN J. *Le sexe des politiques sociales*. Cote-Femmes. Paris. 1993.
- GUZMÁN, V.; LERDA, S.; SALAZAR, R. *La Dimensión de Género en el Quehacer del Estado*. CEM. Santiago de Chile. 1994.
- GUZMÁN, V.; TODARO R. *La Discriminación en el Trabajo como Tema de Agenda*. CEM. Santiago. 1994.
- GUZMÁN, V. *Los azarosos años 80. Aciertos y desencuentros del movimiento de mujeres de Latinoamérica y el Caribe*. Entre Mujeres. Lima. 1994.
- HABERMAS, J. A Nova Intransparencia. A Crise do Estado de Bem-Estar Social e o Esgotamento das Energias Utopicas. *NOVOS ESTUDOS* no. 18. Setembro 1987.
- HERNES, H. M. *El Poder de las Mujeres y el Estado de Bienestar*. Vindicación Feminista. Madrid. 1990.
- JAQUETTE, J. S. *Género y Justicia en el Desarrollo Económico*. Propuestas 4. Documentos para el Debate. Entre Mujeres. Lima.
- JELIN, E. ¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo. *European Review of Latin American and Caribbean Studies* 55, December 1993.
- JONASDOTTIR, A. G. *El Poder del Amor. ¿Le importa el sexo a la Democracia?* Ediciones Catedra. Universitat de Valencia. Instituto de la Mujer. Madrid. 1993.
- KOFMAN, E. Pour une Theorie Feministe de l'Etat: Contradictions, complexite et confusions. En: Gautier A., Heinen J. *Le sexe des politiques sociales*. Cote-Femmes. Paris. 1993.
- LECHNER, N. Los Nuevos Perfiles de la Política. Un Bosquejo. *NUEVA SOCIEDAD*. Nº. 130. 1994. Caracas.
- LECHNER, N. El debate sobre Estado y Mercado. *NUEVA SOCIEDAD*. Nº. 121. 1992. Caracas.
- LEÓN, M. *Neutralidad y Distensión en la Política Pública de América Latina*. Trabajo presentado en el XIX Congreso de Sociología. Caracas, maya 30-julio 4 de 1993.
- MARQUES-PEREIRA, B. L'Etat-providence, providence de l'Etat a l'égard des femmes? *RECHERCHES FEMINISTES*. Vol. 3. Nº. 1. 1990. Quebec.
- MENDUS, S. La pérdida de la fe: feminismo y democracia. En: *Democracia. El viaje inacabado*. Comp. J. Dunn. Tusquets. Barcelona. 1995.
- MEYNEN, V., VARGAS, V. La autonomía como estrategia. *MUJERES EN ACCION*. 4. 92. Isis Internacional. Santiago de Chile.
- MOLYNEUX, M. ¿Movilización sin emancipación? Intereses de la Mujer, el Estado y la Revolución. El caso de Nicaragua. En: J. L. Coraggio, C.D. Deere. *La Transición Difícil*. Siglo XXI. México. 1986.
- MOSER, C. La Planificación de Género en el Tercer Mundo: enfrentando las Necesidades Prácticas y Estratégicas de Género. En: Guzmán, V. et al. *Comp. Una Nueva Lectura: Género en el Desarrollo*. Entre Mujeres. Lima. 1991.
- MOUFFE, CH. Feminismo, Ciudadanía y Política Democrática Radical. *DEBATE FEMINISTA*. Año 4. Vol. 7. Marzo 1993. México.
- NELSON, B.; JOHNSON N. Agendas Políticas Feministas en los 90. *MUJERES EN ACCION*. Nº. 4. ISIS INTERNACIONAL. Santiago de Chile. 1994.
- O'NEILL, O. *Justicia, Género, Fronteras Internacionales*. Propuestas 5. Documentos para el Debate. Entre Mujeres. Lima. 1994.
- ORLOFF, A. SH. Gender and the Social Rights of Citizenship: The Comparative Analysis of State Policies and Gender Relations. *ASR American Sociological Review*. Vol. 58. Nº 3. June 1993.
- O'DONNELL, G. Estado, Democratización y Ciudadanía. *NUEVA SOCIEDAD*. Nº. 128. Noviembre-Diciembre 1993. Caracas.
- OKIN, S. M. *Justice, Gender and the Family*. Basic Books. Harper Collins. U.S.A. 1989.
- OSORIO, J. La Educación como Formación de Sujetos y la Construcción de la Ciudadanía en América Latina: Notas para el Debate. *LA PIRAGUA*. Numero 8. 1er. Semestre 1994.
- PATEMAN, C. Feminismo y Democracia. *DEBATE FEMINISTA*. Año 1. Vol. 1. Marzo 1990. México.
- REPEM *Ciudadanía, Género y Educación*. Una perspectiva desde la Red de Educación Popular entre Mujeres. Montevideo. CEAAL. Santiago de Chile. 1995.
- ROSAS, A. Hacia una Teoría de las Transacciones Desiguales: Aportaciones de las Discusiones Antropológica y Sociológica al Debate Feminista. *DEBATE FEMINISTA*. Año 1, vol. 2. Setiembre 1990. México.
- RUIZ, C. B. *Comp. Mujer, Género y Desarrollo Local Urbano*. Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza. 1993. La Paz. Bolivia.
- RUIZ BRAVO, P. *Género, Educación y Desarrollo*. UNESCO-OREALC Santiago de Chile. 1994.
- TELLES, V. Sociedade Civil, Direitos e Espaço En: *Participacao Popular nos Governos Locais*. POLIS. Nº 14. 1994. Sao Paulo.
- YONG, K. Reflexiones sobre como enfrentar las necesidades de las mujeres. En: Guzmán, V. et al. *Comp. Una Nueva Lectura: Género en el Desarrollo*. Entre Mujeres. Lima. 1991.

NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE, PROYECTOS EDUCATIVOS Y CAMPO DE APRENDIZAJE DE LAS MUJERES

Virginia Vargas - Rosario Murillo - Verónica Edwards
- Celita Eccher - Christina Có.*

• AGENDA •

La Conferencia Mundial de Jomtien "Educación para Todos" propone como eje de su propuesta la concepción de "necesidades básicas de aprendizaje". Se entiende por ellas: "tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente a lo largo del tiempo."

REPLANTEAMIENTO DEL CONCEPTO NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Esta propuesta ha sido ampliamente recogida en la elaboración de políticas educativas en la región pero también ha sido objeto de múltiples reelaboraciones y cuestionamientos

* V. Vargas. Peruana, socióloga, con especialidad en Ciencias Políticas. Activa militante feminista, fundadora del Centro de la Mujer Peruana "Flora Tristán". Actualmente se desempeña como Coordinadora de las ONG's de América Latina y El Caribe al Foro de ONG's, organizado con motivo de la Conferencia Mundial de la Mujer convocada por Naciones Unidas para septiembre de 1995 en Beijing, China.

* Rosario Murillo. Peruana, educadora popular con una larga trayectoria en el campo de la educación popular y la promoción social. Actualmente trabaja en el Centro de Estudios Sociales y Publicaciones (CESIP).

* Verónica Edwards. Chilena, licenciada en Filosofía con Master en Ciencias de la Educación. Actualmente, es Directora del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) y participa en el Comité Técnico Asesor para la Modernización de la Educación en Chile.

* Celita Eccher. Uruguaya, educadora y feminista. Actualmente se desempeña como Coor-

(Torres 1993)¹. Siguiendo esta perspectiva es necesario enfatizar que, coherente con lo expuesto en el punto anterior, la identificación, reconocimiento y expresión de las "necesidades" de aprendizaje debe estar centrada en sujetos sociales concretos. La omisión de los sujetos sitúa las "necesidades de aprendizaje" en un planteamiento esencialista y abstracto, descontextualizado históricamente que -como señala Torres- niega la conflictividad social.

Al abordar la problemática de la determinación de las "necesidades de aprendizaje" surge la pregunta sobre quién las determina y desde qué punto de vista e interés de clase, etnia, género, etc. se seleccionan. Junto con esta pregunta surge el problema de la conflictividad posible entre las supuestas necesidades individuales y/o colectivas.

El concepto de necesidad que remite a determinaciones esenciales oscurece el carácter de construcción social de los intereses de aprendizaje de determinado grupo de mujeres u hombres, sean éstos jóvenes, adultos o niños y pertenezcan ellos o ellas a diferentes etnias y situaciones culturales, políticas o económicas. La construcción social de los intereses de aprendizaje (que pueden o no expresarse como demandas de aprendizaje), implica la subjetivación de los sujetos, de su realidad social y sus representaciones de la misma. En este sentido, las "necesidades" de aprendizaje no son susceptibles de ser abordadas como algo "objetivo" y en consecuencia pueden ser "detectadas" -aun con diferencias en cada tiempo y cultura- (Torres 1993). Es necesario evitar tanto la conceptualización de las ne-

cesidades como algo objetivo así como la visión de los sujetos como decisores soberanos de sus propias necesidades de aprendizaje.

Los intereses y/o demandas de aprendizaje de las mujeres, tanto dentro como fuera del sistema educativo, deben entenderse como un proceso de construcción múltiple y diverso que apunta, a su vez, a una diversidad de identidades femeninas entre diferentes mujeres e incluso en una misma mujer.

El concepto de "necesidad de aprendizaje", en el espacio curricular, supone la distancia a cubrir entre lo que el sujeto "sabe" y lo que debe saber. Dicho de otro modo, entre lo que es y lo que debe ser. La pregunta que surge es ¿quién define para las mujeres en el ámbito del sistema formal su deber ser? ¿desde qué modelo o norma se determina esa distancia y su dirección? (Remedi, 1987)². Lo mismo nos preguntamos en relación al ámbito de la educación no formal y a los medios ¿quién define y en relación a qué modelos de identidades femeninas las "necesidades de aprendizaje"?

En relación a los sistemas formales de educación, la situación más común es que las mujeres son invisibles en los diseños y desarrollos curriculares. El currículum es normalmente pensado desde un sujeto educativo masculino, por medio del cual se invisibiliza a la mujer como sujeto particular en la educa-

ción. Por lo tanto, en general, sus intereses de aprendizaje no son construidos ni menos aún, se articulan como demanda. Tampoco se construyen socialmente (objetivándose ni como intereses ni como demandas) los intereses de las profesoras ni de los profesores, los cuales desde la lógica

curricular no son consideradas como sujetos de aprendizajes (Torres 1993).

Por otra parte, el concepto de "necesidades básicas de aprendizaje" implica una concepción de conocimiento y de la relación conocimiento-valores que es necesario revisar. La separación de los conocimientos en "herramientas" (lectura, escritura, expresión oral, el cálculo y la solución de problemas) y los "contenidos básicos del aprendizaje" (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) introduce falsas dicotomías. Tal como lo señala Torres, las primeras son reducidas de esta manera a meras técnicas y no se les considera como conocimientos a ser adquiridos y por lo tanto como objetos de aprendizaje. Por otro lado, la separación entre el aprendizaje de técnicas y el

AL ABORDAR LA PROBLEMÁTICA DE LA DETERMINACIÓN DE LAS "NECESIDADES DE APRENDIZAJE" SURGE LA PREGUNTA SOBRE QUIÉN LAS DETERMINA Y DESDE QUÉ PUNTO DE VISTA E INTERÉS DE CLASE, ETNIA, GÉNERO, ETC. SE SELECCIONAN

LOS INTERESES Y/O DEMANDAS DE APRENDIZAJE DE LAS MUJERES, TANTO DENTRO COMO FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO, DEBEN ENTENDERSE COMO UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN MÚLTIPLE Y DIVERSO QUE APUNTA, A SU VEZ, A UNA DIVERSIDAD DE IDENTIDADES FEMENINAS ENTRE DIFERENTES MUJERES E INCLUSO EN UNA MISMA MUJER

dinadora de la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y El Caribe del CEAAL.

* Christina C6. Brasileira, trabajadora social, educadora popular feminista. Se ha desempeñado como Coordinadora de Programas del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y en el ejercicio de este cargo, participó en la elaboración de este documento.

¹ Torres, Rosa María. Documento de Trabajo: ¿Qué y cómo es necesario aprender?. *Necesidades Básicas de Aprendizaje y Contenidos Curriculares*, pp. 64 - 74.

² Remedi E. Racionalidad y Currículum: deconstrucción de una lógica. DIE. Centro de Estudios Avanzados Instituto Politécnico Nacional, México, 1987.

de valores y actitudes es falsa, dado que niega la operación del currículum oculto simultáneamente al desarrollo del llamado currículum explícito, a nivel de las prácticas pedagógicas. Es discutible también la separación de valores y actitudes dado que los primeros tienen existencia y son vividos por el sujeto en sus actitudes. En esta concepción observamos una parcialización y cosificación de los conocimientos que es necesario evitar desde una perspectiva centrada en los sujetos.

Algunas áreas de "necesidades e intereses de aprendizaje" desde el punto de vista del género.

Es importante considerar los diferentes espacios sociales que se constituyen en espacios educativos para las mujeres, como campos en los cuales se pueden configurar intereses y/o demandas de aprendizaje. Así estaremos considerando en este documento tanto el sistema educativo formal, como los programas de educación no formal (los programas de educación popular, movimiento feminista, etc.), así como la familia y los medios de comunicación, en tanto espacios de constitución de corrientes de opinión pública. En cada uno de ellos la problemática de construcción de intereses y demandas de aprendizajes adquiere características particulares que será necesario abordar y desarrollar.

A partir del desarrollo actual de las sociedades en la región, la situación de discriminación de las mujeres en ellas y el desarrollo de la conciencia de género en estas sociedades (aunque se puedan observar importantes diferencias entre países y entre grupos de mujeres dentro de un mismo país), proponemos tres grandes áreas de construcción de intereses de aprendizajes:

a) Adquisición de competencias y saberes en clave femenina en campos tradicionalmente considerados masculinos.

b) Incorporación del punto de vista femenino en la cultura de hombres y mujeres.

c) Incorporación de las ambigüedades en la definición de nuevos roles para mujeres y hombres.

Cada una de estas áreas debe estar orientada por los cuatro niveles de autonomía planteados como necesarias a desarrollar en el proceso de individuación de las mujeres como sujetos individuales y sociales (Ver parte 1 de este documento). Es decir, tanto la conquista de las mujeres de los espacios sociales considerados "masculinos" como la incorporación del punto de vista femenino en la cultura universal de las sociedades y la incorporación de las ambigüedades en la definición de nuevos roles para hombres y mujeres, están orientadas por el objetivo de constitución de sujetos en un proceso fragmentado y dialéctico de construcción de autonomía en los niveles: físico (corporal), económico, político y socio-cultural.

a) Competencias y saberes (en clave femenina) en campos socialmente considerados masculinos.

Hoy día existen áreas del saber y de las actividades humanas a las cuales las mujeres no tienen acceso ya sea de manera explícita y las más de las veces de manera implícita. Por ejemplo, carreras del área Técnico-profesional que con diferencias entre países se declaran masculinas o bien que declarándose de acceso igualitario para hombres y mujeres, en los hechos no permiten el acceso a las mujeres. Así como también en carreras consideradas socialmente como femeninas que no permite el acceso a varones (ejemplo: educación pre-escolar, obstetricia, etc.).

Asimismo, los procesos de socialización a través del currículum oculto en las escuelas tienen como resultado que la mayor parte de las mujeres se incline por las asignaturas del área artística o de ciencias socia-

les y los varones por las asignaturas científicas y/o matemáticas. Del mismo modo, a nivel de la educación superior las mujeres tienden a "elegir" carreras relacionadas con el rol de ayuda (extensión del rol materno) como pedagogía, psicología, obstetricia, enfermería.

Los hombres por su parte tienden a elegir carreras relacionadas con las llamadas "ciencias duras" y/o con alto prestigio social, tales como ingeniería, medicina, leyes, etc. Los resultados en la obtención de puestos de trabajo y niveles salariales discriminatorios para la mujer, son una consecuencia más de estos procesos de reproducción social y de género a través del currículum oculto del sistema educativo.

La socialización para el desempeño de la mujer, preferentemente en espacios privados, se lleva a cabo en todos los espacios educativos antes mencionados. Las investigaciones de género en las aulas escolares muestran con gran consistencia este

**EL CONCEPTO DE
'NECESIDADES BÁSICAS DE
APRENDIZAJE' IMPLICA
UNA CONCEPCIÓN DE
CONOCIMIENTO Y DE LA
RELACIÓN CONOCIMIENTO-
VALORES QUE ES
NECESARIO REVISAR**

fenómeno. Por otro lado, las sistematizaciones de experiencias de educación popular muestran que éstas generan conocimientos que no siempre contribuyen a resquebrajar los roles sexuales existentes. En general no se logra, en estas expe-

riencias, transitar de los niveles de reflexión personal hacia el nivel socio-cultural; de la realidad a nivel micro al nivel macro. Además, en algunos casos se ven como dicotómicos los conocimientos y saberes relativos al desarrollo personal con los conocimientos y saberes instrumentales, siendo posible que estos últimos no toquen ni sean significativos en un cambio de roles.

Los procesos de socialización dificultan el desempeño de las mujeres en los espacios públicos histórica-

mente considerados como espacios masculinos. Cobra en ellos especial importancia las relaciones con el poder en cualquier espacio social: representación política, cargos públicos u organizacionales, en la familia, etc. Esto se ve dramáticamente reflejado a nivel social, en el hecho de que las mujeres que han tenido un importante protagonismo en la construcción y recuperación de la democracia están ausentes en el nivel representativo de las mismas.

Esta área constituye un campo de aprendizaje para las mujeres. La posibilidad de que las mujeres se incorporen a estos campos de actividad "en clave femenina", es decir, sin tener que masculinizarse para ser aceptadas en ellos, implica un cambio en la cultura de hombres y mujeres.

b) La valorización del punto de vista femenino y su incorporación a la cultura de hombres y mujeres, es decir, a la cultura "universal".

Avanzar en la construcción de una sociedad plural y no discriminatoria implica no sólo una cuestión de derechos, sino que también una cuestión de cultura cotidiana, de valores que se hacen carne en las interacciones de los sujetos. En este sentido, es importante que el "punto de vista femenino" se incorpore a la cultura de hombres y mujeres como un punto de vista tan legítimo y válido como otros, enriqueciendo y complejizando esa cultura junto con la diversidad de miradas provenientes también de otros sectores o grupos subordinados. Es así como a nivel teórico la incorporación del punto de vista femenino ha contribuido a la construcción de un paradigma alternativo (en construcción) a la racionalidad instrumental y al

racionalismo que informa, en general, la llamada "modernidad". Sin embargo, las mediaciones para que esto se transforme en cultura son múltiples y complejas y se relacionan con las formas de expresión y articulación de intereses y demandas de necesidades de aprendizaje de las mujeres y de los hombres.

En los programas de educación popular se debe evitar que esta perspectiva y temas se reduzcan únicamente a las mujeres, extendiéndola en proyectos en los cuales también participen hombres. Por otro lado, en la educación formal, esta perspectiva debe estar incorporada en la enseñanza de cualquiera de las disciplinas que conforman el currículum escolar y extraescolar. Es necesario incorporar en las disciplinas escolares

la recuperación de los saberes femeninos, tanto a nivel de mujeres que han jugado un papel en la historia pasada, como en relación a saberes cotidianos que portan las mujeres en el presente.

c) Reconocimiento de los nuevos horizontes referenciales en construcción a partir del cambio acelerado a nivel tecnológico,

económico y cultural.

Los cambios acelerados que se están viviendo a nivel mundial afectan de manera desigual a las diferentes regiones; sin embargo, en la nuestra, están produciendo importantes cambios culturales, tecnológicos y económicos que están configurando nuevos roles para mujeres y hombres y que tienen como características, el

**LOS PROCESOS DE
SOCIALIZACIÓN
DIFICULTAN EL
DESEMPEÑO DE LAS
MUJERES EN LOS ESPACIOS
PÚBLICOS
HISTÓRICAMENTE
CONSIDERADOS COMO
ESPACIOS MASCULINOS**

quiebre de las dicotomías y la aparición de un terreno de ambigüedades aún por definirse, pero que está rompiendo con las polaridades masculino/femenino. Hoy se reconoce a nivel teórico y en algunos grupos sociales la presencia de "lo femeni-

nino" y "lo masculino" en todos los sujetos, tanto mujeres como hombres.

Los procesos de educación formal como no formal deben promover el aprendizaje de la valoración de la debilidad, la fragilidad, la suavidad, la sensibilidad, la paz, la solidaridad, etc. como una propuesta de aprendizajes necesarios para todos, hombres y mujeres. Estos aprendizajes están destinados a contribuir a abrir el espacio para la desaparición de los estereotipos que limitan el desarrollo de hombres y mujeres.

**DE LA IGUALDAD DE
OPORTUNIDAD A LA IGUALDAD
DE RESULTADOS:
LA IMPORTANCIA DEL PROCESO
DE SOCIALIZACIÓN**

Las desigualdades sociales que el sistema reproduce a niveles estructurales, llevó a plantear en diversos países de la región la necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres como forma de lograr una equidad social en este plano. Sin desconocer su validez como estrategia, estos procesos tendientes a asegurar la igualdad de oportunidades se han cumplido débilmente o no han sido asumido en la mayoría de los países de la región. Su implementación en cualquiera de las modalidades educativas, no siempre ha contribuido a aumentar los niveles de autonomía de las mujeres. En la mayoría de los casos, esto se tradujo en políticas tendientes a asegurar el acceso de las mujeres a pue-

**LOS PROCESOS DE
SOCIALIZACIÓN A TRAVÉS
DEL CURRÍCULUM OCULTO
EN LAS ESCUELAS TIENEN
COMO RESULTADO QUE LA
MAYOR PARTE DE LAS
MUJERES SE INCLINE POR
LAS ASIGNATURAS DEL
ÁREA ARTÍSTICA O DE
CIENCIAS SOCIALES Y LOS
VARONES POR LAS
ASIGNATURAS CIENTÍFICAS
Y/O MATEMÁTICAS**

tos de trabajo, niveles educacionales, cargos políticos, etc. Proceso que, como hemos señalado, no está aún cumplido en la mayoría de los países de la región. Simultáneamente, se ha acumulado evidencia de que existen factores más complejos asociados para el logro de una real equidad. Se constata que aunque hombres y mujeres tengan, a nivel de

las regulaciones legales, asegurado el mismo acceso, las diferencias se reproducen a nivel de los resultados, especialmente a nivel del sistema educativo formal. El eje de la preocupación se traslada, entonces, a la igualdad en términos de los resultados del proceso de escolarización para hombres y mujeres.

De allí la importancia que adquiere el proceso de socialización de las mujeres ya sea en la familia, la escuela, las experiencias de educación no formal o a través de los medios, que se traduce en resultados discriminatorios hacia las mujeres. Es en estos procesos y espacios, a través de contenidos, mecanismos y códigos particulares, que existe la potencialidad de favorecer procesos de autonomía de las mujeres. Por ejemplo, en relación a la escuela nos preguntamos ¿cómo llegan las/los estudiantes a internalizar una visión patriarcal de la sociedad en la cual les corresponde a las mujeres una posición subordinada y a los hombres un rol protagónico, si el recorrido escolar de hombres y mujeres es aparentemente el mismo? En relación a la educación popular nos preguntamos ¿cómo es que tratándose de contenidos liberadores, éstos no se revierten sobre las propias mujeres y en el desarrollo de la mayoría de los programas se reproducen los roles

LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN FORMAL COMO NO FORMAL DEBEN PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LA VALORACIÓN DE LA DEBILIDAD, LA FRAGILIDAD, LA SUAVIDAD, LA SENSIBILIDAD, LA PAZ, LA SOLIDARIDAD, ETC. COMO UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJES NECESARIOS PARA TODOS, HOMBRES Y MUJERES

estereotipados?

A pesar de tantas modificaciones y transformaciones a nivel global, los sistemas educativos son los más lentos y resistentes a dejarse permear por estas transformaciones. Es cierto que hay avances en algunos aspectos que tienen que ver más con socializaciones externas a los sistemas educativos. Sin embargo, los aspectos

más profundos siguen reproduciéndose a nivel de las prácticas.

Los estudios de la "cultura escolar" muestran que a nivel de las prácticas educativas en las interacciones cotidianas en las aulas y fuera de ellas, los/las alumnas reciben una educación diferenciada a nivel del currículum oculto. Este hecho se manifiesta en aspectos tales como: la omisión del sujeto femenino en el lenguaje lo cual produce una invisibilidad de las mujeres en las interacciones en el aula, así como en las referencias de su protagonismo en la historia (en los libros de textos); mayor número de interacciones en el aula de los/las docentes con los estudiantes varones. El refuerzo en estas interacciones de características en los varones tales como:

la inteligencia, la creatividad, la agresividad, y en las mujeres, la limpieza, el orden, la capacidad de administrar y cuidar. Así mismo, a las mujeres se les tolera más que a los hombres que no pongan atención a la lección escolar.

Como resultado de estas formas de socialización, las

mujeres tienen más dificultades para acceder protagónicamente al conocimiento que se desarrolla en las interacciones en el aula. Por otro lado, los modelos femeninos que se ofrecen a nivel del currículum explícito, tienen características negativas tanto porque realizan actividades socialmente reprochables ("alcahuetes") o porque son desvalorizadas. En el espacio escolar se inhibe la forma femenina de expresión de pensamientos y sentimientos. Se valoran estilos de trabajo intelectual preferentemente analíticos, formales, racionales y expresables en el espacio público; estos estilos de trabajo son generalmente expresados por los varones. No son valorados otros estilos de trabajo intelectual, expresados preferentemente por las mujeres, tales como el conocimiento holístico y el pensamiento intuitivo, que se manifiestan en espacios más protegidos.

Hombres y mujeres aprenden en la escuela una relación jerárquicamente diferenciada con el poder. En la interacción cotidiana, frente a la autoridad escolar, los varones son los protagonistas y las mujeres se mantienen en un discreto segundo plano. Son los alumnos varones quienes negocian o discuten con los docentes, son ellos quienes hacen de portavoces de las necesidades o demandas del grupo o quienes toman la iniciativa, ya sea en las bromas hacia la autoridad o en la transgresión direc-

ta a las normas. Las alumnas en cambio, optan por formas más indirectas de relación con el poder; en caso de conflicto prefieren formas silenciosas o indirectas de resistencia, tales como el paseo frecuente por la sala, el comentario entre pares, o la desobediencias de las órdenes de las/los docentes, pero sin con-

LOS ESTUDIOS DE LA "CULTURA ESCOLAR" MUESTRAN QUE A NIVEL DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS INTERACCIONES COTIDIANAS EN LAS AULAS Y FUERA DE ELLAS, LOS/LAS ALUMNAS RECIBEN UNA EDUCACIÓN DIFERENCIADA A NIVEL DEL CURRÍCULO OCULTO

docentes, pero sin confrontación directa.

Las mujeres están sometidas a un doble discurso de exigencias sociales. Mientras en los espacios públicos y oficiales en muchos países de la región, se convoca a las mujeres a integrarse más activamente a las tareas del desarrollo, los procesos de socialización escolar atentan en contra de que las mujeres asuman mayor protagonismo en los espacios públicos.

Los espacios educativos formales y no formales son espacios privilegiados para apoyar a través de múltiples estrategias el proceso desde la dependencia a la autonomía de las mujeres, desarrollando diversos aprendizajes en esa dirección.

Finalmente, sabemos que la modificación de las múltiples subordinaciones de las mujeres no se logra sólo con leyes, acciones positivas, etc. La lucha de las mujeres subvierte demasiados espacios de poder y demasiados espacios políticos, sociales y personales. Frente a ello, se necesitan múltiples estrategias para avanzar, entre ellas, los sistemas educativos pueden ser espacios privilegiados para elaborar las necesidades e intereses de aprendizaje de las mujeres y ser un espacio para el desarrollo de aprendizajes deseados que permiten contribuir en el cambio cultural que nuestras sociedades requieren.

DESCIFRANDO PARADOJAS

CIUDADANAS:

UNA MIRADA CULTURAL A LA POLÍTICA

Rosa María Alfaro*

La hegemonía del mercado a nivel económico ya está legitimada; es texto y contexto de la trama pública y de la vida cotidiana de la gente. También lo está la crisis de la política y su distanciamiento de la opinión pública a la luz de la caída de las ideologías. La misma fragilidad de nuestros sistemas democráticos como la pérdida de credibilidad en estos por su incapacidad para resolver problemas, los sitúa, en relación al poder, en un umbral endeble de aceptación ante los ojos de la gente. Estos son algunos de los fenómenos que están a la base de una fase paradójica hecha de desencantos, de marketización y redefinición de la política en este periodo, que podríamos llamar de transición y cambio sin futuro previsible.

Esta situación ha llevado a muchos a perfilar la ciudadanía en el exclusivo ámbito económico neoliberal. Entonces, comprar a crédito o participar en los procesos de venta y adquisición de las empresas del Estado, resulta ser un hecho ciudadano suficiente para reordenar la vida y la cultura de la gente. Se equipara así ciudadanía con consumo, se le subsume dentro de un modelo económico específico. No se toma en cuenta otras aproximaciones que cuestionan tal banalización y despolitización de la esfera pública, pues el ser ciudadano le otorga al sujeto un nuevo lugar y capacidad de reordenamiento de la sociedad y la política, incluyendo la creación de otro sistema económico mejor, si es voluntad y construcción pública.

Desde otra orilla, nuevos movimientos, discursos políticos, estudios y terminologías empiezan a invadir el escenario latinoamericano en la década de los noventa. Como parte y contraparte de esta ebullición suma-

* Educadora peruana, terapeuta comunicacional.

mente confusa, el sentido de la democracia antes cuestionada está iniciando un giro de rumbo. Por un lado, emergen nuevas formas de actuación pública, así como un búsqueda intelectual y política. Se vuelve a los clásicos liberales para rescatar conceptos y sentidos que permitan plantear mejor una profundización de la democracia.

Por otro lado, se funda una amplia corriente de creatividad que busca redefinirla y apropiarse de ella, inaugurando nuevas perspectivas. En unos prevalece más el primer énfasis; en otros, el segundo; y no faltan quienes equilibran ambos. Así de ser comprendida como una condición de gobernabilidad, aplicada a los regímenes políticos en tanto equilibrio de poderes, está deviniendo en una finalidad y meta política, como una nueva matriz de organización social con rasgos de modelo utópico y cultural.

Desde procesos históricos diferentes se está llegando al mismo lugar de reelaboración del sentido ético y político de la democracia en confrontación con perspectivas más economicistas. Tanto en el caso de los países sometidos durante largo tiempo a dictaduras militares, como en aquellos donde el autoritarismo es ejercido desde dentro de la democracia formal y en otros donde la agresión viene no sólo del poder elegido sino de la misma base social, como el caso de los países donde narcotráfico y terrorismo socavaron y socavan la estabilidad. Nos encontramos frente a un vaciamiento de sentido de una forma gubernamental implantada en el siglo, y los sentimientos colectivos apuntan a buscar formas alternativas de participación pública que se asienten en la sociedad y en el corazón de la gente.

EL RETORNO A LA CIUDADANÍA DESDE LOS MOVIMIENTOS LATINOAMERICANOS

En Latinoamérica surgen diversas organizaciones y movimientos ciudadanos cuyas experiencias y sentidos se expresan en el presente libro. Tanto en México, Colombia, Brasil, Argentina, Uruguay y Chile, desde distintos marcos, que además apuntan a los diversos problemas democráticos que existen en cada realidad, se han inaugurado iniciativas en las que el ciudadano común reacciona ante momentos, problemas y situaciones específicas tomando la palabra pública y expresándose en una línea propositiva y plural, de participación no partidarizada.

En el Perú, de manera más tardía se están dando los primeros pasos. Se han creado instituciones interesadas en algún aspecto de la democracia o la participación ciudadana. Las que ya existían están iniciando proyectos específicos de educación o defensa ciudadana con una gran diversidad de orientaciones. En el último proceso electoral, la Asociación Transparencia realizó una significativa y amplia observación del proceso. Están también el Foro Democrático, el Instituto Ciudadano, Agenda Perú, etcétera. Y se ha dado nacimiento a un nuevo movimiento llamado Acción Ciudadana.

En ningún caso se ha comprometido aún a grandes sectores de la población ni se han consolidado acciones públicas significativas o de gran trascendencia pública. Está también latente la experiencia social movilizadora anterior: los procesos migratorios, la conquista de la ciudad, la formación de organizaciones populares; formando una cultura democratizadora en el campo social aunque ésta no se ha transformado aún en acción y discurso político de carácter ciudadano.

Es innegable que tales protagonismos tienen diferente peso y volumen en cada país, y que afron-

tan innumerables y difíciles conflictos. Los procesos son diferentes; sin embargo, permiten que a la luz de sus aportes podamos repensar la ciudadanía y la democracia con creatividad y realismo para responder a los retos que exige el proceso de redefinición política de cada país. Planteamos, por lo tanto, algunas reflexiones que surgen de la lectura de tales iniciativas:

El ciudadano es el nuevo actor, curiosamente reeditado en Latinoamérica a fines del siglo XX, sin Revolución Francesa ni movimiento parecido. Este es definido por su pertenencia al ámbito público, sea estatal o en el marco de la sociedad civil. Todos lo somos, más allá de las diferencias. Es una manera de nombrar al sujeto desde una situación de igualdad previamente establecida y aplicada, sea real o potencial, inherente a su existencia dentro de una sociedad.

Esta noción obliga a no designar al pobre o al "sujeto popular" como tal, pues no constituyen la esencia de su identidad. Es antes que todo un ciudadano, más aún si lo anima una voluntad de integración, porque la pobreza en sí, autónomamente, no tiene peso sino como rasgo económico que puede estar afectando la calidad de su participación pública, pero no lo desnuda de su derecho a existir públicamente. Ello supone la existencia de una igualdad básica real que garantice su pertenencia. Nos corresponde más bien identificar quiénes y por qué se encuentran en condiciones de desigualdad, en atención a su situación económica, cultural, generacional u otra. Desigualdad y exclusión son fenómenos correspondientes a la preocupación ciudadana pues buscan su disolución.

Se inaugura un nuevo estilo de actuación, sin centros que concentren poder, ni amarrados necesariamente por una permanencia organizativa continua, más bien están en función de los acontecimientos. Son como olas que recogen la indignación ciu-

dadana y perpetúan métodos de intervención y vigilancia pública. Se puede ejercer desde cualquier lugar, tanto a nivel individual como colectivo, desde la cotidianidad o en hechos públicos excepcionales. Están en las redes humanas de comunicación como en los medios masivos. Los anima un sentido ético a recuperar para la acción política, que denuncian el divorcio existente entre ambos aspectos y hace evidente el engaño, pero desde un comportamiento más propositivo. Se aúnan fuerzas naturalmente, pues su propia organización no trabaja círculos cerrados de poder interno sino que obedecen a estructuras abiertas y creativas, dotadas de iniciativa. La preocupación por el país es constitutiva de su identidad y comportamiento, no los guía la propia parcela. Dibujan, así, la esperanza pública y política de recomposición de nuestras sociedades.

Todas ellas apuntan a crear un ámbito público no estatal que nos concierne a todos y desde allí responsabilizar al Estado. La ciudadanía significa pertenencia y actuación en él. Pero, lo público no está por sí mismo en la sociedad, no es preexistente a los sujetos. Está formado por ellos creando, así, su propio lugar.

No es, por lo tanto, una sumatoria de intereses individuales, es lo común construido por los sujetos y al hacerlo se conforman como ciudadanos reales, que hacen vivas las definiciones jurídicas. Ser ciudadano es ser sujeto de la construcción pública con otros. Tiene, por lo tanto, un sentido procesal que no encajan en un modelo preestablecido. Admite diversos caminos y formas distintas de acercarse a su formación, sea desde el curso social, civil o político. Es decir, es actor en la creación de espacios, intereses, imágenes y discursos públicos. No hay un molde fijo desde donde medir lo ciudadano, justamente por su sentido procesal e histórico.

Todos asumen o insinúan la

importancia de una cultura política democrática vivida como acto político y de solidaridad. Sin embargo, unos trabajan más que otros la producción cultural y el mundo de los símbolos. Mientras que se dan casos en los que se trabaja más con los derechos civiles o jurídicos, los sociales y los políticos. En general, el aspecto cultural es el menos desarrollado, incluyendo la relación con los medios masivos de comunicación y los procesos culturales que por ellos circulan.

UNA CIUDADANÍA DESTERRITORIALIZADA: MODERNIDAD Y DEMOCRACIA EN CONFLICTO

El advenimiento de la modernidad en el siglo XVIII y XIX, a propósito del proceso de industrialización, trajo consigo desde Europa la eliminación de las fronteras para las comunidades locales permitiendo la circulación de la gente y el intercambio económico y cultural entre distintos territorios y grupos sociales y culturales. Nacieron, así, nuevos límites imaginarios más amplios, configurándose la idea de nación asociada al Estado¹. Este modelo llegó a Latinoamérica posteriormente. La nueva fase de esa modernidad entendida por algunos autores como posmodernidad y por otros como modernidad radicalizada², en plena época de implantación del mercado mundializado y la caída del socialismo real, rompe las fronteras nacionales e inaugura una nueva circularidad mundial, denominada proceso de globalización, que afecta no sólo los comportamientos económicos, sino que involucra a los sociales, culturales y políticos. Es decir, estamos asistiendo a la fundación de una ciudadanía del mundo, que no obvia la nacional, pero sí la relativiza.

Este fenómeno es sumamente interesante porque desde su posición extrema, plantea una disyuntiva paradójica de socialización. Borrar todos los límites lleva a que el sentido

social se restrinja y disminuya, escondiéndose en cada sujeto que, como fragmento, navega espontáneamente en una sociedad sin comunidad. De esa manera, sujeto individual y global negaría la organización social. Pero, una lectura menos confrontativa, haciéndola transitar hacia los terrenos de la democracia, nos plantearía una nueva idea de participación, por la cual la condición de pertenencia se viabiliza cuando se garantiza la apertura. Ventanas y puertas abiertas que permitan la circularidad obligan a pensar en ciudadanos sin centros fijos. La identidad y el ser parte de alguna comunidad, asociación o sociedad no puede encerrar a sus miembros, más bien debe permitirles enriquecerse con el incesante tránsito por otros lugares. Es decir, que la ciudadanía puede ejercerse en muchas situaciones, ámbitos, temas, instituciones y lugares.

De esa manera se perfila un nuevo sentido de sociedad civil y de organización social, donde comprometerse con otros significa una costumbre y un valor interiorizado en cada sujeto y colectividad, una forma de comportamiento multifacético instalado en una nueva socialidad. Los otros están en cada uno, la solidaridad forma parte de la condición ciudadana. Se actúa en conjunto, se inaugura y reedita constantemente la búsqueda y el goce por lo común. La idea de comunidad está en todos y es omnipresente, habitando a cada individuo, escenificada y legitimada a través de los medios de comunicación.

Así, las instituciones serían más sólidas no cuando todos piensen igual, sino cuando sean capaces de

1 Como lo trabajan muchos autores como Ernest Geller en *Naciones y Nacionalismos*. Alianza Editorial, Madrid 1991. O como lo desarrolla Renato Ortiz, en: *Diálogos 41*, FELAFACS, 1995.

2 Como lo afirma el propio Renato Ortiz.

enriquecerse con otras instituciones y personas. Por ella deben transitar quienes son sus miembros, pero otros también. Son de unos y de todos, constituyen un bien público. Los liderazgos son fluctuantes y no requieren de cargos ni concentración de poder. El diálogo comunicativo los define. Los partidos como las organizaciones de base se enfrentan, así a un nuevo reto, una nueva paradoja que despejar.

Tal énfasis revela una ubicación creciente de las ciudadanías en las lógicas modernas, marcadas por su desterritorialización y la configuración de un ciudadano errante que no asienta raíces en un sólo lugar, real y simbólico, sin dejar de darle a la tradición una importancia, sobreviviendo paradójicamente una con otra. Al mismo tiempo, la eficacia se interioriza y arraiga como un valor de lectura nacional y universal. Desde ella es juzgado el quehacer público y político³, produciéndose un peligroso distanciamiento entre acción y palabra, vista esta última como sinónimo o expresión del engaño colectivo.

Así, democracia y eficacia en el "sensorium" ciudadano se encuentran en confrontación. La primera es secundaria, con tal de que se garantice el proceso y se resuelvan los problemas inmediatos del presente. De esa manera la idea de futuro se intercambia por una adhesión al futuro-hoy y a lo posible, más aún en sociedades marcadas por la subsistencia. "De hecho, no todo es posible. Pero queda la pregunta ¿qué es posible? Enfrentamos un futuro abierto: el futuro contiene muchas más posibilidades de las que pueden ser realizadas. O sea, no todo futuro posible llega a ser actualizado como presente. La cuestión es ¿cómo reducimos la complejidad del futuro posible a un presente real? Es decir, permanentemente el futuro actual se condensa en un presente venidero que, a su vez, genera un nuevo futuro"⁴.

Si a ello añadimos una expe-

riencia histórica construida por los movimientos sociales donde la lucha y el diálogo político se han desarrollado en el exclusivo campo del ejercicio o reclamo de derechos sociales, la convergencia entre modernidad y democracia se dificulta aún más. Pues, la democracia supone una nueva ética que transita de los derechos a las responsabilidades. Trabaja el sentido de las pertenencias y de la opinión de los otros. "Quien toma en serio el valor de todos los hombres concretos -se sabe- se siente responsable de ellos, y de ahí que se le abra un mundo bien distinto al del derecho, el recelo, la defensa, el contrato: ese mundo de la solidaridad positiva de quien se sabe ante su corazón responsable de cualquier otro"⁵.

La construcción de una existencia ciudadana pasa por superar el enfrentamiento entre individualismo-colectivismo, otra paradoja levantada por esa nuestra modernidad que está en permanente debate con la democracia. Porque individuo y colectivo en una sociedad democrática y participativa no tendrían por qué confrontarse. Porque "participación es tomar parte personalmente, un tomar parte activo que verdaderamente sea mío, decidido y buscado libremente por mí. Así no es un formar parte inerte ni un estar obligado a formar parte. Participación es ponerse en movimiento por sí mismo, no es puesto en movimiento por otros (movilización)"⁶. Es decir, requerimos de instituciones y organizaciones que permitan y enriquezcan la decisión y la responsabilidad individual; que construyan con libertad la ciudadanía y el ejercicio democrático.

LO LOCAL EN LA CIUDAD ABIERTA

La fragmentación social existe, sin embargo. La globalización otorga validez a las parcelas. Pues a la par que se crean las grandes empresas y redes institucionales que entrecruzan el mundo a partir de la

mercantilización, los ámbitos intermedios pierden forma y sentido, el tejido social se debilita y con él las instituciones. Los procesos de individualización marcan redefiniciones de ubicación desde cada sujeto y su mundo privado. El espacio local se relaciona más directamente a ese mundo personal, desde la vivienda, la obtención de alimentos y otros productos para la vida cotidiana, el ejercicio de la socialidad directa en el barrio, el acceso a lugares de recreación y de fiesta. Habría entonces una cierta dificultad en constituirlo como espacio público gestor de ciudadanías ante la fuerza centrífuga del mundo personal. Pero, a la vez, al explicitarse y poder desarrollarse procesos personales, organizativos y comunales le dan vigencia como espacio de intervención democratizadora.

Lo local es también el punto de llegada y de partida para conectarse con otros mundos. Hay una convivencia puesta en ejercicio desde allí, redes de relaciones que se entretajan también territorialmente, lugares que se hacen públicos o se prohíben en el vecindario. Y desde el punto de vista de las valoraciones, el acceso al desarrollo se mide por el entorno que rodea al lugar de residencia tocándose con el derecho a una vida digna. Es decir, no se puede mejorar solo, se necesitan pistas, veredas, servicios públicos varios. Se requiere de otros para establecer derechos, obligaciones y responsabilidades

3 Ver Alfaro, Rosa María. *El difícil encuentro de una modernidad democrática. Lecciones políticas y culturales del proceso electoral presidencial 95*. Calandria, Mimeo, 1995.

4 Lechner, Norbert. *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Fondo de Cultura Económica, 2da edición. Santiago, 1990, p. 68.

5 Cortina, Adela. *Ética Aplicada y Democracia Radical*. Ed. Tecnos, Madrid. 1993.

6 Sartori, Giovanni. *¿Qué es la democracia?*. Ed. Altamir, Bogotá. 1993.

comunes que fundan el progreso colectivo.

Tanto en el campo simbólico como en el político se crean sentidos de pertenencia o lazos entre la gente con respecto a una localidad, sea entendida como barrio, zona o distrito. Por un lado, porque se acumula una historia y un conjunto de rasgos culturales como relatos que se cuentan, personajes típicos que transitan, espacios símbolo que devienen en misterio, acontecimientos compartidos o festividades propias del lugar. Y aunque estemos abiertos al mundo y a la oscilación, "la nostalgia de los horizontes cerrados, intimidantes y sosegantes a la vez, sigue aún afincada en nosotros como individuos y como sociedad"⁷.

Pero, a la vez, las supuestas fronteras territoriales que nutren la existencia de autoridades e instancias de poder se resignifican y adquieren sentido cuando se vota por el alcalde municipal, cuando se debe pagar impuestos o realizar trámites, cuando hay que mejorar los servicios, cuando se pide protección y seguridad a la comisaría o se recurre a un juzgado de paz o al celebrar la fundación distrital. Los factores de una posible vida mejor están comprometiendo el poder.

Así, es un lugar cercano y visible, controlable. Se le mira y se le usa cotidianamente. Desde allí lo público se hace posible, se puede organizar la vida acercándola a la política. Allí, la gestión pública se desacraliza pues pierde poder para ganar participación. De hecho, la gente protesta más y es más irreverente (muchos alcaldes destituidos). Asimismo, es un nuevo lugar estratégico y viable de descentralización del poder desde donde es fundamental conseguir una reconciliación de la ciudadanía con la política y una recompreensión de la importancia de su participación en la gestión pública y en el poder. Logro que aún no se ha conseguido lamentablemente desde cada localidad, ni en el con-

junto, como tampoco en su conexión con el gobierno central y lo público nacional.

Lo local no debe ser un movimiento de repliegue a los pequeños círculos ante el peligro de lo global mercantilizado o de los fracasos políticos en las esferas nacionales. Tampoco puede comprenderse como espacio tradicional, pues allí también se gesta cultura y cambio. Es más bien un lugar estratégico que permite la apertura a la democracia y la solidaridad que trasciende sus propios límites, pero se realiza dentro de unos simbólicos, donde se incluyen las vidas personales. De allí la importancia de incorporar la participación democrática de hombres y mujeres en esta reinención de lo local, no sólo como punto de un programa sino como fuerza viva que alimenta la conquista de nuevos espacios ciudadanos.

En cuanto a las identidades culturales, generacionales, sexuales, o sociales de los sujetos, éstas se construyen desde ámbitos más amplios, nutriéndose de la experiencia local. Pero la trascienden en esa necesidad de circulación y en cómo en cada barrio o distrito forma parte de un todo urbano por donde es posible transitar. Así, debiéramos redefinir lo local como lugar de frontera abierta y tener como horizonte de apertura a la gran ciudad. Desde el ámbito local se participa de ella como un engranaje que te hace formar parte de su enorme amplitud y abundante crecimiento. Pues la ciudad es misteriosa y sin límites, siempre desconocida. No sólo porque siempre se amplía y crece, sino porque se transforma trayendo movimientos y novedades para mirar y disfrutar. Los migrantes vinieron a ella encontrando un lugar simbólico nuevo, el del anonimato donde es posible vivir sin ser ubicado o constreñido a una localidad. En todo caso cualquier idea de pertenencia pasa por la acción y la mejora.

Así, paradójicamente, lo ciudadano pasa por la localidad pero

no se queda en ella. La articulación entre ambos espacios es entonces importante, como puertas que sirven para entrar y salir. Desde el fragmento es posible la integración a la ciudad. Pertener y participar, ejercer derechos y obligaciones pasa por estadía y tránsito en el distrito hacia la ciudad. De allí la importancia que adquiere la calle como lugar público que nos pertenece no sólo porque transitamos por ella, sino porque nos permite el intercambio y la aventura, nos liga a todos. La existencia y respeto a normas viables, la responsabilidad de cuidarla, la implementación de acciones de convivencia respetuosa son pertinentes al ejercicio ciudadano, pues la convierten en interés común, en gestión y fiscalización del trabajo del Estado.

La ciudad es, entonces, proyección y retorno al ámbito local. Es referente y modelo donde se inserta el espacio local. Sin ella no tendremos una inserción y actividad significativa para los nuevos sujetos: ciudadanos de la ciudad. Y, sin embargo, observamos la dificultad que ésta vive para erigirse como espacio público ciudadano de convivencia. "¿Qué tipo de viabilidad o gobernabilidad se puede estar pensando en un país cuya ciudad capital -que alberga casi a la tercera parte de toda la población nacional- es una urbe enrejada, amurallada, llena de guachimanes,⁸ armas defensivas, perros guardianes, recelo obsesivo, que desconfía inclusive de las propias fuerzas llamadas a hacer respetar el orden? (...) Todo el andamiaje institucional montado para resguardar el orden público está corroído por la crisis y la corrupción, desde el simple guardia de tránsito hasta el fiscal o el juez supremo. El

7 Vattimo, Gianni. *La sociedad transparente*. Paidós. Barcelona, 1990, p.87.

8 Huachimanes: modo de nombrar a los nuevos técnicos o guardias de seguridad, tomado y apropiado del inglés: watched man.

sacrosanto orden público en el Perú es un simple espejismo, una quimera verbal, un artificio tranquilizador⁹. El mismo ciudadano opera en ella como si no fuera de su propiedad, infringe las reglas, dificulta el orden, no asume su protección y cuidado, no llama a otros al respecto ni actúa con solidaridad. Ella no es de nadie¹⁰. La interrogante de una viabilidad ciudadana sin ciudad pública nos interpela. Así, ciudad y cultura, ciudadano y Estado; son instancias y sujetos actores de la misma. Ella constituye una nueva responsabilidad a afrontar.

Nos sentimos entonces, obligados a repensar lo local como territorio sin límites, desenganchándolo de su encierro sugerido por su propio nombre. Mas bien debiéramos asociarlo a la posibilidad real de pensar y hacer futuro, donde entre diferentes se construyen acuerdos y se planifica el desarrollo, en diáspora, pues supone siempre ampliación. Es decir, nos sugiere la idea de hacerse ciudadano desde la acción.

LO PLURAL: ENTRE LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA

Muchas veces se ha confundido igualdad con homogeneidad y diferencia con desigualdad. Se han establecido modelos fijos desde los cuales se juzga la condición y calidad de personas y acciones. Así, ser igual se equipara a idéntico o semejante a otros. Muchas propuestas alternativas de cambio se imaginaron a sí mismas como factores de igualdad cultural y hasta personal. Por ello, diversas estrategias ideológicas y políticas buscaban el acomodo a un mismo patrón. Y toda diferencia conlleva a formular sospechas como si siempre fuera señal ineludible de desigualdad, criticando y marginando a quienes cuestionan o se rebelan frente al estereotipo. Las ideologías duras de derecha e izquierda han trabajado, así, sus propias intransigencias oscureciendo el panorama de la democracia y la pluralidad.

En nuestros países es un hecho

inegable la existencia de diferencias culturales, que han nacido al mundo y se han desarrollado en condiciones evidentes de desigualdad. Desprecio, subvaloración, postergación, disparidad en derechos, exclusión; son tipos de diferencias establecida desde la opresión o la marginación. No faltan quienes ocultan tal situación abogando por la pluralidad cultural, entendida como diversidad banalizada o folklorizada que intenta limar simbólicamente tales asperezas, tanto en ciertos círculos académicos, como en el campo de las representaciones públicas que se producen y distribuyen por los medios.

La misma relación gobernante y gobernados configura una posible desigualdad irreconciliable de poder, pues el primero, elegido por los segundos, tiende a apropiarse de la delegación política recibida y ejercerla arbitrariamente, rompiéndose la relación. Pasado el momento electoral, se establecen roles polares de concentración del poder, por un lado, y de impotencia, por el otro. Los mecanismos de control y fiscalización durante el ejercicio gubernamental suelen no ejercerse, menos aún desde la sociedad civil. Y la opinión pública se hace presente, cuando los medios se lo permiten, generalmente a posteriori del ejercicio gubernamental, por lo menos en nuestro país (el juicio a Alan García y los funcionarios comprometidos en el caso de los dólares MUC).

Dejar que emerjan las diferencias y se legitime la pluralidad significa necesariamente permitir que estas desigualdades se exprese, y conviertan en conflicto común su propia y parcial desigualdad. Una democracia anclada en compromisos ciudadanos se responsabiliza de su resolución desde la sociedad civil y el sentido de su crecimiento. "Allí donde el orden colectivo es precario a la vez que idealizado como algo preconstituido ontológicamente y no construido política y cotidianamente, la pluralidad es percibida por los ciu-

dadanos como disgregación y ruptura del orden, la diferencia contiene siempre algo de rebelión y la heterogeneidad es sentida como fuente de contaminación y deformación de las purezas culturales. El autoritarismo en América Latina no puede ser entonces comprendido como una tendencia perversa de sus militares o de sus políticos, responde a la precariedad de la sociedad civil y a la complejidad de los mestizajes que contiene. De ahí la tendencia a hacer del Estado-nación la figura que contrarreste en forma vertical y centralista las debilidades sociales y las fuerzas de la dispersión¹¹.

Pero, a la vez, el derecho a la integración como a la automarginación merecen respeto y se debiera garantizar la existencia de condiciones para ejercer ambos cambios. En el primer caso, sin embargo, se debe construir sobre la base de una participación que permita a cada sujeto serlo como actor que construye y va transformando aquello a lo que se está incorporando. La idea de consenso y disenso político para generar acuerdos, como metodologías democráticas, son aplicables al ámbito cultural, pues definen el comportamiento subjetivo de cada individuo o colectividad como sujetos productores de cultura en relación con otros: la palabra pública.

Es decir, desde el punto de vista ciudadano la articulación entre los diferentes, en comunicación, es un aspecto constitutivo de la idea de democracia. Por lo tanto, es posible ser diferente en condiciones de igualdad social, jurídica y política. Esa distinción que se quiere mantener no

9 Tafur, Juan Carlos: Ciudad de lobos, en Periódico *El Mundo* N° 3-4 de junio, Lima. P.A.4.
10 Alfaro, Rosa María. "La calle abandonada: una ciudad sin ciudadanos", en: *La Pizarra*. Año II., 11, "Comunicadores, haciendo mejores ciudadanos". Calandria, Lima, 1994.
11 Martín Barbero, Jesús. "Lo comunicación plural: alteridad y socialidad", en: *Diálogos de la comunicación* N° 40, FELAFACS, Lima, 1994, p. 75.

se contraponen al diálogo y a la tarea común, a la generación de acuerdos basados en el intercambio y en la mutua comprensión. Dejar que Babel se exprese y vaya construyendo su propia comunicabilidad, es admitir la existencia del conflicto y la exposición a la mezcla, pero en actividad de diálogo. De esa manera, diversidad, conflicto y comunicación son los hitos de superación de esta paradoja que sigue enfrentando diferencia con desigualdad en nuestros países.

Vale la pena referirse en este rubro a la incomunicabilidad existente entre intelectual y ciudadano común. A la dificultad evidente de entenderse, que no busca espontáneamente el contacto, se añade la actitud de estudio o intervención que convierten al primero, en sujeto; u, al segundo, en objeto de análisis o ayuda, sin que medien mayores complicidades. Si bien en el mundo de las ONG's se han realizado algunos acercamientos, se han producido también caminos contrarios marcados por la utilización y la sospecha. Esta distancia es aún más grave en el ámbito de la universidad y la academia. La propia forma de nombrar al ciudadano y entenderlo desde categorías que marcan desigualdades y no los puntos en común, configura un campo cultural fragmentado, sólo restituible desde la participación en tareas vividas y sentidas como compartidas y articuladas. Requerimos reinventar la pluralidad desalojando la desigualdad.

Por ello, "si deben haber formas diversas de ejercicio de la ciudadanía, no pueden existir ciudadanos de primera, segunda y tercera categorías (...) la democracia ya no puede tolerar más el tratamiento discriminatorio y desvalorizante que se reserva a los ciudadanos pobres y desposeídos. La igualdad debe respetar y valorizar la diversidad, y nuestras acciones y posiciones ciudadanas deben buscar asegurar que el reconocimiento de las diversidades (sean de género, edad, culturales, étnicas, territoriales, ideológicas, reli-

gias) se conjuguen con la búsqueda y garantía de una igualdad de hecho. Significa considerar y dar lugar a las minorías y sus formas de existencia y expresión! significa también asumir las diferencias y darle un tratamiento adecuado a los conflictos"¹².

NUESTRA SENSIBILIDAD CIUDADANA MODERNA ENTRE LA RAZÓN Y EL PLACER

Finalmente, quisiera plantear una tensión paradójica entre cultura y política, que se ha ido tejiendo en el ámbito de las subjetividades colectivas. Dos lógicas se confrontan: la de una racionalidad instrumental modernizante que todo lo calcula y ordena sistemáticamente, observando sospechosamente la emotividad, la diversión y el sentimiento como interrupciones o ruidos a eliminar o consignar al mundo privado. Y aquella otra que recurre al entretenimiento, la fascinación y el espectáculo para dar cuenta de la vida pública en estrecha relación con el consumidor cotidiano de medios, en un clima de banalización. Así, se "pone a un lado los discursos formales y la tarea de pensar, y en otro los territorios del deseo y el placer"¹³. Dicotomías perniciosas infringidas por los programas humorísticos nacionales de la televisión que recuperan y expresan las indignaciones colectivas mediante la risa ante el quehacer político, promoviendo el desarrollo de lecturas críticas y distancias tácticas frente a los partidos y el poder, aunque éstas no sean muy constructivas.

Así, lo serio se enfrenta al juego, expresado en las opiniones consensuales de los adolescentes frente a los informativos de radio y televisión especialmente acerca de temas políticos, negándose a consumirlos, porque "son aburridos". Por el contrario los musicales, sean transmitidos por radio, televisión u otro medio, recogen todas sus pasiones expresivas y formulan la idea de comunidad juvenil transnacionalizada¹⁴. A pesar de

que estos noticieros son elaborados desde la imagen y el escándalo, no pueden ocultar la trama real que representan. Hay evidentemente un desengaño del espacio público pues no interactúa con las sensibilidades de la gente. Pero a su vez, enunciación, abstracción y argumentación son operaciones racionales que se utilizan cada vez menos por los grandes públicos para construir los sentidos de su vida. ¿Qué escisiones se han producido en la cultura de la gente para que se provoque ese maniqueísmo que distancia razón y placer, ocio y pensamiento, formalidad y vitalidad? ¿Está acaso en la confrontación de dos instituciones culturales educativas distintas: escuela y medios de comunicación?, ¿o es fruto de especializaciones profesionales? ¿o se deberá a la profunda interacción entre cultura popular y cultura de masas? ¿O habría un oculto desengaño masivo contra la incapacidad de la modernización para resolver tantos problemas sociales, psicológicos, políticos y culturales?. Tensiones varias desde las cuales los sujetos han venido conformándose como tales, incluida la búsqueda de nuevas explicaciones como las expresadas en la vuelta a la religiosidad exacerbada, las identidades fuertes de las pandillas de barrio, o las pasiones colectivas en los conciertos de rock, las fiestas chicha o salseras. No habrían señas, por lo tanto, de indiferencia sino de transferencia del mito al ámbito de la cultura no racionalizada, abandonando definitivamente la política.

12 Cox, Sebastián. "Construcción de lo público y ampliación de la democracia: nuevas dimensiones para la ciudadanía", en: *Sociedad civil, ciudadanía y la construcción de lo público*, Separatas ciudadanas, FLACSO, PIIE, FORJA, CEDAL-AL, IDEAS. Santiago, 1995.

13 Rey, Germán. "Otras plazas para el encuentro". Memoria de reunión del CEAAL, inédita. Lima, p. 35.

14 Entrevistas realizadas a adolescentes de clase media en Lima, hechas por un grupo de estudiantes del Taller Radio I, Universidad de Lima, semestre 95-I.

"El sujeto postmoderno -anota Vattimo- si busca en su interior alguna certeza primera, no encuentra la seguridad del cogito cartesiano, sino las intermitencias del corazón proustiano, los relatos de los media, las mitologías evidenciadas por el psicoanálisis. En esta experiencia moderna o posmoderna lo mejor que nuestra cultura y nuestro lenguaje quieren captar con el retorno al mito, y por cierto un renacimiento del mito como saber no contaminado por la modernización y la racionalidad. Sólo en ese sentido, el retorno del mito, en la medida que se da y está ahí, parece apuntar hacia la superación de la oposición entre racionalismo e irracionalismo: superación que sin embargo, vuelve a abrir la cuestión de una renovada consideración filosófica de la historia"¹⁵.

Se trata de admitir que la estética y el goce -sea cual fuera su origen, calidad y pertinencia- es un nivel importante de la vida humana desde donde se desarrollan discursos y se procesan encuentros del "otro". En contacto con ella, se perfilan las identidades, definiendo las nuevas formas del "nosotros" y del "ellos", trabajándose las diferencias como las posibilidades de crear lo común. "De esa manera, la experiencia estética nos hace vivir otros mundos posibles, y, así, haciéndolo, muestra también la contingencia, relatividad y no definitividad del mundo real al que nos hemos circunscrito"¹⁶. Se cuestiona así esa aún latente diferencia entre forma y fondo, entre ética y estética que aún supervive en el discurso político.

Se trata de una cultura audiovisual que no ha pasado necesariamente por la escritura como su matriz básica¹⁷, acostumbrada a la interrupción y el relato fragmentado. Las imágenes son sintéticas y expresivas no precisamente argumentativas, dan la idea de totalidad, compuestas de muchos datos que se fusionan y superponen en movimiento y velocidad. Fascinan mezclando música y palabra, diciendo vida sin nombrarla. Di-

bujan un sentido del presente y del futuro, tocándose mutuamente, desactivando la memoria. La idea de actualidad es conformativa de la información desde la noticia espectacularizada que se luce como prueba de credibilidad. Estéticas hedonistas donde el juicio es secundario o posterior al gusto. Sensibilidades que se ejercen desde el propio cuerpo como una materialidad simbólica de la felicidad narcisista. Plasticidad que se enriquece cuando se mueve el dial o se zapea. Mezclas constantes de géneros y medios diferentes que relatan lo mismo pero de diferente manera, dibujando un sentido de libertad como irreverencia en el tránsito. Cultura insaciable que está a la caza de novedades e innovadores sentidos estéticos.

Gestar ciudadanía, por lo tanto, significa también asumir los retos culturales de producir encuentros entre satisfacción más distensión frente a expresión y creatividad entre rebeldías y propuestas de carácter argumentativo. Es decir, la de formar nuevas sensibilidades donde razón y emoción, análisis y pasión, información y conocimiento, redescubran sus complicidades y necesidades mutuas. Requerimos construir y comprobar su integración. El cine contemporáneo ha empezado a indagar en estos terrenos dando cuenta de ese diálogo entre ética y estética, pasión y guión. Esto nos plantea la necesidad de contar o formar nuevos líderes y discursos que trasciendan la pragmática política actual. La necesidad de recurrir a nuevos lenguajes y géneros donde la imagen, la metáfora, la narración den cuenta de nuestra vida y sus retos futuros. Es decir, donde el sujeto tenga preeminencia en la definición de su futuro e historia. La cultura moderna no puede circunscribirse a la razón, porque entonces no habrá pasiones colectivas de las que la democracia se nutra para existir en el corazón de la gente. Más aún cuando hoy observamos cómo la ciudadanía se

construye desde el ser público de los medios¹⁸.

Esta paradoja es construida desde la formación de una cultura de masas y el papel protagónico que tienen los medios masivos de comunicación en su producción. Ellos se han formado como nuevas instituciones culturales que definen lo público, constituyéndose en escenarios donde se construye el poder, donde se legitiman actores, personajes y temas, como también los modos de comunicar. No podemos analizarlos como instrumentos del poder sino como lugares donde transita la cultura y la política desde relaciones que se van constituyendo.

Por todo lo dicho, podemos afirmar que nos encontramos ante paradojas que reflejan conflictos, sumamente difíciles pero superables. La ciudadanía, así, se constituye en un nuevo hito a conquistar procesalmente desde el lugar donde cada actor se encuentre, aprendiendo a caminar juntos y apoyándonos mutuamente. No es éste el alumbramiento de un nuevo triunfalismo ni el avisoramiento de un camino romántico a conseguir rápidamente. Sociedad política y sociedad civil tienen un papel que descubrir y desempeñar. No contamos con las mejores condiciones para hacerlo. Pero la esperanza humana está siempre dispuesta a renacer si descubre y se siente interpelada por un nuevo modo de actuación pública, sin guerras, ambiciones y engaños.

15 Vattimo, G. *op.cit.*, p. 132

16 *Ibid.* P. 86.

17 Como la plantea Jesús Martín Barbero en: *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gili, México, 1991.

18 Ver: *Entre públicos y ciudadanos; Comunicación y cultura política*. Varios autores. Calandria, Lima, 1994. O en: García Canclini: "El consumo sirve para pensar", en: *Diálogos* 30, FELAFACTS. 1993.

CIUDADANÍA Y POSIBILIDADES DE UNA EDUCACIÓN DEL SENTIDO DE LO COMÚN

Jorge Osorio Vargas*



Estamos viviendo un momento que requiere redistribuir socialmente las responsabilidades de la educación¹. Existen numerosos estudios y documentos oficiales que hablan de la crisis de la educación en el continente. Más allá de los problemas de gestión, oportunidad política y de capacidad de innovación, la crisis de la educación es también un interrogatorio acerca del sentido y la necesidad de establecer esferas públicas que dinamicen la tarea social de la educación. Liderazgos reprimidos, insuficientes o incapaces se combinan con el ilusionismo de querer cambiar todo en la educación de acuerdo a los requerimientos de la nueva economía mercadista que comienza a estructurarse en nuestros países. Verdaderamente estamos ante una disputa crucial acerca de las posibilidades de desarrollar una educación pertinente a los desafíos éticos y culturales de nuestro mundo finisecular. La asimetría de poderes que le dan basamento a esta encrucijada nos resguardan ante cualquiera ingenua posición de despolitización del debate.

La reflexión sobre la educación exige un enfoque de complejidad, no sólo por la interrelacionalidad que tienen los distintos niveles del sistema educativo escolar, sino porque desde un concepto amplio de educación ésta se refiere también a un conjunto de ámbitos y de prácticas que están fuera de la escuela y que en perspectiva de la sociedad del conocimiento cobran una importancia fundamental². Algunos autores han empleado el concepto de sociedad educativa para rescatar la responsabilidad y función de las comunidades y de la sociedad civil en el conjunto del desarrollo de la educación. En otro trabajo hemos esbozado el concepto de sustentabilidad educativa, para señalar las capacidades y competencias adquiridas por mujeres y hombres en procesos de formación

*Secretario General del CEAAL

1 Romero, Simón, "La social distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº1 OEI, Madrid, 1993, pp. 13 a 34.

2 Osorio, Jorge, "Educación, democracia y desarrollo: la construcción de un nuevo paradigma", en *Contexto y Educación* Nº37, Ijuí, 1995; Lesourne, Jacques, *Educación y Sociedad: los desafíos del año 2000*, Gedisa, Barcelona, 1993; Drucker, Peter, *La sociedad postcapitalista*, Norma, Bogotá, 1995.

continúa, y que son las que le dan verdadera sustentabilidad tanto a las dinámicas de modernización económica como a la construcción de la ciudadanía democrática³. El concepto de sociedad educativa dice relación, también, con el sentido de mutualidad y reciprocidad que están presente en los procesos educativos, por lo menos de aquellos que se realizan desde matrices éticas solidarias y respetuosas de los derechos de igualdad y de diferencia de todos. Sin embargo, sociedad educativa no constituye un concepto idealista, puesto que en él confluyen dialécticamente las dinámicas de confrontación y de disputas culturales que caracterizan la educación y más particularmente los procesos de selección y organización de los saberes y de los contenidos escolares que se expresan en el currículum. Los aprendizajes se dan en procesos dialécticos y contradictorios y que se desarrollan en diferentes ámbitos: en el mundo de la vida, en el mundo objetivado por la naturaleza, en el mundo objetivado por la cultura, en el ámbito de la familia, en el ámbito de los grupos de iguales, en el ámbito del poder público articulado por el Estado, en el ámbito de la sociedad civil y de los movimientos sociales, en los ámbitos públicos de la práctica política⁴.

El actual ciclo del debate educativo está enmarcado por el llamado enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje formulado por la Conferencia de Jomtien en 1990⁵. Y tal como ha escrito Juan Carlos Tedesco, la tarea más relevante que deberían tener los estudiosos y los prácticos de la educación latinoamericana es precisar el concepto de necesidades básicas de aprendizaje como piso y no como techo de las aspiraciones educativas⁶. Es decir, lo de básico no refiere a lo elemental, sino a las capacidades y competencias fundamentales que el hombre y la mujer requieren para su propia realización como seres humanos. No

debería entenderse este enfoque como una educación oportunista en función de los requerimientos del mundo de la producción y de los negocios, y para ello fomentar un nuevo sistema escolar eficiente y competente solamente, sino como una apuesta progresista a ir más allá del principio liberal de la igualdad de oportunidades. Sabemos que la idea articuladora de esta llamada igualdad de oportunidades es que la política social debe tender a metas mínimas orientadas a crear condiciones materiales e institucionales capaces de asegurar a la población el acceso al progreso, sin limitaciones extras a sus propias condiciones individuales de superación. Este planteamiento es insuficiente y limitado dada la gravitación que poseen los factores externos y objetivos sobre los individuos. En nuestra opinión, el enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje debe ser concebido más allá de la sola formulación de la igualdad de oportunidades: como un enfoque dirigido a crear capacidades y competencias que habiliten a los individuos y a los actores sociales a ejercer las oportunidades y sus derechos, así como a fortalecer

sus acciones en la sociedad con capacidad de influencia, para transformarla o reorientarla, haciendo valer nuevas ideas y proyectos (empowerment).

Sea por las conclusiones de la reunión de PROMEDIAC IV, 1991⁷ o por los estudios de CEPAL-UNESCO⁸ en la agenda educativa de la región se ha cerrado el ciclo de la "educación desarrollista" (donde el Estado tenía una función central, orientadora, controladora y casi patrimonial sobre la educación de los países). En la actualidad, se tiende a abrir un ciclo en el cual el rol del Estado en la promoción de la educación se define como el de un gran concertador de esfuerzos sociales conjuntos en los diversos campos del quehacer educativo. Los estudios al respecto señalan que la acción del Estado necesita pasar de modelos piramidales a redes sinérgicas que permitan diseñar y desarrollar políticas públicas, que luego deben ser monitoreadas y evaluadas vis a vis con la sociedad civil y los ciudadanos. El desafío que tiene la política educativa no es restringir el rol del Estado, sino redimensionarlo en el marco de su modernización, descentralización y de mejoramiento de la

3 Osorio, Jorge, "La Educación de las personas adultas y las exigencias del desarrollo en América Latina", en *Educación de Adultos y Desarrollo*, DVV, Bonn, 1995 (en prensa).

4 Kemmis, S., "El currículum: más allá de la teoría de la reproducción", Morata, Madrid, 1988; Torres, Jurjo, "El currículum oculto", Morata, Madrid, 1991; Osorio Márquez, Mario, "Aprendizagen: mediação social do aprendizado e da docencia", Editora Ljuí, Ljuí, 1995.

5 Una presentación de estos enfoques en Coraggio, José Luis, "Economía y educación en América Latina: notas para una agenda desde los 90", *Papeles del Ceal* N°4, 1993; UNESCO-IDRC, "Necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción", Santiago, 1993; Schiefelbein, Ernesto y Tedesco, Juan Carlos, *Una nueva oportunidad. El rol de la*

educación en el desarrollo de América Latina, Santillanes, Buenos Aires, 1995.

6 Tedesco, Juan Carlos, *Nuevas Estrategias de cambio educativo en América Latina*, en Unesco-IDRC, nota 5, pp. 13 a 36.

7 Nos referimos a las recomendaciones de la reunión PROMEDIAC IV, realizada en abril de 1991 en Quito. En una parte de estas recomendaciones se señala: "Al final del primer decenio del Proyecto Principal, los países de la región se encuentran frente al desafío de definir una concepción y un nuevo estilo de desarrollo educativo que satisfagan tanto las metas no cumplidas del pasado como las exigencias del futuro".

8 CEPAL-UNESCO, *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, 1992.

calidad de su papel estratégico, promoviendo la innovación, la flexibilización del desarrollo y la participación ciudadana en la gestión de las políticas generales^{8a}.

Estas nuevas exigencias que se le asignan al Estado en el campo educativo, están teniendo en las agendas ciudadanas un lugar relevante y las exigencias de la modernización de su gestión anda en la boca de todos los políticos profesionales, de los empresarios y de los comunicadores sociales. Sin embargo, el quiebre del patrón tradicional del desarrollo educativo en América Latina, no sólo debemos referirlo a la crisis de competitividad y a las nuevas exigencias instrumentales de la inserción de nuestras economías en un mundo económico transnacionalizado, como parece ser, en varios círculos, la tónica para pensar la cuestión de la educación en la actualidad.

Un tema crucial de la educación es precisamente el de los aprendizajes necesarios para enfrentar las exigencias del capitalismo tardío que vive nuestros países, pero también para asumir con responsabilidad y criticidad los nuevos requerimientos de la ciudadanía democrática y de la construcción de un mundo de igualdades y diferencias.

En el debate pedagógico que nos interesa promover, el punto de partida es el tema de la posibilidad de construir una educación de sujetos autónomos, solidarios, comunicativos, críticos, íntegros, sociables y con sentido ético. En este sentido podemos señalar que el debate en cuestión no es tanto una discusión disciplinar sino fundamentalmente ética. Se trata de sentar bases abiertas para establecer un proyecto educativo comprensivo, integrador de las diversas dimensiones de la vida humana (razón, intuición, emocionalidad, juego, placeres, cuerpo, territorio) y en condiciones de ir desarrollando esferas públicas⁹ de carácter educativo que hagan sustenta-

ble la política, es decir que permitan que el aprendizaje continuo sea el fundamento del desarrollo humano. Podemos señalar que el desafío crucial que se plantea en el debate pedagógico es el de la comunicabilidad, la construcción de lo común y de sus sentidos, de la comprensibilidad humana y de la resolución de conflictos por medios no violentos. Por ello no sólo se está investigando en una pedagogía argumentativa y racional, sino también en una pedagogía intuitiva y comunicacional¹⁰. Tal como lo han expresado autores como Giroux o Elliot la orientación más promisoría de la reflexión pedagógica actual se dirige a encontrar "conectividad" entre los enfoques comprensivos de matriz hermenéutica y la pedagogía crítica¹¹.

1. LA PEDAGOGÍA COMO ÁMBITO POLÉMICO

Las agendas públicas de la educación que recorren transversalmente los países de nuestra región está estructurada en torno a lo que se ha llamado "las demandas de la sociedad del tercer milenio a la educación". Una de las intelectuales más sobresalientes en el debate educativo de la actualidad, Guiomar Namó de Mello, ha definido los contenidos principales de una "agenda exigente y desafiante" de la siguiente manera: responder a la necesidad de un nuevo perfil de calificación de mano de obra, donde inteligencia y conocimiento son fundamentales; calificar a la población en el ejercicio de la ciudadanía; entender y usar los nuevos parámetros de difusión de los conocimientos dados por la informática y los medios de comunicación de masas; y; contribuir a la recuperación y construcción de la dimensión social y ética del desarrollo económico. El planteamiento de Namó de Mello reitera que las necesidades básicas de aprendizaje son el concepto estratégico para articular las políticas educacionales¹².

En el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación de Chile, se plantean desafíos similares a los anteriores como objetivos principales de la política educacional del país: la educación como "único medio eficaz para hacer frente a la pobreza"; la contribución de la educación al desarrollo competitivo del país en el marco de la economía globalizada; el aporte estratégico de la educación a la difusión de los patrones de la modernización en curso en el país¹³.

El documento de la CEPAL y la UNESCO conocido como "Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" (1992) reitera estos planteamientos articulándolos en base a dos consignas: productividad-competitividad y modernización institucional-ciudadanía democrática.

El conjunto de los planteamientos que hemos señalado apuntan a estructurar un enfoque para mirar la educación latinoamericana y constituyen un reto a la reflexión pedagógica y a la teoría curricular. Varios de estas orientaciones marcan cues-

8a Kliskberg, Bernardo "Rediseñando el Estado en América Latina. Algunos Temas Estratégicos", boletín *Proyecto Principal de Educación* N°33, UNESCO, Santiago, 1994, p.9; ss.

9 Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México, 1993.

10 Alfaro, Rosa María, ¿Comunicación popular o educación ciudadana?, en *La Piragua*, N°8, CEAAL, Santiago, 1994; Gutiérrez, Francisco y Prieto, Daniel, "La mediación pedagógica para la educación popular", San José, 1994.

11 Osorio, Jorge, "¿Qué pedagogía crítica?", en *La Piragua* N°7, CEAAL, Santiago, 1993.

12 Namó de Mello, Guiomar, *Ciudadanía e Competitividade*, Cortez, Sao Paulo, 1993, pp.25 y ss.

13 *Los desafíos de la Educación chilena frente al siglo XXI*, Editorial Universitaria, Santiago, 1995, pp.63 y ss.

ciones decisivas. Por ejemplo, los futuros ciudadanos y productores requieren dominar una serie de competencias en el plano de la globalización de las comunicaciones; en el plano de la expresión y del lenguaje, acordes a las exigencias de la ciencia y tecnología predominantes y sus implicancias en el mundo del trabajo; en el plano de las competencias matemáticas que les permitan desarrollar estrategias y métodos que les capaciten para realizar abstracciones, análisis de relaciones y conexiones sistémicas; en el plano de las competencias científicas que propicien métodos de investigación y conocimiento para la comprensión de los procesos de la naturaleza y de la sociedad en perspectivas económicas-sistémicas; competencias, por último, que preparen a los jóvenes a actuar frente a la incertidumbre de un mundo en cambio y que tiende a expresarse entre otras formas en la presencia estructural del desempleo y en el desarrollo de nuevas modalidades de usar el tiempo del trabajo y el tiempo libre ¹⁴.

Frente a estos antecedentes es muy común que los analistas concluyan que la cuestión principal de la educación pasa por la modernización de la gestión del sistema educativo, por el mejoramiento de los instrumentos de medición de la calidad de los aprendizajes de los jóvenes y niños que están en las escuelas, por perfeccionar los mecanismos de retención de los niños en los establecimientos escolares y en el mejoramiento físico y tecnológico de las infraestructuras. Sin dudas, todas éstas son acciones necesarias y deberían concitar el máximo de respaldo político y social para que los gobiernos pudieran trabajar desde ya en su implementación. Sin embargo, existen muchas razones adicionales para sostener que tales medidas no serán suficientes para conseguir una educación de calidad y de equidad (como sostiene la consigna de muchos de los gobiernos de nuestros

países). Existen demasiados dilemas institucionales, pedagógicos-curriculares y didácticos sin resolver, a veces ni siquiera planteado cuyas contrariedades impiden el desarrollo educativo.

En primer lugar, debemos preguntarnos cuál es la densidad cultural y ética de los cambios pertinentes en la educación latinoamericana. ¿Qué sentido tiene la educación en la construcción de una modernidad crítica, de una economía justa e integradora, de una democracia participativa y fuertemente sostenida en una ciudadanía crítica, de una cultura de la tolerancia y de respeto a los grupos étnicamente diferenciados, de una cultura no sexista y no discriminatoria? ¿Puede conducirnos a develar esta densidad de contenidos un mirada centrada en la gestión del sistema educativo solamente? ¿Es sólo el enfoque de la educación como creación de capacidades para la competitividad-productividad el que se demostrará en condiciones de responder acerca del sentido ético-cultural de la educación?

Son precisamente estas interrogantes las que nos llevan a plantear que en la agenda educativa del continente la cuestión pedagógica tienen un rol preponderante, en cuanto reflexión crítica de los procesos educativos. Temas tales como de dónde van provenir los contenidos de una educación escolar, de cómo vamos a resolver las tensiones entre homogeneidad y diferenciación en los sistemas escolares, entre estructuras curriculares únicas vis a vis troncos curriculares comunes y optativos, entre instrucción y formación para el desarrollo humano, entre técnica y ética, entre conocimientos locales y conocimientos universales, entre conocimientos teóricos y conocimientos prácticos, etc., deben formar parte de la agenda educativa de manera decisiva. Es preciso sacar a la pedagogía de la "cárcel de la enseñanza" y devolverla al aprendizaje y a los contextos de acción, es decir

reconstituirla como teoría de las relaciones sociales del saber y del conocimiento y eje de la cultura ¹⁵, en un contexto global donde se producen transformaciones tan sustantivas, como las siguientes:

- El lenguaje de la época se desplaza de la imprenta a la imagen.
- Nuevos agentes socializadores (medias) intervienen activamente en la educación.
- La interacción básica maestro-alumno tiende a ser transformada por el impacto de los intertextos polisémicos que obliga al maestro a una nueva formación.
- La emergencia de una nueva cultura "glocalizada" (global y local a la vez) que no es aún teorizada por los saberes pedagógicos.
- El uso creciente y velozmente renovado del conocimiento en la producción y en la investigación tecnológica.

Estamos ante desafíos decisivos. Sin embargo, deberíamos remar un poco contra aquellas corrientes que en el debate latinoamericano sobre políticas educativas subrayan, sin más, la necesidad estratégica de adecuar el sistema educativo a las exigencias de economías requeridas de altos niveles de productividad y competitividad. Reconociendo la importancia de estos requerimientos, el enfoque no puede ser sólo económico-productivo dada la naturaleza de las transformaciones globales-culturales-epistemológicas y espirituales que vivimos y por los fines propios del sistema educativo y de los procesos de subjetivación que se desarrollan en

14 de Ibarrola, María y Gallart, María Antonia, *Democracia y Productividad*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1994, pp.55 y ss.

15 Mejía, Marco Raúl, *Educación y escuela en el fin de siglo*, CINEP, Bogotá, 1995, pp.159 y ss.

él. Nos parece que no se debe tratar únicamente de adecuar las transformaciones educacionales a lo que técnicamente hemos llamado el capitalismo tardío¹⁶, sin considerar la necesidad de alentar a los ciudadanos(as) a enfrentar crítica y creativamente los desafíos de esta nueva época que van más allá, cultural y espiritualmente, de las necesidades de la actual fase de la organización económica del capitalismo. Nuestra opinión es que los desafíos de la pedagogía, en cuanto reflexión crítica de los procesos educativos, no se refieren únicamente a refrendar la capacidad adaptativa de los sistemas educativos a las demandas de la economía sino a abrir transiciones hacia un nuevo modo o paradigma de pensamiento y de desarrollo humano.

Con estos planteamientos no nos estamos negando o a que nuestros países se inserten en los procesos de globalización en curso o a que se modernicen productivamente. Sólo queremos señalar que parece adecuado saber que lo verdaderamente en juego en estos contradictorios procesos de modernización es conocer quiénes son sus beneficiados, quiénes son los excluidos de los beneficios, y cuáles son sus costos éticos y ecológicos en razón de la sustentabilidad ambiental del desarrollo, de la equidad, de la solidaridad y de la justicia social¹⁷.

La reflexión pedagógica y curricular no puede quedar al margen de los debates neoparadigmáticos¹⁸, que se han trasladado desde la física teórica y la biología hacia las ciencias sociales, el desarrollo humano y la educación. Debemos preguntarnos por la posibilidad de una pedagogía comprensiva, crítica e integradora que supere el paradigma cartesiano extremo y que desarrolle una nueva actitud en la observación y en la reflexión de los procesos humanos. Las explicaciones basadas únicamente en la causalidad lineal demuestran ser insuficientes y

es preciso abrir la pedagogía a un pensamiento multidimensional. Es necesario concebir lo singular, lo local, lo temporal formando parte siempre de un conjunto. El pensamiento pedagógico debe ser holográfico. El holograma es la imagen física de un objeto que reproduce las cualidades no sólo de las formas y los colores, sino que las localiza en cada uno de sus puntos dándole la información del conjunto. No sólo las partes están en todo sino el todo está en las partes¹⁹. Este nuevo paradigma que podríamos llamar, como lo hacen Edgard Morin y Jacques Robin, "paradigma de la complejidad"²⁰ se sitúa lejos de todo reduccionismo que remita las partes al todo, y da lugar a un pensamiento holístico que toma en cuenta las interacciones en todo sistema.

En el paradigma de la complejidad, las propiedades de las partes sólo pueden ser entendidas a partir de las dinámicas del conjunto. En sentido estricto, no existen partes. Lo que llamamos partes son simplemente un modelo en una red inseparable de relaciones²¹.

En el paradigma tradicional (mecanicista) se sostenía que existían estructuras fundamentales y que habían fuerzas y mecanismos a través de los cuales interactuaban, suscitando así procesos. En el nuevo paradigma de la complejidad se considera a cada estructura como la manifestación de un proceso subyacente. Toda red de relaciones es intrínsecamente dinámica.

En el viejo paradigma se señalaba que las descripciones científicas eran objetivas, es decir, independientes del observador humano y del proceso de conocimiento. En el paradigma de la complejidad se sostiene que hay que incluir explícitamente la epistemología - es decir el entendimiento del proceso de conocimiento - en la descripción de los fenómenos naturales. Actualmente no existe un sólo consenso acerca de la epistemología adecuada, pero hay

cada vez más coincidencia en que lo epistemológico tendrá que ser parte integrante de toda teoría científica.

En el paradigma tradicional se hablaba del conocimiento como construcción, leyes, principios fundamentales, bloques básicos de construcción, etc. El paradigma de la complejidad plantea que esta metáfora está siendo reemplazada por la de red. Cuando percibimos la realidad como una red de relaciones, nuestras descripciones forman parte también de una red interconectada que representa los fenómenos observados. En semejante red no hay jerarquías ni cimientos.

El paradigma viejo (cartesiano sobre todo) se basaba en la creencia de que el conocimiento científico era capaz de lograr una certeza absoluta y final. En el nuevo paradigma se reconoce que todos los conceptos, teorías y descubrimientos son limitados y aproximados. La ciencia jamás puede proporcionar un entendimiento completo y definitivo de la realidad. Los científicos no operan con la verdad; operan con descripciones limitadas y aproximadas de la realidad. El paradigma de la complejidad descalifica toda afirma-

16 Garretón, Manuel Antonio, *La faz sumergida del iceberg. Estudios sobre la transformación cultural*, LOM-CESAC, Santiago, 1994, pp. 162 y ss.

17 Osorio, Jorge, *op cit.* 2.

18 Una introducción a los debates sobre nuevos paradigmas en: Capra, Fritjof, *El Punto Crucial*, Integral, Barcelona, 1985.

19 Una introducción al pensamiento holográfico en: Kilber, Ken (editor), *El paradigma holográfico*, Kairós, Barcelona, 1987.

20 Morin, Edgard, *Tierra-Patria*, Kairós, Barcelona, 1993; Robin, Jacques, *Chançher d'ere*, Seuil, Paris, 1988.

21 Capra, Fritjof y Steindl-Rast David, *Pertenece al Universo*, Edaf, Madrid, 1994.

ción perentoria, intolerante, discriminatoria, excluyente, unívoca. Es también el paradigma de la diversidad y la diferencia.

Marilyn Ferguson ²² ha esbozado las implicancias de este cambio de paradigma en la educación en términos como los siguientes:

Antiguo Paradigma

Énfasis en el contenido.
Aprender como producto.
Insistencia en el mundo exterior.
Se disuade el uso de la conjetura y del pensamiento divergente.
Insistencia en el pensamiento analítico, lineal, del hemisferio cerebral izquierdo.
El profesor imparte conocimientos vía única.

Nuevo Paradigma

Énfasis en el aprender.
Aprender como proceso.
Insistencia en el mundo interior.
Se fomenta la conjetura.
Procura educar tomando en cuenta la potencialidad de ambos hemisferios cerebrales.
El profesor es un aprendiz reflexivo.

2. UNA EDUCACIÓN COMPRENSIVA: POSIBILIDADES DE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICO-HERMENEÚTICA.

Se ha planteado como uno de los temas más relevantes de la reflexión pedagógica de la actualidad el del conocimiento y la modernidad como procesos en reconstrucción. Reconstruir la educación, exigida por los tiempos de cambio, es el desafío mayor que se impone a los colectivos de educadores profesionalmente empeñados en la educación de jóvenes y adultos en el continente. En este análisis se distinguen cuatro enfoques de la educación cuya estructuración es muy seductora para los propósitos que nos hemos venido planteando en este trabajo ²³.

En primer lugar, plantea la educación como reconstrucción de la modernidad. Para este enfoque lo más importante es crear las condiciones de equidad, la preocupación por los resultados de aprendizaje efectivos, la demostración de competencias teóricas y prácticas y de valores consensualmente asumidos por la ciudadanía y la promoción de actitudes éticas que permitan que todas(os) puedan convivir en democracia, con trabajos dignos, con dominio de los conocimientos y las habilidades que exigen los trabajos modernos, con plena participación en la discusión de las cuestiones públicas que a todos afectan.

Esta visión implica una nueva manera de considerarse los conocimientos otorgados por la escuela, en vista de una reconstrucción efectiva de ellos, no una simple reproducción. Más se trataría de una reconstrucción en que sean inseparables las capacidades cognitivas o técnicas, las actitudes y valores frente a la vida y la sociedad, las competencias de uso del lenguaje, como activa inserción en las comunidades discursivas de argumentación concretamente situadas, y como acción conciente y responsable. Una educación que implique el saber, la acción y la emoción. Este enfoque requeriría hacer una hermenéutica de las tradiciones de la educación para buscar las posibilidades de una liberación de sus cargas negativas y conservadoras.

Un segundo enfoque es el de la educación como paradigma ontológico del saber. En este enfoque educar es insertar al educando en el orden del mundo y de los hombres y mujeres. La educación se realiza en las familias, pero también en la vida pública. Valoriza la formación teórica del hombre

intelectual por sobre el aprendizaje de técnicas u oficios. Opone la educación para la política con la enseñanza de las artes propias de los trabajadores.

La escuela es un lugar separado y un tiempo específico para un educación intencional y sistemática. La enseñanza consiste en transmitir verdades aprendidas como inmutables y el aprendizaje es una asimilación pasiva de las enseñanzas impartidas. Enseñar es repetir; aprender es memorizar.

Y el tercer enfoque, es el de la educación moderna. Es la educación operada por el iluminismo de la Ilustración, según un paradigma mentalista de la conciencia individual. La educación es intencional para la preparación de los hombres para la vida y especialmente para ser productivos. No se trata de formar para realizar trabajos específicos sino para crear las condiciones psicológicas requeridos por los trabajos. Se trata de formar al trabajador pero al margen del contexto de las relaciones sociales que se dan en la producción y en el trabajo.

El curriculum escolar se configura como una yuxtaposición de disciplinas autosuficientes que reducen los conocimientos científicos a fragmentos desarticulados y compartimentados, cerrados en sí mismos e incomunicados con las demás regiones del saber. La enseñanza se reduce a una didáctica de contenidos y predomina un "magistro-centrismo". A lo más se plantea la búsqueda de una educación activa donde el educador es un agente decisivo de la planificación del "deshielo", usando la expresión de Lewin.

22 Ferguson, Marilyn, *La conspiración de acuario*, Kairós, Barcelona, 1994, pp.320 y ss.

23 Osorio Marques, Mario, *Conhecimento e modernidades em reconstrução*, Editora Ijuí, Ijuí, 1993, p.103 y ss.

Se organiza la enseñanza-aprendizaje en forma de una programación sistemática y detallada, orientada por objetivos precisos y cuantificables, con metas escalonadas y patrones de desempeño verificables. El método se reduce a procedimientos tácticos en el aula. Predominan las llamadas evaluaciones objetivas.

El cuarto enfoque es el de la educación de la neomodernidad o nuevo paradigma. En este enfoque la educación asume un papel activo en el aprendizaje colectivo e individual y potencia el desarrollo cognitivo, práctico-moral y expresivo-estético para asegurar el dominio de situaciones diversas de la vida social y enfrentar la tradición cultural en el espacio social de convivencia, con respeto a las identidades personales.

La educación es una proyección del horizonte cultural, relacional y expresivo, en la dinámica de las experiencias vividas y en la totalidad del aprendizaje humano. Personas y colectivos diversos se confrontan en un diálogo de aprendizaje, en que cada uno a su modo amplía sus posibilidades humanas.

La escuela más que por su estructura institucional se determina por sus aspectos creadores propios, por su actuación pública y solidaria y de servicio a la comunidad humana donde se desenvuelve. Toda la dinámica de la acción escolar se deriva de un proyecto político-pedagógico que la anima, impulsa, organiza y conduce. Las perspectivas pedagógicas se validan no sólo por su contenido intrínseco, sino también por la forma consensual en que se construyen y se expresan, como resultado de un proceso de elucidación discursiva a base de los mejores argumentos y los más próximos posibles a las condiciones ideales.

El aprendizaje es construcción colectiva asumida por grupos específicos en la dinámica más amplia de la sociedad, que a su vez se construye a partir de aprendizajes individua-

les y grupales. Las fases de aprendizaje individual descritas por la psico y socio génesis de Piaget y Vygotsky y por la teoría del desarrollo moral de Kohlberg se correlacionan determinadas por las etapas del aprendizaje por parte de la sociedad amplia.

No existe la reproducción mecánica de contenidos, ni se trata de llegar sólo a soluciones de cuestiones problemáticas, sino se exige que se integre un proceso vivo y original de construcción de conceptos; construcción siempre ligada a las experiencias de los que participan en el proceso educativo.

No existe un método único y definitivo. Los métodos se crean en función de las situaciones cambiantes y los momentos diversos en que ocurren los aprendizajes. Los aprendizajes significativos no son organizados en función de ser verificados en ejercicios mecánicos o en exámenes padronizados, más se orientan hacia nuevas competencias comunicacionales en los campos de la cultura, la vida social y la expresión libre. Por lo mismo, la evaluación debe ser puesta en la lógica de la sistematización de experiencias educativas²⁴, en cuanto construcción de una dinámica integradora, en que los contenidos curriculares se relacionan y se organizan en forma continuada, articulándose en otras estructuras, más complejas y mejor orientadas a las interpretaciones de los cambios en curso y de las nuevas relaciones percibidas.

3. IMPLICANCIAS PARA LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES²⁵

Para Osorio Marques, en la formación de los educadores, en cuanto sujetos de palabra y emoción, es preciso articular tres dimensiones. La primera dimensión de la formación pedagógica es la hermenéutica. Es la dimensión de la lectura de lo micro

y macro mundos de la educación y de la sociedad. Significa interpretar los sentidos de las prácticas de los participantes del proceso educativo. Exige relaciones de intercomunicación entre educadores y estudiantes. Se trata de examinar los límites y posibilidades de nuestras acciones vis a vis a los otros y al poder. Es un discurso terapéutico, de comprensión de las prácticas educativas, pero también de los mundos de los sujetos del proceso educativo. Trata de revelar el sentido del mundo de lo vivido. Es una dimensión deconstructiva-reconstructiva de la práctica pedagógica. Significa reconstruir el sentido del "desmontaje" del mundo vivido y la composición a modo interpretativo del mundo nuevo. Es una lectura de lo real en busca de horizontes y novedades que abre a los sujetos a una reflexión crítica y abierta a los desafíos de un nuevo actuar comunicativo y político, ético y estético.

La segunda dimensión es la crítico-reflexiva. Esta no es por sí misma una lectura interpretativa de los sentidos contenidos en las subjetividades individuales y colectivas. Es la búsqueda intencionada del sentido que se le quiere imprimir a las acciones a través de un proceso reflexivo que produzca esclarecimiento y emancipación. Produce una confrontación práctica con el mundo de

24 El concepto de sistematización de experiencias educativas ha sido desarrollado en la educación popular y de adultos. Al respecto véase: Barnechea, María M., Morgan, María de la Luz, y González, Estela, *La sistematización como producción de conocimientos*, en La Piragua N°9, CEAAL, Santiago, 1994; Palma, Diego, "La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular", Papeles del Ceaal N°3, Santiago, 1992; Jara, Oscar, *Para sistematizar experiencias*, Alforja, San José, 1995.

25 Seguimos a Osorio Marques, Mario, *Pedagogía. A ciencia del educador*, Editora Lijú, Lijú, 1990, pp. 15 y ss.

los valores y con los planos de coordinación de la acción colectiva, de los movimientos sociales, del sistema de actores sociales. Introduce hacia la formación del sentido y del actuar político y de la construcción de ciudadanía.

La lógica reflexiva-crítica no es la de un observador externo. No estamos hablando de la concientización que hace un "concientizado" a un "no concientizado". Es una autoreflexión. Debe recuperar las dimensiones perdidas entre saber práctico y actuar moral, entre desarrollo personal y acción política, entre necesidad y estética, entre dominio técnico y utopía. La reflexión crítica debe actuar como una racionalidad integradora y holística, tal como lo planteábamos al presentar el nuevo paradigma de la complejidad en educación.

Por último, propone la dimensión instrumental. Esta se funda en la racionalidad instrumental de control técnico de los procesos objetivados. El interés fundamental, en este plano, es tecnológico-estratégico, de manipulación del sujeto sobre el mundo. Busca el rendimiento en términos de un lenguaje conducido por reglas formalizadas a través de las cuales se organiza la experiencia con criterios de éxito. Incumbe también a la pedagogía asumir las contribuciones de la racionalidad instrumental en los siguientes aspectos:

- En lo que se refiere a los saberes y técnicas del mundo de la vida en la esfera de las culturas y economías locales.

- En lo que se refiere al patrimonio del saber científico sistematizado cuyos contenidos deben ser trabajados a nivel del currículum explícito.

- En lo que se refiere a las ciencias que tratan de las condiciones de la educación (biología, psicología, etc.) y al uso de tecnologías apropiadas, materiales de estudios, procedimientos de gestión y de trabajo profesional. Sin embargo, en todos es-

tos casos será preciso formar al educador para la comprensión crítica de los saberes instrumentales y para ubicarlos en su historicidad.

4. LA PEDAGOGÍA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

En este apartado queremos plantear las posibilidades de una educación para la ciudadanía, en el marco de un paradigma de modernidad crítica. ¿Es posible establecer una mirada crítico-hermenéutica acerca de las posibilidades de una educación para la ciudadanía? ¿Qué implicancias pedagógicas y curriculares tiene esta mirada?

Vamos a comenzar planteando si la ciudadanía política tiene o no fronteras y luego nos preguntaremos qué impacto tiene para la pedagogía ciudadana la irrupción de nuevas formas de ciudadanía sociales y culturales que comienzan a emerger en nuestros países.

Morin ha señalado que, en el transcurso de la evolución iniciada en el siglo pasado, la política ha impregnado prácticamente todos los problemas de la sociedad y se ha dejado impregnar por ellos ²⁶. La muerte, el hambre, las drogas, la salud, la demografía, el ocio, entre otros temas no menos significativos en la vida de hombres y mujeres, han entrado definitivamente a la política. ¿Quién podría señalar que la lucha contra el sida o contra el cáncer no es un problema político?. Morin sostiene que la política se ha teñido con los problemas de la persona y que, por lo mismo, se ha transformado en una política del ser humano o antropolítica. Este proceso se da con un alcance planetario e interdependiente.

Lo problemático de esta nueva realidad es que la aceleración de los cambios políticos va acompañada contradictoriamente por un retraso de la conciencia respecto a la

magnitud e intensidad de lo que está ocurriendo ²⁷. Agotados los esquemas totalistas de la política, con su pretensión de acotarlo y orientarlo todo, tenemos actualmente una política profesional vacía y fragmentada. Esta política tiende a ser dirigida por los economistas, por los tecnócratas y por los burócratas tradicionales. El pensamiento político se ha fragmentado de tal manera frente al fenómeno del gobierno, que es difícil encontrar en la política profesional visiones integrales y holísticas.

Estamos ante una paradoja sorprendente: el auge de la política en cuanto realidad humana, que llega a preocuparse paulatinamente de muchos ámbitos del quehacer humano, coincide con una fatiga de las políticas tradicionales y con su incapacidad de superar la tendencia hacia la especialización y la compartimentación. A diario tenemos la impresión de que la política realmente existente es impotente y miope para enfrentar la complejidad de los problemas de la vida humana.

No estamos proclamando una política de todo. Aunque la política esté en todas partes, no todo es política. Nada escapa casi a la política, pero lo que está politizado mantiene siempre algún aspecto fundamental fuera de ella ²⁸. La pretensión de una política omnipresente puede llegar a mutilar el sentido de lo humano. Según Morin, la construcción de una antropolítica debería permitir analizar la compleja relación entre lo político y los temas humanos de importancia global ²⁹.

Estos planteamientos cobran sentido mayor cuando los referimos

26 Morin, Edgard, *Fronteras de lo político*, en Revista de Occidente, N°167, Madrid, 1995.

27 Morin, *op. cit.* 26.

28 Morin, *ibid.* 26.

29 Morin, *ibid.* 26.

al escenario de la política latinoamericana y a las preguntas que de él surgen para la educación.

El eje simbólico que articula la política latinoamericana de los últimos años es el de la construcción de una ciudadanía democrática. En los años ochenta, la cuestión de la democracia se planteó en el marco de la oposición dictaduras-democracias, con un fuerte acento en lo normativo. En los años noventa, se ha puesto un menor énfasis en lo normativo y se relevan más bien cuestiones referidas a los obstáculos socio-económicos (exclusión, pobreza, discriminación), a los problemas históricos-estructurales de la democracia (populismos, clientelismo, corrupción, relaciones civiles-militares, sistema de partidos premodernos, justicia ante las violaciones de los derechos humanos, etc) y a la reestructuración de los mapas políticos frente al sentido simbólico que tiene la democracia en nuestras sociedades ^{29a}.

Desde una perspectiva pedagógica estos temas han ido marcando diferentes orientaciones intelectuales y políticas hasta culminar, en la actualidad, en la manifestación de un enfoque que coloca el acento en la emergencia de nuevas tendencias culturales, que transforman la mirada sobre el mundo y la vida humana, desde el arte, la comunicación y los medios, la religión, la vida y la cultura local, tal como se manifiesta en los trabajos de García Canclini, Germán Rey, Oscar Landi, Martín Barbero y Rosa María Alfaro ³⁰.

Desde esta nueva perspectiva la construcción educativa de la ciudadanía democrática adquiere un amplio reconocimiento, en un momento en que los procesos reales restringen las posibilidades de las democracias participativas. Este es el marco en que se plantean interrogantes muy profundos acerca de las condiciones de posibilidad de la construcción de la ciudadanía democrática y su relación con los procesos de globalización cultural e infor-

macional, con los efectos de la apertura comercial y con las exigencias de competitividad económica de los países.

Norbert Lechner sostiene que estamos viviendo una profunda transformación de la política institucionalizada y una redefinición del sentido mismo de ella ³¹. Según Lechner, hoy se aspiraría más bien a la construcción de un orden autoregulado como la finalidad de la política democrática. Esta idea cuestionaría la omnipresencia de la política y en su lugar se plantean redes políticas que articulan a actores diversos para negociar acuerdos y consensos. De esta manera, las decisiones políticas serían siempre actos acordados.

La política, según el planteamiento de Lechner, ya no se entendería tanto como el conjunto de decisiones del futuro (para construir metas y conducir el sentido del progreso) sino como un presente permanente coordinado por el mercado.

La óptica mercadista reorienta la política. En vez de ser la política una acción estratégica es una gestión competitiva de corto plazo, confundándose la gestión de la política con la administración pública. Se desplazan los límites de la política: la globalización amplía los espacios de la política y hace más relativa la congruencia entre espacios políticos, económicos y culturales. La política se encontraría afixada por la economía, por los llamados requerimientos técnicos. En este contexto, no se desarrolla una democracia de demandas, sino una sociedad autoregulada, donde las decisiones políticas son acotadas por los equilibrios macroeconómicos, que de índices pasan a ser un marco normativo.

Un tema de gran importancia para la educación ciudadana es el impacto de la cultura audiovisual en la política. La imagen está desplazando a la palabra. Se produce una escisión entre la representación institucional y la representación sim-

bólica de la palabra. La televisión escenifica la política según sus reglas y el proceso comunicacional, a través del cual se fijan las agendas públicas, se basa en el impacto de ciertas imágenes. El look del político puede crear más credibilidad que un buen argumento, concluye Lechner.

Usando la expresión de Georges Balandier, estamos ante un efecto de "extrañamiento" de la política. Esto se expresaría en fenómenos tales como la crisis de la representación, una menor capacidad de dominio sobre la dinámica del orden y del desorden, la exasperación de lo espectacular debido a la irrupción eficiente de la imagen en la política. Según Balandier, a la información, a la comunicación de los medios y a la técnica de la imagen, se le atribuyen en los hechos todo el poder que en el pasado se recibía de la trascendencia, de lo sagrado y de la historia ³². ¿Cómo podremos entonces realizar una educación ciudadana reconociendo que la "dramatización mediática" ha desplazado a la literatura, a la prensa o al teatro?

29a Lechner, Norbert, *La reestructuración de los mapas políticos*, julio, 1994 (ponencia).

30 VVAA *Entre públicos y ciudadanos*, CALANDRIA, Lima, 1994; VVAA *Los medios, nuevas plazas para la democracia*, CALANDRIA, Lima, 1995; Landi, Oscar, *Outsiders, nuevos caudillos y medias políticas*, en VVAA, *Partidos y Clase Política en América Latina en los '90*, San José, 1995; Barbero, Jesús M., *De los medios a las mediaciones*, México, 1991; Schmucler, H. y Mata, M.C. (comp.) *Política y Comunicación. ¿Hay un lugar para la política en la cultura mediática?*, Buenos Aires, 1992; García Canclini, *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*, Grijalbo, México, 1989, "Ciudadanos y consumidores", Grijalbo, México, 1995.

31 Lechner, Norbert, *Los nuevos perfiles de la política. Un bosquejo*. Nueva Sociedad, Nº 130, Caracas, 1994.

32 Balandier, Georges, *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*, Paidós, Barcelona, 1994.

La educación ciudadana que proponemos debe construirse trabajando para que la política se transforme en razón cívica, es decir en un tipo de racionalidad menos técnica, abierta a la complejidad y a la integralidad, a la interculturalidad y a las diversas maneras que los hombres y mujeres tienen para expresarse; una racionalidad más hermenéutica, comprensiva, deliberativa, más pública.

Refiriéndose a este necesario proceso que debe alentar la educación ciudadana el español Rafael del Aguila ha sostenido que el arte de preservación de la ciudad, que es el objeto de la razón cívica, pertenecería a todos los ciudadanos, en la medida que ellos pudieran hacerse cargo de las decisiones, o bien juzgaran políticamente a aquellos que se hicieran cargo de ellas³³. Por tanto, el juicio político crítico de los ciudadanos es uno de los elementos de la democracia más importantes, como se ha recocado prácticamente desde el siglo XVIII³⁴. Sin embargo, el desarrollo de este principio pedagógico-político, requiere no sólo de publicidad, sino de pluralidad de esferas públicas, cercanas unas a los centros de opinión pública, alejadas otras, pero dirigidas todas a crear una opinión pública deliberativa y con capacidad de juicio crítico, "de este modo, la empatía y el juicio político que dotan de base a la razón cívica podrían considerarse como la forma fundamental de la participación política de la postmodernidad", concluye del Aguila.

Del Aguila relaciona su análisis con los tres sentidos de racionalidad que propone Richard Rorty. El primero se refiere a aquella habilidad para ajustar las propias reacciones a estímulos ambientales (racionalidad técnica o de supervivencia). El segundo sentido se refiere a una racionalidad que, más allá de la supervivencia, trata de ciertos fines y establece una jerarquía evaluativa de los mis-

mos. El tercero, apunta a entender la racionalidad en términos de respeto a las diferencias, tolerancia, identidad y libertad.

La razón cívica se entendería, en primer lugar, a partir del segundo sentido de la racionalidad de Rorty, al escindir nuestras elecciones entre la mera supervivencia y una forma específica de identidad que queremos proteger. Y, también, a partir del tercer sentido, donde la razón cívica aspira a desarrollarse en un mundo sin divisiones, un mundo donde las elecciones de unos no dañen a los otros; un mundo de tolerancia sin límites. El paso del segundo sentido de racionalidad al tercero se estructura como un horizonte ético. Volveremos a este punto, más adelante, cuando nos refiramos al sujeto como sujeto de deseos y esperanza en la pedagogía ciudadana.

La educación ciudadana debe plantearse desde una nueva pedagogía valoral: ¿Estamos en condiciones de implementar una educación de la ciudadanía en cuanto educación de sujetos, con arreglo a la razón, movidos por una esperanza y por un sentido de la solidaridad?

En su *Crítica de la Modernidad*, Alain Touraine señala que la idea primaria de modernidad se relaciona con la búsqueda de la eficacia y que su basamento es la racionalidad instrumental en cuanto programa de dominación del mundo por la ciencia y la técnica. Sin embargo, para Touraine esta visión primaria no nos da una idea completa de la modernidad, que es el componente del sujeto humano, en cuanto libertad de creación. En suma las dos dimensiones de la modernidad son, según Touraine, la racionalidad y la subjetivación. No es posible llamar modernidad a un proceso que no tenga estas dos caras: razón y sujeto; razón e imaginación; logos y sentimiento³⁵.

Debemos entender la educación para la ciudadanía como una pedagogía de construcción de suje-

tos, como una teoría de la transformación del sí mismo en actor; como una teoría de la subjetivación, de la penetración del sujeto en el individuo. Esta pedagogía debe ser capaz de rescatar los aspectos de la modernidad que han permanecido exiliados u olvidados por la racionalidad instrumental prevaleciente, donde sea el sujeto quien integra las dimensiones fragmentadas de la modernidad primaria.

La idea de educación para la ciudadanía que se desprender de estos planteamiento tiene tres elementos interrelacionados:

- La construcción de la ciudadanía, en cuanto cualidad de la democracia, principalmente por la vía institucional, a través de una pedagogía de constitución de sujetos críticos, competentes para hacer valoraciones y emitir juicios políticos.

- La ciudadanía en cuanto espacio de identificación de los sujetos, constitución de autonomía y sentido ético; como ámbito público para el desarrollo de los movimientos y actores sociales.

- La ciudadanía como comunicación y descubrimiento del otro. Esta dimensión cuestiona la idea de ciudadanía, en cuanto totalidad abstracta y se abre al reconocimiento del otro en cuanto un rostro en que se capta el sentido propia de la responsabilidad, de la acogida y, del hacer el bien.

33 del Aguila, Rafael, *Razón de Estado y razón cívica*, Claves Nº52, Madrid, 1995.

34 Gadamer señala cuatro conceptos básicos del humanismo moderno: formación (bildung), sensus communis, capacidad de juicio, y gusto (estética), *Verdad y Método* vol I. Sígueme, Salamanca, 1993, pp-31 y ss.

35 Touraine, Alain, *Crítico de la Modernidad*, FCE, Buenos Aires, 1994.

La educación ciudadana participa también de un principio pedagógico muy importante: el principio esperanza, tal como lo formuló Ernst Bloch³⁶. Podríamos decir que a las tres dimensiones señaladas anteriormente es preciso agregarle esta cuarta: la esperanza.

Sujeto implica siempre la idea de acción, de actor; significa transformación y también deseo. Deseo del individuo de ser responsable de su propia vida, de construir una historia individual.

La esperanza nos plantea la perspectiva de la utopía, entendida como una instancia ético-crítica que nos permite dar sentido y tensión a las prácticas presentes. La esperanza es un tipo de certidumbre, aunque una certidumbre creadora y "revoltosa". No estamos planteando una esperanza religiosa, sino una esperanza ética, de certidumbres relativas construidas desde el sentimiento, desde el ámbito de las virtudes públicas, desde la responsabilidad del sujeto, desde la acción.

5. CONCLUSIÓN

Nuestro propósito, es volver a colocar la mirada en una educación ciudadana que resalte el desarrollo de las facultades críticas, de la autonomía personal y de la mutualidad comunitaria. Por esta vía, deseo llegar a un enfoque constructorista en pedagogía, señalando la vigencia de uno de sus mayores exponentes como John Dewey. Dewey no sólo redefinió la importancia política y pedagógica de la educación ciudadana, sino que intentó igualmente situar la relación entre la democracia y la enseñanza dentro de un fundamento ético, lo que hoy posee una gran importancia en el desarrollo de una pedagogía crítica. Para Dewey, la democracia representaba el movimiento del mundo ético. Sin embargo, la democracia, como ideal moral, no era sólo cuestión de enseñarles a los estudiantes la capacidad

para el pensamiento crítico; se trataba igualmente de la de la construcción de experiencias y de la formación del carácter, como parte de una teoría general del bienestar social. Al respecto, escribe Giroux: "Según el concepto de Dewey, la vida democrática comunitaria como tarea pedagógica tenía que estar fundamentada en las asociaciones enfrentadas que hacían hincapié en la cooperación, la solidaridad y la responsabilidad social. La democracia y el comportamiento moral se aprendían, en este sentido, como parte de lo que algunas feministas han denominado recientemente una política del cuerpo, es decir, como algo que se debe sentir e internalizar por medio de la construcción de experiencias que producirían formas particulares de subjetividad. Es igualmente importante el hecho de que la teoría de la ética y la democracia de que aquí se trata, no sólo vinculaba a la inteligencia y al carácter en torno a una política de hábitos y del cuerpo, sino que también eslabonaba el aprendizaje con una conexión fundamental entre la escuela y la vida comunitaria"³⁷.

Dewey creía en una teoría del diálogo y la comunidad resultaba central para una teoría de la democracia. El diálogo y la comunicación se basaban en la apreciación de distintas voces y sentidos. Comenta Giroux: "En este caso, surgió (en Dewey) una política de la diferencia a partir de la admisión fundamental de la importancia del "otro" y de la necesidad de desarrollar un terreno común para vincular el concepto de diferencia con un lenguaje públicamente compartido de lucha y justicia social. El punto de vista que los reconstructoristas sociales tenían de la diferencia, poca relación guardaba ni con la actual versión postestructuralista del significante "en flotación libre", ni con el concepto modernista de pluralismo liberal. Argumentaban en cambio, a favor del reconocimiento de diferencias genuinas como parte de un intento por

desarrollar las formas sociales de la comunicación, de comprensión mutua y de solidaridad que constituyen una esfera pública democrática"³⁸.

Dewey derivó desde su teoría de la democracia principios pedagógicos muy relevantes como, por ejemplo, el que definía a los educadores como intelectuales, como pensadores reflexivos, integrando la teoría y la práctica, y en cuanto agentes éticos, cuya maestría general debía encontrar su identidad en la educación de los ciudadanos(as) democráticos³⁹.

36 Bloch, Ernst, *El principio esperanza*, Madrid, 1977; *La filosofía de la esperanza contra el nihilismo*, en *El Viejo Topo* 12, 1977, pp.7-11.

37 Citado en Giroux, *op. cit.* 9, p.133.

38 Giroux, *op. cit.* 9, p.137.

39 Véase, Geneyro, Juan Carlos, *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*, Anthropos, Barcelona, 1991.

Estos planteamientos tienen gran resonancia en las atractivas definiciones que Alain Touraine le ha otorgado a la educación para la democracia en su reciente libro *¿Qué es la Democracia?*. Según Touraine, es preciso darle a la educación dos metas de igual importancia: por un lado, la formación de la razón y la capacidad de acción racional, y, por otro lado, el desarrollo de la creatividad personal y del reconocimiento del otro como sujeto. El educador debe ser un agente de la razón, pero también debe ser un mediador que enseña a unos a comprender a otros. Es sorprendente que, en el análisis de Touraine, el elemento decisivo para una construcción democrática sea la relación pedagógica. El conocimiento concluye el pensador francés- debe permanecer en el corazón de la educación, sin embargo, la lucha sin fin contra la alianza de la razón y el poder prepara su alianza con la libertad. El aprendizaje de la libertad, por su parte, pasa por el espíritu crítico, por la innovación y por la conciencia de su propia particularidad, hecha tanto de sexualidad como de memoria histórica. Todo esto deberá resultar del conocimiento-reconocimiento de los otros en cuanto sujetos.

- Touraine, Alain, *Qué es la democracia*, FCE, Buenos Aires, 1995, p.214 y ss.

LA POLÍTICA EN EL FIN DE SIGLO:

DEMOCRACIA Y DERECHOS DE CIUDADANÍA*

Antonio Leal**



La transformación del significado de la política puede sintetizarse como el paso de la política de una dimensión "horizontal" a una dimensión "vertical". Hasta cuando el Estado Moderno no había monopolizado la política llegando a ser el lugar exclusivo y la fuente suprema de ella, la palabra política y el léxico de sus derivados -considerando las expresiones latinas civitas y res populi- venían usadas para expresar la idea de la política en su dimensión horizontal, en tanto que cuando se deseaba dar a la política un sentido vertical, jerárquico, se recurría a términos más específicos como principatus, regnum, dominium.

La verticalización de la política se acompaña de otros fenómenos peculiares e inquietantes. Hasta el Renacimiento, e incluso hasta la Reforma, la política está siempre entronizada en su orden natural y ético. En el tiempo de Aristóteles es, sobre todo, una concepción ética, es la doctrina de la moral social.

Posteriormente, cambiando su naturaleza, llega a ser un derecho en la civilización romana, y una teología en la lucha entre el papado y el imperio o en la ruptura y fuerte contraposición entre catolicismo y protestantismo.

Con el estado moderno, y con Hobbes en particular, la política se transforma en un "programa artificial", en una solución concordada, convencional para hacer frente a emergencias vitales y, en la visión de Hobbes, a la lucha de todos contra todos. La política se transforma en racional, no en el sentido de la razón natural como tensión hacia la verdad y la justicia, sino en el sentido de la razón instrumental, es decir, del cálculo de los medios más adecuados para conseguir determinados fines. La política

* *La Epoca*, Santiago - 19 de febrero, 1995.

** Sociólogo, profesor de Pensamiento Político, Universidad Andrés Bello.

incorpora el espíritu de la revolución científica, pero lo hace renegando de su rol como ética, como derecho y como teología. La política se autonomiza, encuentra en sí misma sus leyes fundamentales, llega a ser autorreferencial, al nivel de constituirse como una esfera separada y extraordinaria respecto a la sociedad.

El escenario de la modernidad se abre con la crisis de la representación. La

EL ESCENARIO DE LA MODERNIDAD SE ABRE CON LA CRISIS DE LA REPRESENTACIÓN. LA IRREPRESENTABILIDAD DEL BIEN Y DE LA VERDAD IMPIDEN CUALQUIER LEGITIMIZACIÓN TEOLÓGICA DEL PODER. DESDE ESTE INSTANTE EL PODER DEBERÁ ENCONTRAR EN OTRA ESFERA SU LEGITIMIDAD, EN LA ESFERA DE LA RATIO

irrepresentabilidad del bien y de la verdad impiden cualquier legitimización teológica del poder. Desde este instante el poder deberá encontrar en otra esfera su legitimidad, en la esfera de la ratio.

La despersonalización del poder, la abstracción de la "máquina" que conserva el orden y detiene el monopolio legal de la fuerza y de la violencia, es el nuevo estatuto teórico que permite deliberar y desvincular la construcción del Estado de cualquier tipo de condicionamiento jusrnaturalista y de cualquier finalidad comunitaria. La garantía de esta gran operación de "neutralización" son las representaciones políticas, el contrato de intercambio y el derecho. El derecho moderno es el verdadero protagonista del proceso de desteologización de la política, ya que al derecho se le asigna la tarea de instituir las nuevas condiciones de convivencia plural y de la reductio ab unum de los intereses conflictuales de la cives.

A la sombra de los estados, sin embargo, se va produciendo el proceso de formación de otra de las categorías fundamentales de nuestro discurso político, aquella de la sociedad y, en un sentido más estricto, de la sociedad civil.

de nace la ciencia de esta sociedad, la economía política y, conjuntamente su ideología, la filosofía y la cultura del iluminismo. Cuando esta ciencia y esta ideología han penetrado, dando seguridad a la sociedad burguesa del siglo XVIII, se producen los hechos más significativos de la civilización occidental: la Revolución Industrial en Inglaterra y la Revolución Liberal en Francia.

En la onda de estas dos revoluciones se inicia el proceso de reequilibrio de las relaciones estado-sociedad-política. A una política estadocéntrica, se opone una política centrada en la sociedad, cuya principal característica es la práctica social.

Es la sociología la que modifica radicalmente el paradigma hobbesiano del orden social fundado en la política entendida como estado y encuentra en la sociedad misma sus principios y sus leyes de funcionamiento. Si antes toda la reflexión estaba dirigida a dar una forma conceptual al ingreso del

Es justamente en este terreno donde se concentraron los derechos de libertad y de propiedad, sea en su versión de derechos civiles, sea en la empirista y liberal del estado moderno particularmente aquella del constitucionalismo inglés teorizado por Locke, donde asumen la función de garantía y límite del poder estatal soberano. Es en esta fase de formación de la sociedad civil, don-

individuo en el Estado, asumido como hombre artificial dotado de voluntad soberana, ahora el centro de la construcción del pensamiento se desplaza hacia los movimientos de agregación, de integración y de diferenciación social que son capaces de producir estructuras y funciones regulares sobre las cuales se apoya el orden autónomo de la sociedad y, en definitiva, su propia vitalidad. En cierto sentido aquellas formas de agregación social premodernas que el Estado triunfante había completamente eliminado de su horizonte teórico y político -la familia, la comunidad local, los cuerpos profesionales- ahora logran vigor y reconquistan un estatuto propio, una legitimidad específica, en tanto a ella se agregan nuevas formaciones que nacen de nuevas solidaridades, como son los sindicatos, las asociaciones de intereses, los partidos políticos, las uniones culturales e ideológicas.

La cultura política moderna se resume bien en esta doble polaridad: estatal de una parte, y social, de otra, con el individuo que aparece siempre en la búsqueda de un espacio humano, jurídico y político sobre el cual fundar los derechos de libertad y de propiedad. La concepción mo-

derna de la política está totalmente permeada de esta polarización dialéctica. Ella pasa a través de la potente mediación de dos grandes pensadores del siglo XIX: Hegel y Marx.

Tanto Hegel como Marx viven esta doble polaridad y sus teorías están profundamente compenetradas de ella, pero Hegel trans-

forma esta contradicción implícita en una identidad: el interés particular de la familia y de la sociedad civil se

LA CULTURA POLÍTICA MODERNA SE RESUME BIEN EN ESTA DOBLE POLARIDAD: ESTATAL DE UNA PARTE, Y SOCIAL, DE OTRA, CON EL INDIVIDUO QUE APARECE SIEMPRE EN LA BÚSQUEDA DE UN ESPACIO HUMANO, JURÍDICO Y POLÍTICO SOBRE EL CUAL FUNDAR LOS DERECHOS DE LIBERTAD Y DE PROPIEDAD

resuelve en el interés general del Estado. Los individuos y las multitudes son sólo la "materia" del Estado; sólo el Estado es la idea, el espíritu real, Marx da vueltas la visión hegeliana, diciendo que "no es el Estado el que condiciona la sociedad civil, sino ésta la que condiciona al Estado". Con esto no sólo se niega el Estado, como forma política en la cual se subsumen las relaciones sociales, sino que además se niega la política misma y por tanto, efectivamente, la concepción de Marx es una antifilosofía de la política o una teoría negativa de la política.

El Estado que emana de la Segunda Guerra Mundial es irreconocible en sus aspectos fundamentales, si lo miramos a la luz de la teoría política del Estado, de su formación en un proceso de siglos. Ya no es reconocible una verdadera separación entre estado y sociedad, dado que el proceso de compenetración llega a un punto en que no existe ningún subsistema social que no esté tendencialmente organizado y controlado por las instituciones estatales.

Por ello el verdadero sucesor del estado moderno, sea en su versión de estado absoluto o de estado liberal, es el estado democrático; es decir, aquel que se funda en la soberanía popular, lo cual representa algo nuevo y radicalmente diverso del Estado creado en los albores de la modernidad y vivido en áreas y tiempos distintos hasta casi nuestros días. Este es el tronco, entonces, desde el cual se abren diversas ramificaciones; la perspectiva histórica consiente en colocar aquí el verdadero giro cultural que se produce cuando la democracia vive no sólo en un país, sino que llega a ser un valor moral y políticamente tan elevado que se universaliza.

1. PODER DEL PUEBLO Y TEORÍA DEMOCRÁTICA

Es necesario, ciertamente, distinguir en la concepción clásica la teoría que funda la democracia sobre la base del Instituto de representación política en la versión lockiana, y aquella que funda la democracia sobre la base de la participación en la versión rousseauiana. En la primera, es la democracia indirecta la que impone sus connotados; en la segunda es la democracia indirecta. Pero las dos teorías no serían integrales, si ambas no emergieran de la idea común de la existencia activa de una voluntad popular que presupone la existencia de un cuerpo político y éste, de un bien político conocido y actuable en la lógica de una voluntad popular presente y activa. En esta concepción, en otros términos, el demos existe y representa un cuerpo evidente. No habría representación si no existiese alguno a quien representar, ni mucho menos habría una voluntad general si no estuviera presente un sujeto en condiciones de

trasladar la democracia desde el mundo de las abstracciones, a las formas concretas del proceso político.

Es, sin embargo, el individualismo metodológico -que une pensadores del nivel y autoridad de Weber, Kelsen y más adelante Popper- el que coloca de relieve las libertades po-

líticas como una condición y no como un fin. Cuando se transforma en fin, como ocurre en el liberalismo político, la democracia no ocupa más el escenario, va en segundo plano, se transforma en un instrumento, en un medio para el fin, no muy diversamente de lo que ocurre en la concepción clásica, donde el fin por conseguir, con la democracia, es el bien, la buena vida, las virtudes cívicas. De esta forma, también, el liberalismo termina por converger en la idea de la democracia como método: no porque no crea en los fines, como en la versión puramente normativa de la democracia, sino porque asume como fin la libertad en su esencia de libertad individual.

El mayor punto de ruptura con la

concepción clásica de la democracia está verdaderamente representado en las corrientes elitistas o realistas, que siguen el filón abierto por Maquiavelo en el análisis de la política y que combaten, abiertamente, la idea de la democracia como una comunidad que se funda en el autogobierno.

Para Schumpeter, participación y representación -en la acepción clásica- no son más los connotados de la democracia moderna. El régimen político de la sociedad compleja y diferenciada de nuestro tiempo es poco más que un método de designación de aquellos que deberán producir las decisiones que resultan vinculantes para el mantenimiento del orden social. Con Schumpeter, entra en la esfera del orden político, el instituto del intercambio y del mercado y, por tanto, aquel de la competición y concurrencia entre los actores. Por di-

EL VERDADERO SUCESOR DEL ESTADO MODERNO, SEA EN SU VERSIÓN DE ESTADO ABSOLUTO O DE ESTADO LIBERAL, ES EL ESTADO DEMOCRÁTICO; ES DECIR, AQUEL QUE SE FUNDA EN LA SOBERANÍA POPULAR, LO CUAL REPRESENTA ALGO NUEVO Y RADICALMENTE DIVERSO DEL ESTADO CREADO EN LOS ALBORES DE LA MODERNIDAD Y VIVIDO EN ÁREAS Y TIEMPOS DISTINTOS HASTA CASI NUESTROS DÍAS

ES LA SOCIOLOGÍA LA QUE MODIFICA RADICALMENTE EL PARADIGMA HOBBSIANO DEL ORDEN SOCIAL FUNDADO EN LA POLÍTICA ENTENDIDA COMO ESTADO Y ENCUENTRA EN LA SOCIEDAD MISMA SUS PRINCIPIOS Y SUS LEYES DE FUNCIONAMIENTO

versos factores, la idea schumpeteriana de democracia se vincula a aquella de Kelsen: ambas dominan el aspecto formal, de los procedimientos, y a través de ellos, el carácter plural del juego democrático, su esencia de elección entre múltiples preferencias individuales y colectivas en una lógica fundamentalmente representativa.

Es hoy imposible sostener una concepción de la democracia que pueda prescindir de una visión pluralista, no sólo de la política, sino también de la sociedad. El pluralismo, en la versión "técnica" del proceso político, está contemporáneamente abierto a dos perspectivas fundamentales. De una parte éste puede constituirse en la doctrina política de una teoría más amplia de la sociedad orientada al funcionalismo o al estructural-funcionalismo -es decir, más vecina a la visión de Luhmann que a la de Parsons- y que lleva una metateoría que comporta una suerte de neutralización del poder y de la política -de lo cual, algunas premisas fundamentales, se encuentran en el pensamiento de Weber y de Kelsen.

Es aquí, donde entra en juego un pensamiento político de matriz cristiana, personalista y comunitaria, en el cual el hombre reencuentra su naturaleza de totalidad abierta, ese epicentro de derechos humanos, en el sentido más pleno del término y, a la vez, es parte de las relaciones con los demás miembros de la sociedad con los cuales busca el bien común. Nos encontramos, nuevamente, dentro de la concepción clásica de la política; sin embargo, es claro que las instituciones de la democracia tienen necesidad de una diferenciación entre gobernantes y, por tanto, de una relación de representación en el cual se valorizan al máximo la autonomía y la responsabilidad de los elegidos, de manera de sustraerse a cualquier tipo de mandato imperativo o de sumisión mecánica del representante. Es justamente aquí, en esta acción de control, que se despliega la concep-

ción pluralista más propia de los sostenedores de la concepción personalista de la democracia que encuentra en Jacques Maritain su más lúcido y significativo exponente. Es una concepción pluralista que supera el orden político mismo para colocarse profundamente en el cuerpo social, el cual se organiza a través de grupos y formaciones sociales capaces de ejercer el derecho de control y de influir en las decisiones políticas.

La apertura de la competencia democrática al mundo de los valores, el hecho de que vuelva a conectarse con las reglas morales, no ha quedado sólo dentro del pensamiento político de matriz cristiana, sino que ha abierto el camino hacia el retorno a la polis con pensadores como Leo Strauss y Hannah Arendt, además de filósofos de la moral más recientes.

En efecto, si se llaman en causa los valores, si la persona es llevada al campo de la radicalidad de su ser, si la política es transformada en discurso, en práctica de discusión y de presión, si viejas formas de dominio desaparecen y se abren paso otras nuevas, entonces existe verdaderamente la posibilidad de preguntarse si no ha ya llegado el tiempo de suscribir un nuevo pacto, un nuevo y verdadero contrato social, como motivo fundador de una convivencia más pacífica, justa y ordenada.

A esta pregunta responden positivamente las nuevas teorías contractualistas, que giran en el universo intelectual y moral de la filosofía y de la política, mostrando que nos encontramos verdaderamente frente a un cambio histórico, a una gran

**LA APERTURA DE LA
COMPETENCIA
DEMOCRÁTICA AL MUNDO
DE LOS VALORES, EL HECHO
DE QUE VUELVA A
CONECTARSE CON LAS
REGLAS MORALES, NO HA
QUEDADO SÓLO DENTRO
DEL PENSAMIENTO
POLÍTICO DE MATRIZ
CRISTIANA, SINO QUE HA
ABIERTO EL CAMINO HACIA
EL RETORNO A LA POLIS
CON PENSADORES COMO
LEO STRAUSS Y HANNAH
ARENDR, ADEMÁS DE
FILÓSOFOS DE LA MORAL
MÁS RECIENTES**

transformación. Entre estas teorías se puede recordar aquella que parece la más importante y la más genuina, la más conocida, la teoría de la justicia como equidad de John Rawls.

La teoría del contrato social fundada en la justicia no es sólo una teoría social, es también una teoría política. Aparece como inútil colocar en evidencia la distancia que separa este contrato de aquellos que teorizaron Hobbes o Rousseau. El pacto está aquí estipu-

lado entre los hombres libres e iguales que no enajenan su voluntad ni la voluntad superior del Estado Leviatano, como tampoco la voluntad general que, de alguna manera, se constituye como una esfera separada.

Desde el punto de vista de la teoría política es ciertamente ésta una de las más importantes tentativas contemporáneas de restituir a la política una dimensión horizontal. Los individuos libres e iguales de Rawls no se expresan solamente a través de un consenso, sino que ellos mismos deliberan los fines de la sociedad y extraen las máximas generales para disciplinar y regular los comportamientos. La modernidad de este nuevo contractualismo está en el hecho de que no sólo la obligación política proviene de una fuente derivada del "pacto", sino que además la búsqueda de los contenidos del pacto sigue procedimientos racionales y es a través de ellos que se coloca el principio de la justicia social como elemento portador de la estructura social.

Más que en las teorías utilitaristas que se fundan en procesos deductivos, el cálculo racional de la utilidad, las teorías contractualistas,

inspiradas en la argumentación consensual, constituyen una base para la doctrina del pluralismo social y político. Aquí, como también en Maritain, los procedimientos están conectados a los valores y a la competencia entre fuerzas y leaderships, y a la

vez, constituyen un proceso de progresiva formación de valores comunes. De esta forma el pluralismo llega a ser, en su esencia, pluralismo democrático y la democracia necesariamente pluralista. En esta, que es su más auténtica concepción, la democracia rechaza cualquier tipo de consenso que no exalte, hasta las últimas consecuencias, las libertades individuales y colectivas y que induzca a soluciones neoorganicistas, corporativas o neocorporativas.

2. SIGLO XX: LA DEMOCRACIA SIN ADJETIVOS

En el transcurso del siglo XX, la democracia política ha conocido una significativa expansión. Una parte, al menos, de su intrínseco patrimonio "subversivo" que sobrepasa los cánones sensitarios del Estado constitucional típico del 1800, se tradujo en un sistema institucional específico. Aunque aparezca paradójico, la difusión de los regímenes democráticos ha favorecido una progresiva pérdida de una identidad teórica de la noción de democracia. Como señala Sartori, se ha producido una "evaporación conceptual de la democracia" que debe ser clarificada.

La democracia es, antes que nada, el régimen político que tiende al máximo desarrollo de las normas y procedimientos "laicos", que proclama la transparencia de las libertades formales, las igualdades sustanciales; que coloca, en el centro, personas que tienen el derecho a ocupar espa-

**ES HOY IMPOSIBLE
SOSTENER UNA
CONCEPCIÓN DE LA
DEMOCRACIA QUE PUEDA
PRESCINDIR DE UNA
VISIÓN PLURALISTA, NO
SÓLO DE LA POLÍTICA,
SINO TAMBIÉN DE LA
SOCIEDAD**

cios y a condicionar los procesos de composición de los intereses y de la voluntad pública.

Su mayor elemento de novedad, respecto del pasado, es el sufragio universal de hombres y mujeres. Este es el elemento caracterizante de la "democracia de los modernos". En el esquema liberal clásico tenían un rol central los procedimientos de organización del universo político, pero no la dimensión y la amplitud de este universo. El sufragio universal ha desencadenado procesos que sobrepasan la idea del *homo economicus* del liberalismo o reduccionismo clasista-económico de la cultura socialista.

Ello significó, en su momento, un proceso de modificación cualitativa del régimen político y se constituyó en el principal aporte a la democracia en el siglo XX. En esto, el verdadero punto de expansión es la ciudadanía que, obviamente, muta cualitativamente sus propios fundamentos. En la democracia ningún interés puede imponerse sin construir un nivel de consenso, sin una generalización político-jurídica, sin representar una clara dignidad moral.

Norberto Bobbio subraya que la participación de los ciudadanos no depende sólo de reglas, sino de valores que la democracia es capaz de difundir. El primer valor es el de

la tolerancia, la superación de los fanatismos, de la vieja convicción de poseer la verdad y la fuerza para imponerla. Consecuencialmente, el otro es el de la no violencia (Popper dice que un gobierno democrático se distingue de uno no democrático en que en el primero los ciudadanos pueden desembarazarse de sus gobernantes sin que medie un enfrentamiento armado). El tercero, es el ideal de la renovación gradual de la sociedad a través del libre debate de las ideas, del cambio de mentalidad y del modo de vivir. A partir de esta visión, la sociedad política, y la política misma, es un proyecto que debe ser construido continuamente, un proyecto no definitivo y, por tanto, susceptible de ser revisado.

Iniciado con quince años de retraso, el 1900 está terminando con al menos diez años de anticipo. Con la declaración del fin de la Guerra Fría y de una concepción militar en las relaciones entre las naciones, con la remoción de la imagen del enemigo, es todo un modo de pensar la política obsoleta. El 1900 se cierra adoptando la democracia sin adjetivo, como jerga oficial de la política, "como enigma resuelto de todas las constituciones", como diría Marx. El gran tema es cómo difundir una homogenización de los niveles culturales que permita la viabilidad de la sociedad de masas, cómo asociar la protección de las pretensiones de cada uno con la expectativa de eficiencia de los otros, cómo universalizar e internalizar una profunda cultura de los límites y de la complejidad. En tanto, se ha ya inicia-

**LA DEMOCRACIA ES,
ANTES QUE NADA, EL
RÉGIMEN POLÍTICO QUE
TIENDE AL MÁXIMO
DESARROLLO DE LAS
NORMAS Y
PROCEDIMIENTOS
'LAICOS', QUE PROCLAMA
LA TRANSPARENCIA DE
LAS LIBERTADES
FORMALES, LAS
IGUALDADES
SUSTANCIALES; QUE
COLOCA, EN EL CENTRO,
PERSONAS QUE TIENEN EL
DERECHO A OCUPAR
ESPACIOS Y A
CONDICIONAR LOS
PROCESOS DE
COMPOSICIÓN DE LOS
INTERESES Y DE LA
VOLUNTAD PÚBLICA**

do la estación de los nuevos derechos que tienen que ver con la paz, el ambiente, la información, la no manipulación, el tiempo, la diferencia; derechos metaindividuales, "de cultura", que ninguno puede gozar si no lo gozan los demás. Se colocan mucho más allá del *homo economicus* y evocan la imagen de aquel individuo social libre que Marx proyectaba en un lejísimo futuro y, que, sin embargo, está ahora golpeando nuestra puerta.

**NORBERTO BOBBIO
SUBRAYA QUE LA
PARTICIPACIÓN DE LOS
CIUDADANOS NO
DEPENDE SÓLO DE
REGLAS, SINO DE
VALORES QUE LA
DEMOCRACIA ES CAPAZ
DE DIFUNDIR. EL
PRIMER VALOR ES EL DE
LA TOLERANCIA, LA
SUPERACIÓN DE LOS
FANATISMOS, DE LA
VIEJA CONVICCIÓN DE
POSEER LA VERDAD Y LA
FUERZA PARA
IMPONERLA**

3. LA DEMOCRACIA COMO FORMA Y VALOR DE VIDA

Los cambios epocales colocan en marcha un proceso de reflexión que obliga a la reconceptualización de la política desprovista de certezas, de ideologismos, desnuda en su propia autonomía y secularización. La construcción política de la democracia no conoce más fronteras: en el oeste, en el este o en el sur del mundo, se observan esfuerzos por dar a la idea de la democracia contenidos ideales y, al mismo tiempo, instrumentos para que ella pueda ser el *factotum* de la nueva civilización. Esto dilata el campo teórico en que se mueve el pensamiento democrático, entregando diversas variantes que se agregan a las del pasado. En realidad, la sociedad moderna ha roto las compuertas, botado los muros y presenta un panorama de posibilidades y de chances de vida históricamente superior y no reducible al creado por la sociedad industrial incluso avanzada.

La estrategia democrática del cambio está por ser aún definida, en términos de nuevos instrumentos y nuevos conceptos. El principio democrático tiene que ser extendido mucho

más allá de los confines de la libertad de la democracia liberal y entrar, directamente, en la relación entre el poder democrático y el alargamiento de la frontera de los derechos, entre formas organizadas del conflicto y la reconstrucción del consenso.

Los rasgos nacientes del posmodernismo llevan a la fragmentación social, con la creación de una multiplicidad de sistemas y subsistemas parciales, y se

mueve hacia una modificación radical de aquello que, en un tiempo, podíamos llamar el *status libertatis* del ciudadano y de las relaciones entre ciudadanía social y organización política.

Es, en definitiva, por tantos aspectos, la traducción civil de la visión del individuo, también del individuo moderno constituido sobre la base colectiva, que se autocomprende como proyecto, como ser enteramente volcado hacia el futuro, en sí mismo y en las relaciones con los otros. Esto comporta una recolocación del individuo en su significado ético de persona, centro autónomo de decisiones y autodeterminaciones, justamente aquel individuo personal al que la visión más radical de la sociedad, como conjunto de sistemas autoreferenciales, había expulsado por considerarlo incompatible con los mecanismos objetivos que presidía la actividad selectiva del sistema mismo.

No podemos

negar que la sociedad posmoderna está en condiciones de generar amenazas mortales para la democracia: la autorreferencialidad del sistema de los partidos, la inflación del poder, la neutralización del consenso y el intento de capturarlo, son motivos para reflexionar sobre la sobrevivencia del régimen democrático.

Sin embargo, domina el hecho de que la democracia tiene en sí misma una verdadera razón de fuerza: no hay alternativa a la democracia. El fracaso de los totalitarismos, de diversa matriz e ideología, nos permite afirmar este hecho. No tenemos otra alternativa sino dedicarnos a reformular una teoría democrática y un proyecto práctico que contenga las críticas sobre sus límites, que asuma las nuevas razones, los nuevos derechos, la nueva justicia, los nuevos sueños y utopías, en un esquema conceptual que sea de reconstrucción y revisión permanente.

Desde este punto de vista, existen hoy dos principios base que compiten en sostener la cooperación social y en inspirar la estructura fundamental de la sociedad: la idea de utilidad y la de justicia. Ambas presuponen, a su vez, otras dos, que son parte del patrimonio genético de la humanidad: la idea de libertad y la idea de igualdad. Se debe sostener firmemente esta premisa que es, conjuntamente, epistemológica y antropológica.

Cierto, el utilitarismo es el principio dominante de las sociedades modernas del bienestar; está en la base de la economía política moderna, del mercado como forma de organización económica, de la empresa como macrosujeto de la producción y del intercambio, y lo que inspira tantas manifestaciones de la vida social.

**SE HA YA INICIADO LA
ESTACIÓN DE LOS
NUEVOS DERECHOS QUE
TIENEN QUE VER CON LA
PAZ, EL AMBIENTE, LA
INFORMACIÓN, LA NO
MANIPULACIÓN, EL
TIEMPO, LA DIFERENCIA;
DERECHOS
METAINDIVIDUALES, 'DE
CULTURA', QUE
NINGUNO PUEDE GOZAR
SI NO LO GOZAN LOS
DEMÁS**

Es el principio de justicia, y no aquel de la utilidad, el que parece más idóneo para gobernar la cooperación social entre hombres libres e iguales, el más idóneo para conferir a la edad de los derechos -de la cual habla Bobbio- y a la sociedad posmaterial el más eficaz de los principios regulativos.

Aparece como evidente que muchas debilidades de la teoría democrática están ligadas a que en ellas falta un análisis suficiente del carácter, composición, estilos y estructura de las fuerzas políticas. No se trata de negar o redimensionar el rol de los partidos en la democracia de masas, sino de redefinir el límite intrínseco que ellos tienen en el interior de la dimensión horizontal de la política como mediadores institucionales del discurso político. En efecto, el problema más delicado se produce en el momento del traspaso entre horizontalidad de la política y su verticalidad, entre la paridad de la relación política y su necesaria desigualdad en el organizar la potestad pública, y, entonces, en la constitución del verdadero y propio nivel de la autoridad en la articulación del Estado.

En las democracias modernas, la relación entre fuerzas políticas y formas políticas -es decir la estructura institucional del Estado- no es dirigida, como en la pri-

EL PRINCIPIO DEMOCRÁTICO TIENE QUE SER EXTENDIDO MUCHO MÁS ALLÁ DE LOS CONFINES DE LA LIBERTAD DE LA DEMOCRACIA LIBERAL Y ENTRAR, DIRECTAMENTE, EN LA RELACIÓN ENTRE EL PODER DEMOCRÁTICO Y EL ALARGAMIENTO DE LA FRONTERA DE LOS DERECHOS, ENTRE FORMAS ORGANIZADAS DEL CONFLICTO Y LA RECONSTRUCCIÓN DEL CONSENSO

político ha perdido su rol central como sistema unificante y ha retrocedido al rol de uno de los tantos sistemas parciales en los cuales la sociedad se ha dividido y diferenciado. De esta manera, cada sistema social desempeña un rol propio en la organización de las relaciones sociales, corriéndose el gravísimo riesgo del cierre de cada sistema

NO PODEMOS NEGAR QUE LA SOCIEDAD POSMODERNA ESTÁ EN CONDICIONES DE GENERAR AMENAZAS MORTALES PARA LA DEMOCRACIA: LA AUTORREFERENCIALIDAD DEL SISTEMA DE LOS PARTIDOS, LA INFLACIÓN DEL PODER, LA NEUTRALIZACIÓN DEL CONSENSO Y EL INTENTO DE CAPTURARLO, SON MOTIVOS PARA REFLEXIONAR SOBRE LA SOBREVIVENCIA DEL RÉGIMEN DEMOCRÁTICO

mera organización de la representatividad, donde los partidos absorbían, dentro de sí mismos y se expresaban excluyendo cualquier otra opción de los ciudadanos en cuanto participantes activos del proceso político. La sociedad civil es hoy más que una pura agregación de fuerzas materiales, más que un sistema de relaciones privadas que casi se contraponen a las relaciones políticas.

De alguna manera, el sistema político ha perdido su rol central como sistema unificante y ha retrocedido al rol de uno de los tantos sistemas parciales en los cuales la sociedad se ha dividido y diferenciado. De esta manera, cada sistema social desempeña un rol propio en la organización de las relaciones sociales, corriéndose el gravísimo riesgo del cierre de cada sistema en sí mismo y, por tanto, de su autorreferencialidad.

Un problema crucial es definir un elenco de precondiciones de la democracia que puedan transformarse en su esencia. Entre los señalados por diversos autores, yo subrayo: la transparencia de los procesos decisoriales, la autonomía individual y el respeto de la autonomía de los demás, las garantías formales de la libertad individual,

el acceso pluralista a la información, las relaciones sociales y políticas a nivel horizontal, la confianza recíproca, la tolerancia, la disponibilidad al compromiso, la institucionalidad del cálculo costo-beneficio en materia de cuestiones sociales y ambientales, la descentralización de los procesos decisoriales en economía.

4. LA DEMOCRACIA CONFLICTUAL E INCUMPLIDA

Tal como señala Pietro Barcellona, la democracia es un valor porque realiza el derecho mínimo de cada cual de poder decidir el sentido de la propia historia. Por ello, la democracia es esencialmente conflictual, inseparable del conflicto; es el retorno continuo de las contradicciones y del carácter paradójico de la política moderna.

El conflicto que estructura la democracia contiene, inevitablemente, el valor de la convivencia, ya que ella, de por sí, consiste en la posibilidad de un orden infundado y, por ende, de un orden que se hace cargo de la pluralidad de las razones, de la posibilidad de que una venza y la otra pierda, sin por ello estar fuera de la ciudad. La democracia se entrega a sí misma la decisión de dejar fuera del conflicto los puntos no negociables, aquellos que pertenecen a la sobrevivencia de las razones plurales. Por eso mismo, la democracia es también un antídoto a las apariencias de la despolitización tecnológica que parece dominar la fase actual del sistema, y el único obstáculo a la teología económica del suceso y del crecimiento ilimitado.

El tema de la conflictualidad democrática es esencial, sobre todo cuando asistimos a un redimensionamiento de los espacios de la gran política, producido por la mercantilización absoluta que invade todos los ámbitos de la vida e impone una lógica dominante.

La sociedad reducida es una sociedad empobrecida cultural y

éticamente. La ofensiva neoliberal consiste, naturalmente, en la tentativa de neutralizar los conflictos orientando el empuje emotivo de la población hacia formas regresivas de identificación: el poder fuerte, la sociedad ausente, los enemigos de turno; drogados, pobres, incapaces, emigrantes, etcétera.

Contraria a esta tendencia, típica del neoliberalismo, es la perspectiva de Dahrendorf, que parte de la base de que una sociedad que no

desee precipitar en el desempeño creciente hacia las reglas y las responsabilidades colectivas, debe asegurar que todos tengan "una apuesta en el juego de la sociedad", es decir que los pobres, los marginados, los desocupados tengan algo que colocar a cambio de la aceptación de los vínculos sociales. En esta perspectiva, es necesaria la elaboración de una política de entendimientos comunes para todos los ciudadanos, de una ciudadanía común contra los privilegios y los superpoderes. En una línea más ligada a la sociabilidad, Robert Dahl señala que es necesaria una refundación de la teoría política que reestructure las relaciones entre los medios técnicos de los procedimientos y los fines culturales de la democracia. El valor del análisis de Dahl reside en que focaliza el paso desde un régimen que presentaba al Estado como depositario de la ratio, a una estructura política poliárquica que supone la multiplicidad de los intereses y la realidad y permanencia del conflicto. Es aquí donde se crea una simbiosis entre "pluralismo y pluralidad de intereses", que provoca la marginalización de las dimensiones indi-

EN EL LUGAR DE LA MORAL CONCEBIDA COMO UN CÓDIGO ABSTRACTO DE OBLIGACIONES Y DEBERES, SE COLOCA LA 'CONSTRUCTIVIDAD' DEL DERECHO QUE ESTÁ FUERTEMENTE LIGADO A LOS INTERESES Y ASUME OBJETIVOS DE EMANCIPACIÓN Y DE PROMOCIÓN, 'QUE LA IDEA DE LOS DERECHOS NO ES OTRA QUE LA IDEA DE LAS VIRTUDES INTRODUCIDAS EN EL MUNDO POLÍTICO'

viduales de la política y la emergencia de partidos y grupos de presión que organizan la solidaridad entre intereses homogéneos.

Aquí se coloca el tema de la partidocracia, o, lo que es lo mismo, el arrebato a la sociedad civil de espacios que le son propios. Los partidos políticos, que nacieron como instrumentos, para accionar como diría Dahl "los criterios de igualdad del voto y de la participación efectiva", ocupan, en cambio, el espacio principal en torno al cual rota todo el sistema político. Aquí está el origen de una evidente separación entre los recursos formales que han sido predispuestos por el ordenamiento normativo y los poderes reales diseminados en la sociedad. Es, justamente, esta forma de la política la que hoy entra en crisis.

De esta forma, la democracia, sea para el liberalismo democrático avanzado, sea para el socialismo renovado, es todavía un diseño incumplido y el paquete de valores que engloba no ha agotado, ciertamente, sus grandes potencialidades.

Conflictualidad en cumplimiento, como condiciones para que la democracia no tenga ninguna zona intransitable, ninguna "reserva" protegida, a las cuales esté prohibido el acceso de sus reglas y la hegemonía de sus valores éticos y políticos.

EXISTEN HOY DOS PRINCIPIOS BASE QUE COMPITEN EN SOSTENER LA COOPERACIÓN SOCIAL Y EN INSPIRAR LA ESTRUCTURA FUNDAMENTAL DE LA SOCIEDAD: LA IDEA DE UTILIDAD Y LA DE JUSTICIA

5. TOCQUEVILLE Y LA ESTRATEGIA DE LA CIUDADANÍA

Ha escrito Tocqueville, que la democracia "hace penetrar la idea de los derechos hasta el último de los ciudadanos". Es en la era de los derechos y de la ciudadanía expansiva donde la política deja de ser un simple circuito autorreferencial que regula las relaciones entre propietarios. De manera tal que "la gramática de la emancipación y de los derechos es la gramática misma de la modernidad".

Un aspecto esencial de la modernidad es, justamente, la caída de la vieja ética de los deberes que postulaba la cancelación de cualquier móvil material - existencial en la conducta de los sujetos. En el lugar de la moral concebida como un código abstracto de obligaciones y deberes, se coloca la "constructividad" del derecho que está fuertemente ligado a los intereses y asume objetivos de emancipación y de promoción. Con Tocqueville, se puede decir, "que la idea de los derechos no es otra que la idea de las virtudes introducidas en el mundo político".

Las teorías democráticas han profundizado demasiado en el análisis de los sistemas políticos como competencia por el control del poder; mientras, la democracia es un proceso largo, donde el principio democrático avanza o retrocede a la luz del rol que la ciudadanía juega en el sistema político y los demás sistemas sociales, y entre todos estos sistemas

y el conjunto de las instituciones que se reúnen en el Estado. En la sociedad compleja y diferenciada de nuestro tiempo, la ciudadanía tiene una proyección múltiple. Al influir en la calidad de la política, no son sólo los derechos políticos como derechos de participación en el proceso decisorio colectivo,

sino también los civiles y especialmente los sociales, los que se encuentran en veloz expansión hacia formas más complejas y maduras, que colocan en juego, la utilización de todos los bienes de la vida y la relación misma entre el hombre y lo creado.

De esta manera la ciudadanía aparece como la única y exclusiva mediación entre el sistema político, el sistema social en su conjunto y aquel institucional, como estructura en la cual se concentra la autoridad pública y los recursos organi-

zativos, económicos-financieros y simbólicos-comunicativos, que hacen posible el proceso de producción de bienes públicos y de decisiones públicas.

Así, la ciudadanía democrática se constituye mucho más allá de las libertades liberales, más allá de las libertades sociales e incluso más allá de la simple libertad de participación en los procesos de decisión política, porque ella suelda todas estas libertades y las une en una visión unitaria, verdaderamente política, que permite al individuo conquistar autonomía, entrar en los sistemas sociales e influenciar los mecanismos de funcionamiento no como un hombre abstracto, sino como un individuo concreto que vive unitariamente la pluralidad de sus roles.

El derecho a la ciudadanía aparece como el tejido vinculante de la sociedad contemporánea, ya que asume la doble semblanza de resultado y de vehículo de la democracia. La democracia aparece, en efecto, como un sistema de relaciones que constituye el lenguaje común de la

**LA CIUDADANÍA APARECE
COMO LA ÚNICA Y
EXCLUSIVA MEDIACIÓN
ENTRE EL SISTEMA
POLÍTICO, EL SISTEMA
SOCIAL EN SU CONJUNTO Y
AQUEL INSTITUCIONAL,
COMO ESTRUCTURA EN LA
CUAL SE CONCENTRA LA
AUTORIDAD PÚBLICA Y LOS
RECURSOS
ORGANIZATIVOS,
ECONÓMICOS-
FINANCIEROS Y
SIMBÓLICOS-
COMUNICATIVOS, QUE
HACEN POSIBLE EL
PROCESO DE PRODUCCIÓN
DE BIENES PÚBLICOS Y DE
DECISIONES PÚBLICAS**

sociedad, incluso, cuando ésta se alarga más allá de sus confines naturales y se hace multiétnica, multirracial y multicultural.

El verdadero sucesor del estado moderno, sea en su versión de estado absoluto o de estado liberal, es el estado democrático; es decir, aquel que se funda en la soberanía popular, lo cual representa algo nuevo radicalmente diverso del estado creado en los albores de la modernidad y vivido en áreas y tiempos distintos hasta casi

nuestros días.

La democracia es, antes que nada, el régimen político que tiende al máximo desarrollo de las normas y procedimientos "laicos", que proclama la transparencia de las libertades formales, las igualdades sustanciales.

No tenemos otra alternativa sino dedicarnos a reformular una teoría democrática y un proyecto práctico que contenga las críticas sobre sus límites, que asuma las nuevas razones, los nuevos derechos, la nueva justicia, los nuevos sueños y utopías.

La democracia es un proceso largo, donde el principio democrático avanza o retrocede a la luz del rol que la ciudadanía juega en el sistema político.

**EL DERECHO A LA
CIUDADANÍA APARECE
COMO EL TEJIDO
VINCULANTE DE LA
SOCIEDAD
CONTEMPORÁNEA, YA
QUE ASUME LA DOBLE
SEMBLANZA DE
RESULTADO Y DE
VEHÍCULO DE LA
DEMOCRACIA**

LA EDUCACIÓN POPULAR Y EL TEMA DE LA CIUDADANÍA

Diego Palma *

• AGENDA •

"Ciudadano" es una identidad propia del pensamiento moderno, consagrada por la Revolución Francesa y, es cierto también, hoy se impone desde lados distintos una crítica -certera y corrosiva- a todo ese pensamiento y a esos conceptos que son propios del iluminismo. Por eso parece tener mucho sentido el preguntarse ¿qué aporta hoy a la reflexión y a la tarea de los educadores populares el asumir el concepto de "ciudadanía" en nuestro discurso?

Entendemos que las respuestas no deben buscarse en términos de "sí" o de "no". Como en muchas otras situaciones con las que lidiamos hoy, la categoría "ciudadano" no es unívoca, no se dice a un sólo y único contenido conceptual y, por eso, es una tarea hoy discriminar entre las distintas comprensiones posibles para recurrir, con intención responsable, a aquellas opciones que nos pueden enriquecer y para esquivar las otras, que nos empujarían a perder la línea.

De allí que en la primera parte de este documento vamos a dedicar bastante espacio a desligar la concepción deseable de ciudadanía de algunas categorías que eran propias del racionalismo iluminista y que, hoy, distintos autores consideran agotadas y sobrepasadas.

Respaldado en estos antecedentes, el resto del documento se ocupará de aquellas preguntas, más específicas, que dicen directamente a la relación entre ciudadanía y Educación Popular.

El capítulo dos abordará el tema ¿cómo fue que la preocupación por "la ciudadanía se introdujo en el

* Sociólogo chileno. Trabaja en la Secretaría General del CEEAL.

discurso de la Educación Popular?

El tres se ocupará de ¿cómo se educa la ciudadanía?

Por último en el capítulo cuatro queremos reflexionar sobre los sentidos que puede agregar "ciudadanía" (discriminada según los contenidos que hemos indicado en la primera parte) a la práctica y a la reflexión de los educadores populares.

1. HACIA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DE "LA CIUDADANÍA".

1.1. El concepto de "ciudadano" nació en la antigua Grecia para referirse a ese grupo particular que tenía la responsabilidad de decidir y guiar los destinos de la ciudad. En esa situación original se daba una coincidencia entre la ciudadanía y el ejercicio político pleno; los ciudadanos eran los constructores sociales de la "polis" y ejercían esa responsabilidad mediante democracia directa. Lo que debe quedar claro es que ese sistema funcionaba basado en una exclusión muy amplia: ni los esclavos, ni las mujeres, ni los comerciantes, ni los jóvenes...eran ciudadanos.

El concepto -con ese mismo matiz que auna en el ciudadano la fuerza de lo subjetivo con la construcción de lo colectivo- se recuperó al final del medioevo cuando las ciudades-estado, aprovechando el conflicto entre el rey y los señores locales, consiguieron para sus vecinos-propietarios un espacio de autonomía respecto del poder del señor y de las regulaciones feudales que entrababan la pujanza creciente de la acumulación capitalista mercantil.

Sin embargo, la práctica de la democracia directa, que estaba en la base de la identidad política del ciudadano-sujeto, se fue tornando cada vez más complicada debido a un doble proceso: la presión exitosa para que se incluyera a nuevos sectores como ciudadanos y la constitución del Estado-Nación que, luego de la disolución definitiva del orden feudal,

subordinó y subsumió la autonomía de las ciudades. En esas circunstancias se planteaba un dilema práctico entre la masa y la dispersión de los ciudadanos por una parte, y, por otra, el ejercicio de la democracia directa.

Durante los primeros intentos por avanzar hacia la institucionalización necesaria de la Revolución Francesa, esa tensión se colocó en la agenda a través de la discusión que opuso el ejercicio directo de la ciudadanía y la delegación de la decisión política en un cuerpo electo de representantes.

De hecho, triunfó la segunda posición, lo cual marcó la orientación futura de la República y el de todo el orden político en occidente¹.

Ese fue el umbral en que se reificó la concepción de ciudadanía que ahora equivale menos a un ejercicio de la responsabilidad singular y mucho más a una condición general y homogénea expresada en una lista de derechos y deberes.

Esto acarrió una despolitización de la condición ciudadana que se expresó y se reforzó en la separación tajante que impuso la modernidad occidental entre lo público y lo privado: la consagración de derechos², asegurados por el Estado, delimita un espacio privado (de la subjetividad y de lo particular) desde donde el ciudadano se asoma, indirectamente, al ejercicio político a través de una regular y regulada acción electoral.

1.2. De hecho, esta evolución del concepto de ciudadanía hacia una comprensión generalizante y codificada está incorporada en una dinámica más ancha, cual es la que organiza intelectual y prácticamente el proceso modernizador en occidente.

La crítica a la modernidad que se ha difundido en las últimas décadas, reivindica algunos elementos que parecen valiosos cuando se trata de una reformulación deseable del concepto y de las prácticas ciudadanas.

Aquí nos queremos referir a dos de estas exigencias: a la necesi-

dad de recuperar las dimensiones subjetivas y a la obligación de superar el esencialismo.

1.2.1. El desarrollo y la comprensión de la "ciudadanía" ha estado siempre, naturalmente, ligado a la tensión entre lo normativo y lo subjetivo en la construcción de la sociedad.³

Hoy, una gran mayoría de los intelectuales -tanto de los liberales como de los que provienen de la tradición socialista- tienden a coincidir con esa denuncia de Foucault en contra del exceso de control social que, por la vía del poder disciplinar y de la normativización de los procesos técnico-científicos, ha permitido a la sociedad moderna domesticar los cuerpos y regular las iniciativas de los individuos⁴.

Lo novedoso no es la crítica de Foucault⁵ sino la adhesión generalizada que ella convoca hoy; también entre pensadores y políticos de

1 No parece necesario abundar aquí en la influencia que las instituciones napoleónicas ejercieron sobre la generación de los libertadores latinoamericanos y su marca profunda en las constituciones fundacionales que éstos impulsaron.

2 No deja de ser sintomático del carácter de este proceso que estamos señalando que la tendencia ha sido insistir y desarrollar más los derechos que el Estado debe asegurar a los ciudadanos que los deberes de éstos respecto de la sociedad y de sus pares. El mismo Marshall -un clásico en este tema- luego de una mención inicial a "derechos y deberes", se concentra sobre los primeros y casi no desarrolla los "duties". Cfr. Marshall, T.H. *Citizenship and Social Class*. Cambridge Press, Cambridge, 1950.

3 de Souza Santos, Boaventura. "Subjetividad, ciudadanía y emancipación en el otro derecho, ILSA, Santafé de Bogotá.

4 Cfr. Foucault, M. *Surveiller et Punir*, ed. Galimard, Paris, 1976.

5 Esta constituye un eslabón en la larga cadena de reflexión crítica sobre el proceso de modernización que se extiende desde la "jaula de hierro" a que encamina la racionalidad burocrática que denuncia Max Weber, hasta la "colonización del mundo de la vida" según Habermas, y que pasa por la "sociedad administrada" develada por Adorno y la "dictadura sobre las necesidades" de A. Heller.

las antiguas izquierdas que, hasta hace poco consideraban la subjetivo con el desprecio que le merecían las deformaciones burguesas.

¿Qué ha sucedido que la argumentación en favor de las variadas iniciativas particulares (el discurso de la belleza de lo pequeño o la reivindicación de la "escala humana") resultan hoy atractivos, tanto para los intelectuales como para el "sentido común"?

Es nuestra opinión que en la base de este vuelco se ubica la profunda revolución tecnológica que ha ocurrido en las últimas décadas y la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos productivos. Hace 60 o 70 años, un clásico del cine acertó en presentar la línea de ensamblaje, con los movimientos repetitivos, recortados y mecánicos de cada obrero, como el símbolo de los "tiempos modernos". Hoy la manera fordista de producir está sobrepasada; la informática y sus aplicaciones técnicas exigen, en la industria de punta, que cada trabajador sea un especialista, con responsabilidades y decisiones que corresponden a cada puesto de trabajo⁶. Las empresas ya no tienden a crecer como corporaciones que multiplican departamentos y subsidiarias en vistas a cubrir todos los eslabones, desde el abastecimiento de materias primas hasta comercialización y propaganda; hoy, en cambio, las empresas buscan subcontratar partes y servicios con otras empresas que son independientes y responden por el producto que entregan.

Este cambio en la manera de producir es la condición básica (no la causa) de la revaloración de lo heterogéneo, de lo pequeño y de lo subjetivo. Esta revaloración se traduce a la reforma del Estado como descentralización; a la organización de la política en la tendencia a reemplazar o a complementar las estructuras partidarias homogéneas por movimientos varios. En estas condiciones fue que se empezó a develar el ago-

tamiento de todos los procesos de "planificación centralizada" y, la gota que rebalsó estas nuevas conversiones hacia el sentido común debe haber sido el desplome de esas formaciones denominadas "socialismos reales".

Es así que se ha invertido una tendencia a la intervención creciente del Estado en la producción de la sociedad (que crece en Occidente desde Hegel al Estado empresario y el Estado de bienestar) y es así que se reivindica el valor de lo subjetivo, de las iniciativas y responsabilidades heterogéneas que corresponden a cada sujeto.

Nosotros, en nuestras propuestas y prácticas de Educación Popular, no debemos ni podemos ignorar las condiciones objetivas que condicionan de manera diferenciada la práctica ciudadana, pero, hoy, el solo enfoque desde una condición general aparece como muy insuficiente; la concepción de ciudadanía a la que deben recurrir los educadores populares debe considerar y articular dialécticamente esos elementos de subjetividad e iniciativa particular (condicionados), que subraya tan vigorosamente el pensamiento y el análisis sobre los procesos políticos-sociales de las últimas dos décadas.

1.2.2. Estas afirmaciones nos dejan en la puerta para considerar otra dupla conceptual, cercana a la que nos ocupó antes pero distinta de ella, que debe agregar matices de riqueza y precisión al perfil del ciudadano que queremos educar.

- Todos los post-estructuralistas son críticos frontales del "esencialismo". Heidegger y la hermenéutica post-heggeriana de Gadamer, el último Wittgenstein y toda la filosofía del lenguaje, la lectura del psicoanálisis propuesta por Lacan, todos ellos y otros más critican, desde enfoques diversos, la idea de una naturaleza humana universal o de un canon universal de racionalidad a través del cual la naturaleza humana podría ser conocida.

- Es importante resaltar que no

estamos aquí diciendo lo mismo que hemos desarrollado en los párrafos anteriores. Es cierto que el subjetivismo, con su insistencia sobre la heterogeneidad y lo particular, debe coincidir con una cierta crítica a las "esencias universales"; pero hay una posibilidad y una inclinación a considerar particularidades, así la cuestión de género, o los derechos humanos... a la manera de esencias que, no sólo homogenizan a las mujeres o a los seres humanos por encima de las circunstancias sociales y culturales, sino que, desde una condición particular brotan proyectos y derechos que pretenden organizar el conjunto de la sociedad, imponiéndose y subordinando a otras particularidades⁷.

En cierto momento de la Educación Popular existió una inclinación a considerar al "pueblo" y a "lo popular" de esta manera como si esta condición social independiente de las relaciones históricas que la concretaban fuese depositaria natural del conocimiento verdadero y de las prácticas correctas.

La educación ciudadana, tal como la debe proponer la Educación Popular hoy, no se puede orientar al como ilustrar acerca de una lista genérica de derechos y deberes que apunten a una condición codificada. No se trata sólo de educar sujetos, sino de educar sujetos histórica y socialmente situados.

1.3. La Educación Popular puede articularse en una propuesta ciudadana en la cual los sujetos se constituyen y desarrollan en relación con la creación de condiciones más equitativas, de mayor libertad y más

⁶ Esta transformación de la manera de producir está en la base de la divulgada propuesta de CEPAL-UNESCO. *El conocimiento como eje de la transformación productiva con equidad*, Cepal-Unesco, Santiago, 1992.

⁷ Sobre este punto cfr. Mouffle, Ch. *Feminismo, ciudadanía y política democrática radical*.

solidarias, a partir de las relaciones y circunstancias concretas en las que ese ciudadano se inserta.

Esta opción conceptual queda más clara cuando consideramos las relaciones dialécticas entre la ciudadanía formal (la condición homogenizadora y general jurídicamente consagrada para todos los que se incluyen en ella) y la "ciudadanía real" (manera concreta como distintos sectores ciudadanos se ubican activamente en las relaciones sociales).

En distintos momentos, los sectores progresistas han dirigido sus baterías críticas en contra de la "ciudadanía formal", porque han entendido que proclama una "igualdad" que no corresponde -y, más bien oculta, a las desigualdades que existen en la realidad⁸.

Nosotros entendemos hoy que las relaciones entre ambas condiciones es algo más compleja. Los dos aspectos no se excluyen sino que, necesariamente, se complementan. Los derechos, respaldados jurídicamente y que se proclaman de todos los ciudadanos, son importantes en la medida en que legitiman y permiten la empresa de tareas de cambio, allí donde circunstancias particulares y heterogéneas indican, en cada caso, falencias en la libertad, en la igualdad de oportunidades y/o en la responsabilidad social.

En otra parte⁹ hemos insistido, en términos similares, en la necesidad de completar el concepto de "democracia" con el de "democratización":

En sociedades como las nuestras, fracturadas por desigualdades profundas en lo económico, social y cultural, la democracia formal tiene mucho sentido en la medida en que permite y legitima toda lucha por más democracia. Cuando la democracia formal no opera así entonces la democracia, sin el complemento de la democratización, se seca y la gente se desinteresa por la democracia.

En las condiciones latinoamericanas, ciudadanía dice a una ca-

pacidad por interesarse y comprometerse con la democratización e impedir que la democracia se seque, y esa capacidad se educa.

2. EDUCACIÓN POPULAR Y CIUDADANÍA

2.1. No fueron los educadores populares quienes descubrieron el tema de la ciudadanía ni quienes lo colocaron en la agenda de la discusión latinoamericana.

Es que la Educación Popular siempre y en sus distintas expresiones ha significado una opción por la suerte de los pobres y de los sectores subordinados. De allí que en un afán por asegurar el sentido liberador de sus acciones de apoyo, los educadores populares siempre se inclinaron a plegarse a las teorías que buscaban entender los procesos de cambio social.

Es la evolución que han sufrido esos discursos teóricos en los últimos 25 años la que ha revalorizado una cierta concepción de ciudadanía y, consecuentemente, ha influido en el discurso de la Educación Popular.

No corresponde aquí tratar la conjunción de situaciones que han empujado la desvalorización de las teorías de confrontación que, si bien siguen entregando cierta fuerza explicativa frente a las situaciones de profunda desigualdad en Latinoamérica, no han llegado a proponer orientaciones sólidas y viables que generen cambios importantes que se profundicen y -sobre todo- se consoliden a lo largo del tiempo.

Entrando a los '80, algunos organismos como CLACSO venían impulsando un amplio debate en las Ciencias Sociales en torno al tema y a las posibilidades de la "concertación".

En Brasil, que buscaba zafarse de la dictadura, el tema dejó de ser cosas de intelectuales. Se trata de crear las condiciones para lograr acuerdos amplios en torno a políticas nacionales (de nación, no de gobierno ni de grupos particulares) que cuen-

ten con apoyo ancho y activo de sectores variados en su aprobación y en su aplicación.

Un hito importante se encuentra en la discusión y aprobación de la Constitución de 1988 en Brasil, que fue el resultado de un proceso jurídico-político muy participativo de transición a la democracia.

Desde entonces, la exigencia de hacer efectivo los derechos de la ciudadanía proclamados en el texto constitucional ha sido el hilo conductor de sucesivas movilizaciones que han activado a la sociedad civil brasileña¹⁰. Ahí, y en muchos otros casos, el término "ciudadano" se aplica con dos contenidos que no se contraponen: uno, es el sentido de la lucha por derechos que la nación dice que corresponden a todos; otro, es la identidad de quienes, en distintos grados y de maneras diversas, se comprometen responsablemente en esas tareas de democratización.

En esa empresa de ciudadanos que construyen condiciones de más ciudadanía, la tarea de las mayorías subordinadas no es la de derrotar a los contrarios, sino la de acumular fuerza (conciencia, organización, propuesta) para poder negociar consensos en los que sus necesidades e intereses están verdaderamente incorporados.

2.2. La Educación Popular recibió esta reconceptualización de las "tareas para el cambio" de manera indirecta y los educadores populares no siempre fueron conscientes de las

8 Así discutió el argumento clásico desarrollado por Marx cuando subrayó la contradicción entre los derechos del hombre y los del ciudadano.

9 Palma, D. *La democracia en Latinoamérica*, papeles de CEAAL N°1, CEAAL, Santiago, 1991.

10 Cfr. el informe sobre Brasil en Riquelme A. (editor) *Educación para la ciudadanía y acción ciudadana en América Latina*, (mimeo), IDEAS, Santiago, 1994.

consecuencias que acarrea la nueva terminología que estaban adoptando.

Es que la educación de los ciudadanos ha constituido una preocupación antigua en Latinoamérica ya que sus orígenes se confunden con los propios de nuestras repúblicas¹¹.

Pero, en los años ochenta, este esfuerzo se ha desarrollado sobre bases conceptuales distintas de las tradicionales. Ahora se ha impulsado una doble ampliación.

Por una parte, se trascendieron los estrechos límites genéricos que definían al grupo "ciudadano"; la conducción se extiende a todas las mujeres y hombres, más allá de sus identidades sociales, étnicas, culturales y de género.¹² Por otra parte, se amplía la gama de derechos de la ciudadanía, que ahora comprende el goce de derechos políticos y civiles, económicos y sociales, culturales y medioambientales; ahora los derechos del ciudadano tienden a entenderse coincidentes con los "derechos humanos".

En la doble ampliación de sujeto y de derechos dificulta mucho no referirse a un orden social y económico que ofrezca la posibilidad de esos derechos a los ciudadanos.

Esa es la concepción de ciudadanía que se ha deslizado hacia la Educación Popular.

3. ¿CÓMO SE EDUCA LA CIUDADANÍA?

Las modernas ciencias de la cognición han formulado las bases que permiten, hoy, volver a afirmar ciertas tesis en torno al aprendizaje que en lo fundamental habían sido ya propuestas, desde bases filosóficas, por la "teoría del conocimiento", pero que ahora se concluyen a partir de fundamentos empíricos¹³.

De entre estas tesis generales, hay tres afirmaciones que interesan en particular a esta reflexión en torno a la educación de la ciudadanía.

3.1. Una. El conocimiento se

adquiere y se desarrolla en relación a las vivencias y a las prácticas del sujeto que conoce. En lo más básico, el aprendizaje nunca se reduce a una mera comunicación de conceptos; los conceptos ayudan a educar en la medida en que ellos comunican profundidad y sentido a las preguntas y proyectos prácticos de quienes aprenden.

Traducido este principio a las tareas de enseñanza ciudadana nos dice que los ciudadanos se forman en relación a la práctica ciudadana y a la reflexión en torno a esa práctica.

Esa es la limitación que pueden ofrecer las "clases de educación cívica" impartidas regularmente en las escuelas o las "campañas para enseñar a votar", cuando esos conocimientos no dicen relaciones claras con las prácticas por crear o sostener un orden ciudadano que pudieran emprender los particulares educandos.

Agnes Heller nos ha dicho que toda educación debe arrancar desde la referencia al espacio cotidiano, porque es en la vida cotidiana donde todas las personas tienen la oportunidad de ser sujetos activos constructores de un espacio de vida marcado con la impronta particular de ese sujeto.

3.2. Segunda. Las experiencias, y por tanto los conocimientos, son contextualizadas y dinámicas; cambian de un sujeto a otro y cambian en el tiempo para el mismo sujeto. De allí que se entiende mal la realidad, las posibilidades y las tareas de la condición ciudadana cuando cosifica el concepto y se lo fija en una lista de derechos y deberes que se pretende igualmente válida para todas las situaciones que, de hecho, se sitúan en momentos sociales y en contextos diferentes, y que, además captan, esa condición según culturas que son distintas.

Las posibilidades y exigencias de prácticas ciudadanas son diferenciales y, por eso, las oportunidades de enseñanza ciudadana (necesariamente referidas a esas prácticas) son también distintas.

3.3. Por último. La constitución del sujeto es solidaria y simultánea con la construcción de la realidad que ese sujeto ejerce. La identidad de los sujetos se constituye en el mismo esfuerzo intencionado por el que éstos organizan su entorno de vida y según el cual ordenan las relaciones con las cosas y con los otros sujetos.

Aplicado al campo que aquí nos ocupa, esta tesis que amarra sujetos con proyectos nos dice al contenido que, en los párrafos anteriores, debemos adjudicar a la "práctica ciudadana". El referente de la acción de los ciudadanos es el proyecto democrático¹⁴, ya que la identidad ciudadana se va construyendo en el compromiso responsable con las tareas de la democratización que son particulares a cada situación concreta.

Una consecuencia inmediata de esta afirmación y que no podemos dejar pasar desde la Educación Popular es que si la educación ciudadana arranca en la referencia activa a la vida cotidiana, la intención educativa debe develar la relación entre esas tareas inmediatas y las que se refieren al ordenamiento del conjunto de la sociedad¹⁵. Tocamos aquí

11 Luego de la independencia, la tarea que desafió a las emergentes elites criollas fue de constituir la nación. En esta circunstancia, la demanda que la sociedad hacía a los naciente sistemas educativos fue de formar las virtudes y los hábitos ciudadanos que podían incorporar a esos educandos en una convivencia cívica respetuosa. Eso es muy claro en la propuesta educativa de Sarmiento, que Adriana Puigross llama de "construcción nacional".

12 Como anota Alfredo Riquelme "ciudadanía es, en este sentido, una nueva manera de aludir al pueblo o a la sociedad civil". Rodríguez, A. *op.cit* p. 1.

13 Cfr. Varela, F. *Conocer: Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*, ed. Gedisa, Barcelona, 1990.

14 Es por eso que o lo largo de este documento nos hemos pasado de ciudadanía a democracia, y de vuelta, como si se tratara de sinónimos.

15 Cfr. Jelin, E. "¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo" en *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, N55 dic. 1993:

un tema que todavía requiere de más reflexión y debate: la necesidad y articulación de espacios de democracia directa con instancias de ejercicio representado, que son indispensables en sociedades complejas pero sólo estarán atravesados de sentido y serán responsabilidad de todos los ciudadanos en la medida que éstos vean y entiendan la ligazón entre tareas nacionales (que se debaten y deciden en instancias lejanas y ajenas) y los compromisos que cada ciudadano impulsa en sus relaciones cotidianas¹⁶.

4. LA CIUDADANÍA COMO MÉTODO DE LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN POPULAR.

Tal como venimos presentando el tema, resulta que mucho de lo que hace y ha reflexionado la Educación Popular parece corresponder a "educación para la ciudadanía".

Pero no puede ser que, tal como el burgués gentil hombre de Molière, quien sin saberlo, hablaba perfectamente en prosa, nosotros, sin cambiar para nada nuestras prácticas ni nuestras adhesiones, simplemente, nos vamos a revestir de una etiqueta que está de moda.

Entendemos que la ciudadanía representa una identidad general; en cuanto tal es insuficiente en sí misma por las razones que hemos anotado antes, pero resulta necesaria para una mirada más compleja ya que comunica horizonte y sentido a las variadas identidades más particulares y acotadas con que acostumbra a operar la Educación Popular.

4.1. La metodología que han ido desarrollando los educadores populares, considera indispensable el hacer arrancar los procesos de aprendizaje desde situaciones particulares (lo cual, como hemos indicado, coincide con las directrices que orientan a toda educación para la ciudadanía).

Sin embargo, en la práctica - aunque no necesariamente en el discurso - las experiencias de Educación

Popular han tendido a permanecer y a abundar en esos temas particulares.

De hecho el Consejo de Educación de Adultos de América Latina originalmente, y hasta hoy, se ha organizado en base a redes temáticas que se identifican, ya con sectores sociales (mujeres, indígenas...), ya con problemáticas particulares (derechos humanos, salud...).

Sin embargo, las exigencias de la intención política de la Educación Popular, así como de la más sana teoría, indican y exigen que esa práctica focalizada se expanda en una mirada y una acción societal.

4.2. Es nuestra opinión que ha sido esa necesidad de contar con referentes generales, que operen a la manera de una propuesta para organizar el conjunto de la sociedad, lo que ha empujado a que colectivos singulares aspiren a proponer problemáticas particulares como el organizador de todo el conjunto social: así se ha pretendido con los derechos humanos o cuando se habla de "una sociedad ecológica".

Esa aspiración a buscar criterios ordenadores de lo general que, guíen, orienten y dimensionen las acciones particulares, parece legítimo, ya que existe una mutua definición y dependencia que articula lo particular con lo total, el elemento y el sistema, que hace imposible actuar en uno con prescindencia del otro.¹⁷

Si bien, insistimos, la aspiración es legítima, lo que resulta incorrecto es pretender que alguna problemática particular cumpla con esa función porque entonces va a operar en desmedro de otras.

4.3. Creemos que "la ciudadanía" es una identidad general que, por eso, puede funcionar como referente de totalidad de las diversas identidades particulares con las que, necesariamente, opera la Educación Popular, sin necesariamente disolver ni subsumir ninguna de ellas.

El que la identidad ciudadana se refiera a la tarea de la democratización, a las exigencias de más li-

bertad y de más equidad en el conjunto de las relaciones sociales, permite que opere como horizonte de sentido cuando esas mismas tareas se traducen a las particulares circunstancias de problemáticas singulares, sin que esa singularidad se destruya. Al mismo tiempo, esa referencia a lo total salva a las identidades particulares de constituirse en fuente de acciones corporativas.

La ciudadanía, como identidad general común a las diversas singularidades desde las que construye la Educación Popular, abre la posibilidad de coordinar en la acción a esas distintas identidades particulares y, así, coopera a la constitución de un real "movimiento" de Educación Popular.

Permite también articular teóricamente con la reflexión del conjunto de las ciencias sociales que están elaborando en torno a "la ciudadanía" y aportar a la operacionalización de propuestas inspiradas en esta reflexión.

El recurso a la ciudadanía debe abrir el abanico de los espacios en los que se puede desplegar la Educación Popular. En sociedades que, como las nuestras hoy, se proponen y se critican en términos de

16 "Cuando nos referimos a la ciudadanía moderna en referencia a la existencia de actores con posibilidades de autodeterminación, capacidad de representación de intereses y demandas y en pleno ejercicio de sus derechos individuales y colectivos plenamente reconocidos. Sin ello resulta vana hablar de construcción de consenso, de sociedad integrada o de sistemas democráticos estables". Calderón, F., M. Hoppenhayn y E. Ottone citado por A. Riquelme *op cit.* 26

17 Quizás donde más directamente se ha enfocado la necesidad teórica y práctica de esta dialéctica entre particular y totalidad es en referencia al "desarrollo local", donde la localidad se entiende como un campo específico y singular pero que no se puede afectar sí, al mismo tiempo, no se actúa sobre la totalidad del sistema. Cfr. los sucesivos artículos de José Arocena en distintos números de "Cuadernos del CIAEH", Claeh, Montevideo.

democracia y de ciudadanía, la referencia a conceptos que están en el centro de la disputa política abre espacios para elaborar propuestas desde la Educación Popular. No es gratuito que hoy, principios probados y reflexionados por los educadores populares se abran paso y estén en la disputa de las propuestas cada vez que la sociedad se atreve a buscar cambios profundos en las acciones y políticas sociales con dimensión educativa.

DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN MEDIA¹



Beatriz Micheli F.
Verónica Edwards R.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día mujeres y hombres pueden acceder casi por igual a todos los niveles educacionales y comparten el mismo currículum o programa de estudios. Sin embargo, pese a esta igualdad formal en el ámbito educacional, existe una pedagogía invisible de género que continúa operando a nivel escolar, estableciendo jerarquías entre los sexos, posicionando a las mujeres en roles subordinados respecto a sus pares masculinos, orientando a hombres y mujeres hacia ámbitos y actividades diferentes: los hombres hacia el ámbito público, tanto laboral como político; las mujeres, hacia la reproducción, la crianza y el trabajo doméstico.

Si el recorrido educacional de hombres y mujeres es aparentemente el mismo ¿Cómo llegan las y los estudiantes a internalizar una visión patriarcal de la sociedad en la que corresponde a las mujeres una posición subordinada y a los hombres un rol protagónico?

Buscando responder a esta interrogante se realizó una investigación durante un año en seis establecimientos de Educación Media, cuatro de la Región Metropolitana y dos de la zona sur del país. Siguiendo la tradición etnográfica, se registró y anali-

zó en profundidad lo que ocurría en los distintos ámbitos del liceo (salas de clases, recreos, pasillos, reuniones de padres y apoderados, consejos de curso, fiestas y ritos escolares, consejos de profesores), buscando los elementos del discurso y de las prácticas de interacción de los diversos actores del sistema escolar que posibilitaran develar cómo opera la socialización de género en los establecimientos educativos de enseñanza media. La investigación permitió arribar a inquietantes conclusiones respecto a las prácticas de socialización de género que tienen lugar en la Enseñanza Media, develando la existencia de prácticas discriminatorias en función del género que actúan a través de diversas vías y mecanismos, enseñando a hombres y mujeres la desigualdad. A continuación se entregan los principales resultados de este estudio.

1. LA INVISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES

1.1. La negación de la participación femenina

Una vía frecuente para discriminar a las mujeres en el liceo es el no reconocimiento de la participación de las alumnas en clases. En los establecimientos estudiados se constató

que, pese a la activa y frecuente participación de las mujeres en el desarrollo de la clase, lo habitual es que el/lá docente sólo reconozca las intervenciones y aportes de los alumnos varones.

1.2. En la interacción verbal del profesorado con sus alumnas y alumnos en el aula, se manifiesta un trato que favorece a los alumnos varones. Junto con prestarles mayor atención, se les estimula y/o tolera un mayor protagonismo e iniciativa en la sala de clases. A las alumnas, en cambio, se las ignora y tampoco se reconocen sus aportes a la discusión del grupo.

El lenguaje es utilizado también como vehículo para invisibilizar a las mujeres. Tanto en la interacción en el aula, como en los ritos y fiestas escolares se destaca el uso permanente del genérico masculino en el

¹ En este artículo se presentan los principales hallazgos y conclusiones de la investigación "PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA MEDIA" que el PIIE llevó a cabo durante los años 1992 y 1993 a petición del Programa de la Mujer del Ministerio de Educación de Chile. La investigación fue realizada por Soledad Cid, Verónica Edwards y Beatriz Micheli.

lenguaje de profesores y profesoras, el que se utiliza para referirse a las mujeres y a los hombres.

Así, por diversas vías, el sistema escolar va produciendo en las niñas un efecto de negación o de desconocimiento de la participación y aportes de las mujeres y una invisibilización de ellas en el espacio escolar.

2. CURRÍCULUM OCULTO Y GÉNERO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

En las actividades curriculares. Las mujeres son discriminadas en el currículum manifiesto que se imparte en Enseñanza Media. Una de las vías para hacerlo es a través de su invisibilización en la asignatura de Castellano. El programa de Castellano pone de manifiesto la discriminación: sólo se mencionan personajes literarios masculinos. Por ejemplo, en clase de literatura medieval el profesor anota en la pizarra tipos humanos: clérigo, juglar, sabio humanista, político, héroe, santo... y trotaconventos. Así, el único personaje femenino relevado es la Celestina o trotaconventos, un tipo humano desvalorizado socialmente por su relación con la intriga. En las clases observadas, todas las afirmaciones y los ejemplos de personajes literarios mencionados se referían a hombres o bien aludían al genérico masculino. En las escasas ocasiones en las que se mencionaron personajes femeninos, éstos representaban características humanas negativas, tales como: inmoralidad,

ilegalidad, chisme.

Esta discriminación que se ejerce contra las mujeres a través de los modelos femeninos que se presentan a las niñas en la enseñanza media podría ser un factor que estaría colaborando a reproducir en las mujeres un patrón de bajas aspiraciones en el dominio instrumental de su proyecto de vida. Ello porque estudios recientes han detectado que en la adolescencia los modelos femeninos que se propongan a las jóvenes, y la calidad de éstos, constituyen un factor determinante de la forma en que las adolescentes construirán sus proyectos de vida y la actitud que asumirán respecto a su propio rol en la sociedad².

LA IMPORTANCIA DEL/A DOCENTE EN EL PROTAGONISMO FEMENINO

El estudio permitió constatar que la actitud del/a profesor/a hacia alumnas y alumnos en el aula, juega un papel determinante respecto a la participación de mujeres y varones en el desarrollo de la clase y, por consiguiente, en la construcción colectiva del conocimiento. Si el/la docente incentivan la participación de las alumnas, éstas asumen un notable protagonismo en el aula. Por el contrario, cuando el/la docente no estimulan tal participación femenina o niegan que ella ocurre, las alumnas tienden a retraerse y a restarse de participar en clase.

En las interacciones entre do-

centes y estudiantes, se favorece el protagonismo de los alumnos varones. Junto con prestarles mayor atención, se les estimula y tolera un mayor protagonismo e iniciativa en la sala de clases. A las alumnas, en cambio, se las ignora y no se reconocen sus aportes a la discusión del grupo. El resultado es que las alumnas aprenden que la construcción del conocimiento es un campo masculino y que su rol es ser observadoras o aportadoras invisibles.

El deporte, en el espacio escolar, actúa como mecanismo para discriminar a las alumnas. Pese a que las actividades deportivas escolares consideran generalmente tres deportes fútbol, babyfútbol y básquetbol en la práctica es el fútbol el deporte más practicado y el que concentra los esfuerzos e iniciativas de la comunidad escolar. En la medida que las alumnas son excluidas del juego de este deporte, quedan también marginadas de las conversaciones e interacciones sociales escolares que tienen al fútbol como tema. Con ello, se les niega el protagonismo en el deporte escolar, quedando por lo habitual reducida su participación a un rol pasivo o de apoyo -conformar barras- mientras el protagonismo -el rol de jugadores- queda reservado a los alumnos varones.

Este hecho adquiere aún más importancia dado que en el currículum escolar, las actividades deportivas son un ámbito clave para la socialización y la construcción de una identidad de género, pues con frecuencia son las únicas instancias de socialización aparte de las clases de asignaturas.

3. GÉNERO Y RELACIÓN CON EL PODER

A través de la interacción cotidiana en el liceo, alumnas y alumnos

² Véase, al respecto, Milicic, N., Alcalay, L. y Torretti, A. (1992). "Un estudio de modelos femeninos en una muestra de adolescentes chilenas". *Revista Española de Psicología Social*, 7 (1), págs. 21-34.

SE REGISTRÓ Y ANALIZÓ EN PROFUNDIDAD LO QUE OCURRÍA EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS DEL LICEO (SALAS DE CLASES, RECREOS, PASILLOS, REUNIONES DE PADRES Y APODERADOS, CONSEJOS DE CURSO, FIESTAS Y RITOS ESCOLARES, CONSEJOS DE PROFESORES), BUSCANDO LOS ELEMENTOS DEL DISCURSO Y DE LAS PRÁCTICAS DE INTERACCIÓN DE LOS DIVERSOS ACTORES DEL SISTEMA ESCOLAR QUE POSIBILITARAN DEVELAR CÓMO OPERA LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA MEDIA

aprenden y refuerzan una relación desigual con el poder según su género. Las diferencias en la forma de relacionarse con el poder se expresa en diversas esferas de interacción social intra-escolar.

En la relación con la autoridad, los varones tienen la palabra. En la interacción cotidiana con el poder, los varones son los protagonistas y las mujeres se mantienen en un discreto segundo plano. Así, son los alumnos varones quienes aparecen con la fuerza social para discutir con la autoridad, para hacer de portavoces de las necesidades o demandas del grupo o para tomar la iniciativa, ya sea en las bromas hacia la autoridad o en la transgresión a las normas. Las alumnas, en cambio, optan por formas más indirectas de relación con el poder, sin tomar la iniciativa en la relación con la autoridad. En caso de conflicto, las alumnas prefieren formas silenciosas de resistencia, como el paseo frecuente por la sala, el comentario con algún compañero o compañera de curso, o la desobediencia a las órdenes de los/as docentes pero sin discutirlo abiertamente con el/la representante de la autoridad escolar.

De esta forma, el alumno varón aprende formas de relacionarse abiertamente con el poder, que le permiten construir un espacio para negociar o discutir con quien lo detenta. La alumna, por el contrario, aprende que debe acatar la autoridad y el poder y que para encontrar espa-

ESTA DISCRIMINACIÓN QUE SE EJERCE CONTRA LAS MUJERES A TRAVÉS DE LOS MODELOS FEMENINOS QUE SE PRESENTAN A LAS NIÑAS EN LA ENSEÑANZA MEDIA PODRÍA SER UN FACTOR QUE ESTARÍA COLABORANDO A REPRODUCIR EN LAS MUJERES UN PATRÓN DE BAJAS ASPIRACIONES EN EL DOMINIO INSTRUMENTAL DE SU PROYECTO DE VIDA

un espacio donde las alumnas mujeres no se sienten cómodas, manifestando su dificultad para responder a las interpelaciones del o la docente y para expresarse públicamente ante el colectivo del curso. Las alumnas prefieren expresarse en los ámbitos más privados, relacionarse con la autoridad en voz baja y en relaciones cara a cara, o participar en el grupo pequeño. Asimismo, las alumnas muestran dificultad para emitir opiniones públicamente. Los alumnos varones, en cambio, no se inhiben de participar en los espacios públicos y se expresan allí cómodamente y sin problemas, tanto frente al curso como frente a la autoridad.

Los temas revisados en cuanto a la relación con el poder según el género, aportan elementos para comprender las formas que asume la construcción de lo que se conoce como "la especialización en lo público y en lo privado". Al respecto, se ha señalado que el género masculino en nuestra sociedad recibe los aprendizajes necesarios para la utilización del espacio de las relacio-

nes públicas y de la producción. El género femenino aprende las habilidades y los códigos para el desenvolvimiento en el espacio privado, para el manejo en el mundo de la afectividad, de la familia, de las relaciones "cara a cara" y de la reproducción.

Igualmente, los alumnos varones son preferentemente los protagonistas de los espacios públicos del liceo. Las intervenciones públicas en la sala de clases, las críticas, discusiones y bromas a las figuras de autoridad escolar son protagonizadas por los alumnos varones. El espacio público de la sala de clases es

nes públicas y de la producción. El género femenino aprende las habilidades y los códigos para el desenvolvimiento en el espacio privado, para el manejo en el mundo de la afectividad, de la familia, de las relaciones "cara a cara" y de la reproducción.

4. CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

La función modeladora de identidad que cumple la escuela es decisiva, justamente porque nuestros años escolares coinciden con el período en que estructuramos las bases de lo que será nuestra identidad adulta. La investigación develó que el liceo es un agente trasmisor de estereotipos de género, los que son presentados a los y las estudiantes como los modelos aceptados y valorados socialmente del ser hombre o mujer.

Numerosos estudios han evidenciado que una parte fundamental de la conducta y actitudes relacionadas con el género se aprende en el recorrido por el sistema escolar³. A través de las opciones curriculares que se ofrecen a los y las jóvenes, y significativamente a través de sus normas y acciones implícitas, la escuela mantiene la segregación, los estereotipos sexistas y los aspectos rigidizados de los roles sexuales, situaciones que redundan en un efecto discriminador hacia las mujeres.

4.1. Los estereotipos de género se refuerzan en el Liceo, las alumnas aprenden la subordinación.

Los ritos, fiestas y celebraciones escolares son espacios que contribuyen a la estereotipación de los roles sociales de hombres y mujeres, tanto a través de los modelos que se ofrecen a alumnas y alumnos como mediante los roles que se asignan en tales eventos a

3 DELAMONT, Sara (1980) Sex Roles and the School. England, Methuen.

DE ESTA FORMA, EL ALUMNO VARÓN APRENDE FORMAS DE RELACIONARSE ABIERTAMENTE CON EL PODER, QUE LE PERMITEN CONSTRUIR UN ESPACIO PARA NEGOCIAR O DISCUTIR CON QUIEN LO DETENTA

unos y otras. Allí, son alumnos varones quienes asumen las tareas de ampliación y locución, donde se expresan aptitudes asociadas al estereotipo masculino: protagonismo, dirección, etc. A las alumnas les está reservado el rol de posibles candidatas a reina, donde podrán desplegar los atributos y habilidades asociadas al estereotipo femenino: belleza, coquetería.

EL DEPORTE, EN EL ESPACIO ESCOLAR, ACTÚA COMO MECANISMO PARA DISCRIMINAR A LAS ALUMNAS

Esta estereotipación de roles según género también está presente en las actividades recreativas del personal docente y de los padres y apoderados. En estas fiestas, son los varones quienes asumen las actividades asociadas con la iniciativa y la creatividad: encender el fuego, preparar la carne. A las mujeres les corresponde un rol de apoyo: pelar y picar papas, preparar las ensaladas.

En suma, a nivel de ritos, fiestas y celebraciones, las prácticas de los actores de la comunidad escolar - alumnas y alumnos, docentes, padres, madres y apoderados - desempeñan una función reproductora de los estereotipos genéricos, reforzando la división del trabajo según género: reservar a los varones las tareas de mayor protagonismo y creatividad, mantener a las mujeres en funciones de apoyo a las tareas centrales, ya sea asumiendo una posición de subordinación o un rol pasivo.

Los hombres pelean, las mujeres se maquillan. Al analizar la relación entre los alumnos varones, encontramos que éstos se vinculan entre sí de una manera cargada de agresividad. Mientras tal conducta agresiva entre varones genera interés en los pares del mismo sexo, no genera reacción alguna de parte de las alumnas, quienes se dedican a hacer otras cosas con sus pares

EN LAS INTERACCIONES ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES, SE FAVORECE EL PROTAGONISMO DE LOS ALUMNOS VARONES

genéricas, como conversar o maquillarse.

Asimismo, en su relación con otras compañeras, las mujeres deben reprimir su agresividad. En estos casos, se estimula una relación de carácter armónico, tratando de evitar la manifestación de discrepancias en forma agresiva. La expresión física de

la agresividad es en el liceo una "cuestión de hombres".

Ser mujer, saber respetar las normas. En general, quienes cumplen con las tareas solicitadas y llevan los materiales requeridos para desarrollar las clases, son principalmente las alumnas. A su vez, son ellas quienes se los facilitan a sus compañeros varones. Cabe preguntarse por qué las mujeres respetan las peticiones de autoridad en relación a lo que se debe hacer o traer a la sesión de clases.

Tal vez esto se encuentre relacionado con los contenidos de la socialización femenina: la mujer debe responder a lo que los demás esperan de ella para no obstaculizar el desenvolvimiento de las buenas relaciones sociales.

LA IDENTIDAD DE GÉNERO Y LO QUE HACEN LAS NIÑAS BUENAS

El tema de la reputación de la mujer provoca gran interés en alumnas y alumnos. Esta reputación tienen que ver básicamente con la existencia de la posibilidad dicotómica del ser mujer en nuestra sociedad, es decir, con la dicotomía prostituta/virgen o madre casi inmaculada. En los establecimientos estudiados constatamos que las alumnas

se mueven permanentemente sobre este eje dicotómico: lo que se espera de ella versus lo que le resulta placentero. La fuerza de estos estereotipos queda de manifiesto cuando se transgrede las normas y los diversos actores reaccionan sancionando al infractor o infractora, implícita o explícitamente.

4.2. Las mujeres asumen el rol de servicio

Un componente importante del estereotipo femenino es la actitud de servicio que asumen las mujeres frente a los otros, atribuible a la centralidad que la maternidad ocupa en la concepción tradicional del ser mujer. En el liceo, esta característica queda de manifiesto en la constante actitud de servicio que las alumnas asumen tanto frente a los/as docentes, como frente a sus compañeros.

Las alumnas ayudan a sus compañeros en la realización de las tareas. Constantemente se percibe que las alumnas asumen dentro

EN LA RELACIÓN CON LA AUTORIDAD, LOS VARONES TIENEN LA PALABRA

de sus responsabilidades el facilitar a sus compañeros el desenvolvimiento escolar. Así, les hacen las tareas o les prestan su cuaderno con la tarea ya lista.

Son alumnas quienes hacen los pequeños servicios al/a profesor/a. Pareciera ser que servir es algo profundamente internalizado en la identidad de las alumnas, quienes son las que se ofrecen para borrar el pizarrón, prestar un lápiz, ir a buscar tiza, etc.

Que se haga una venta para recaudar fondos, responsabilidad femenina. En las actividades colectivas del curso, los docentes tienden a depositar su "confianza" y la responsabilidad del buen logro de éstas en las alumnas. Con ello, se está apoyando la construcción de una identidad femenina centrada en el cumplimiento de pequeños y constantes deberes rutinarios. Por el contrario, los docentes no parecen confiar en la res-

ponsabilidad de los alumnos varones para hacerse cargo de tareas que forman parte de una actividad colectiva. Con ello, se está reforzando el estereotipo masculino de sólo hacerse cargo de sus propios intereses individuales.

4.3. La internalización de la crítica por parte de las alumnas.

Una de las formas en que los/las docentes "educan" es a través de la permanente crítica negativa a sus alumnos y alumnas. Lo que llama la atención es que son las alumnas quienes principalmente se hacen cargo de estas críticas y quienes presentan las disculpas del caso.

Así, cuando varios estudiantes llegan con retraso a clases, quienes son criticadas son las alumnas y ellas asumen la crítica y se excusan por lo sucedido. O aunque las alumnas y los alumnos se arreglan en la hora de clases, son las alumnas quienes reciben las recriminaciones verbales del docente y no los varones. Por lo tanto, las preguntas que surgen son ¿por qué no se critica también a los alumnos varones? o ¿qué motiva que los y las docentes critiquen sólo a las alumnas?

4.4. Género y discriminaciones curriculares.

La forma en que son dirigidas las preferencias laborales de las alumnas también da cuenta de la discriminación hacia las mujeres. Así, nos encontramos con que en un liceo técnico profesional de Santiago, el profesor jefe de la especialidad de Construcciones Metálicas niega el acceso de alumnas a su área argumentando:

"Es una inversión inútil porque a una mujer le va a costar encontrar trabajo en el campo (no es rentable) y porque a las finales las chiquillas salen del liceo y se casan y el marido las va a mantener, entonces, ha sido una pérdida de plata para los padres, los profesores y el liceo..."

En este caso, se está negando a las alumnas la posibilidad de optar por una especialidad laboral no por

que carezcan de aptitudes o interés por una carrera, sino invocando razones fundadas en estereotipos sexistas de los recorridos vitales de las mujeres que no hacen rentable invertir en su desarrollo laboral en un campo que no ha sido tradicionalmente femenino.

4.5. Los estereotipos de género, posibles frenos a la construcción de futuros.

Los modelos de rol que el liceo trasmite a las adolescentes refuerzan los estereotipos sexuales vigentes, conduciéndolas a reducir sus expectativas y ambiciones en relación a lo que pueden desarrollar sus pares varones.

Consecuentemente, las alumnas se imaginan en ocupaciones de escasas perspectivas económicas, en posiciones de subordinación y carentes de prestigio social, en ocupaciones que son prolongación del rol doméstico:

"Yo me imagino así, de repente trapeando el piso, de repente pelando papas, cuestiones así; de repente me veo en una oficina haciendo papeles...o en un hospital dándole comida a las guaguas..."

Los sueños y expectativas de los alumnos varones, en cambio, dan cuenta de la búsqueda de realización en el ámbito público, hablan de superación personal en lo laboral y en lo económico:

"Sacar adelante mis estudios, que es la meta que me propuse yo, y tratar de seguir adelante en mis estudios para poder tener un futuro...más adelante cuando me case, tener un futuro más aceptable, no andar trabajando en la construcción o barriendo calles..."

En suma, a través de diversas vías, el liceo va socializando a los y las estudiantes de acuerdo a modelos de rol basados en estereotipos de género. De acuerdo a éstos, se asigna a la mujer un rol de tipo expresivo, el que se traduce en un comportamiento de apoyo familiar dentro del sistema familiar, un mayor interés por

los otros, una tendencia a establecer relaciones interpersonales armoniosas y protectoras, y una búsqueda de reducción de tensiones.

Al varón, en cambio, se le asigna un rol instrumental, es decir, se le orienta a la realización de tareas adaptativas para el mantenimiento del sistema familiar, a la resolución de problemas, al interés por sus propias metas, con una orientación cognitiva y enfatizando la asertividad, la competencia, la autonomía, la dominancia y la inhibición emocional⁴.

5. SEXUALIDAD Y GÉNERO

Uno de los fenómenos que se destaca actualmente en la experiencia juvenil es la transformación de valores y pautas de conducta en relación a la sexualidad, lo que se expresa en una proporción creciente de jóvenes que sostiene relaciones sexuales prematrimonialmente, cada vez más precozmente⁵.

Asimismo, los estudios han constatado que la actividad sexual de los jóvenes se da, por lo general, en el marco de relaciones afectivas ocasionales o de amistad, verificándose en los jóvenes una tendencia a iniciarse en la actividad sexual con sus pares generacionales⁶.

Nuestra investigación permitió constatar que la ocurrencia de estos fenómenos no va aparejada de una respuesta consistente de parte del sistema escolar que ayude a los jóvenes a vivir la propia sexualidad de una manera enriquecedora, sana y

4 Véase, al respecto, BEM, S.L. (1987) Proving the promise of androgyny. En M. Walsh (Ed.) The Psychology of Women. New York: Yale University Press.

5 LUZ MARIA CALABRESE: "Desafíos y dificultades en la Educación Sexual en Chile de hoy." pp. 122-123. En: UNICEF/SERNAM: Documento Seminario Embarazo en Adolescentes, Sigo, Chile, 1992.

6 Ibidem.

responsable. Quedó en evidencia la existencia de importantes vacíos en materia de educación de la sexualidad adolescente.

5.1. La propia sexualidad, un tema desconocido para los y las jóvenes.

La importante proporción de jóvenes que mantiene una vida sexual activa, carece, sin embargo, de una educación sexual adecuada. Ello está contribuyendo a un deterioro de la calidad de las relaciones intersexuales, al empobrecimiento afectivo y al constante incremento de situaciones problemáticas ligadas a la sexualidad.

Consecuentemente con la preocupación por el tema a nivel nacional, en los liceos estudiados la sexualidad juvenil es concebida por docentes, padres, madres y apoderados como un problema a enfrentar, particularmente por las consecuencias -SIDA, enfermedades de transmisión sexual, embarazo adolescente- que derivan de la práctica sexual temprana y de la dificultad para tomar precauciones por parte de los y las jóvenes.

Un fenómeno recurrentemente mencionado por los diversos actores de la comunidad escolar es la falta de información sobre el tema y la necesidad de emprender acciones para enfrentar esta carencia.

Alumnas y alumnos expresan preocupación por la desinformación en que viven su sexualidad y por la ausencia de acciones o programas informativos por parte del liceo. Igualmente, manifiestan la urgente necesidad de contar con programas de educación sexual fundamentada y oportuna.

En los liceos estudiados quedó de manifiesto la ausencia de un rol educador en materia de sexualidad por parte del sistema escolar, lo que se expresa en desinformación y sus consecuencias problemáticas, como la deserción escolar de las jóvenes que se embarazan y eventualmente de los progenitores de esos

embarazos, cuando éstos deciden asumir la responsabilidad de la situación. Quedó también en evidencia que la principal fuente de información para los y las jóvenes son sus propios pares y los libros que consiguen sobre el tema.

Los y las docentes, a su vez, expresan preocupación por la desinformación que muestran los y las estudiantes, coincidiendo con éstos en la necesidad de informar sobre temas tales como: anticoncepción, enfermedades de transmisión sexual, SIDA.

5.2. Los docentes ante la sexualidad y la Educación Sexual.

No existe claridad en el personal docente respecto a cuál es la mejor estrategia para abordar en el liceo la educación sexual de los y las adolescentes. Al respecto, destacan la falta de preparación que tienen para asumir un rol efectivamente formador en esta área. Asimismo, se refieren a la falta de preparación en el tema que perciben en padres, madres y apoderados, unida a la ausencia de interés por informarse y poder asumir mejor su rol formador.

La falta de un repertorio tanto teórico como metodológico para entender y enfrentar el tema de la sexualidad de una manera pedagógica, lleva con frecuencia al personal docente a dar respuestas no del todo adecuadas a los problemas que surgen en el liceo en materia de sexualidad.

Los estereotipos de género están también presentes en las formas en que el personal docente enfrenta el tema de la sexualidad juvenil, los que se expresan en la atribución de necesidades, actitudes y conductas en el plano de la vida sexual de hombres y mujeres a partir de estereotipos sexistas. Ello se traduce en el favorecimiento y refuerzo de estereotipos sexuales discriminatorios hacia la mujer.

La carencia de metodologías adecuadas para llevar adelante un programa de Educación Sexual por

parte del personal docente, conduce a que por lo general no se generen las condiciones adecuadas (clima grupal, metodologías, material de apoyo) para que alumnas y alumnos puedan expresar sus necesidades, inquietudes y opiniones sobre el tema.

5.3. La persistencia de valores tradicionales coexiste con una mayor libertad sexual en las y los jóvenes.

En los establecimientos estudiados se detectó que en el discurso de los y las jóvenes persiste un conjunto de valores "tradicionales": valoración positiva de la virginidad femenina y deseo de la mujer de cumplir con el respeto a dicho valor, valoración positiva de la experiencia sexual del varón. Junto a estos valores, se constató que en las relaciones entre estudiantes se están superando ciertos tabúes. Por ejemplo, hoy día los y las jóvenes pueden hacer expresión pública en el liceo de sus relaciones sentimentales o de afecto, lo que da cuenta de un reconocimiento de la existencia de relaciones sexuales entre los estudiantes de ambos sexos, más allá de que compartan su condición de compañeros de curso. Sin embargo, esta realidad no es asumida explícitamente por el personal docente ni tampoco es recogida en los planes de formación de los establecimientos.

5.4. Embarazo adolescente, un tema presente.

Además de la familia, es en el medio escolar donde el embarazo adolescente surge como un tema preocupante para el conjunto de los actores de la comunidad: estudiantes, docentes, padres, madres, apoderados. El fenómeno ha adquirido tal relevancia que ha exigido respuestas institucionales del sistema educacional, como es la Circular N° 247 destinada a asegurar la permanencia de las adolescentes que se embaracen en el sistema escolar y en condicio-

nes similares a las que ocupaban antes de embarazarse.

En los liceos estudiados, el embarazo adolescente pareciera ser bastante frecuente, lo que se deduce de la recurrencia con que el tema aparece en reuniones de profesores y en reuniones de padres y apoderados.

La actitud del personal docente. En ocasiones, la dirección del liceo asume una actitud de comprensión y acogida frente a las adolescentes embarazadas. En estos casos, la política es apoyar a la alumna embarazada para que no pierda el año, a través de vías tales como: repetirle las notas, que presente pruebas fuera de tiempo. Tales medidas se aplican sobre un trasfondo de temor a que una posición excesivamente comprensiva termine estimulando a las adolescentes a embarazarse.

En general, pudimos detectar resistencias de parte del personal docente a la convivencia entre alumnas que ya tienen una vida sexual activa (estén embarazadas o sean madres) y las jóvenes que aún no se han iniciado en su vida sexual. Tales resistencias se expresan en la frecuente renuencia a que las alumnas que se embarazan permanezcan en el sistema diurno una vez que ya son madres.

LA POSICIÓN DE LOS/AS ESTUDIANTES

El problema es asumido especialmente por las alumnas, cuyas opiniones reflejan preocupación, desinformación y confusión sobre el tema, relacionando el embarazo no deseado con la falta de información en la familia y en el liceo.

Esta carencia de información sobre sexualidad se traduce en una visión fragmentada e insuficiente del propio cuerpo y su funcionamiento por parte de los y las adolescentes. Un ejemplo dramático de esto lo constituye el testimonio de una profesora:

"El otro día fue espantoso porque una niña de segundo medio que

está embarazada no sabía qué es lo que está pasando con su cuerpo, ni como se desarrollaba su hijo..."

De esta forma, la ausencia de programas de educación sexual en el liceo, unida a la desinformación sobre el tema en la familia, se traducen en alta frecuencia de embarazo en las adolescentes, y en una vivencia de la propia sexualidad como una experiencia azarosa y de imprevisibles consecuencias.

Sin embargo, no todo el problema se reduce a falta de información. Alumnas entrevistadas en relación al tema señalaron carencias más amplias y profundas:

Alumna 1: "A lo mejor algunas niñas tienen guagua porque a lo mejor no les dan apoyo en la casa...no les hablan..."

Alumna 2: "Que lo hacen, no sé poh', porque se creen grandes, porque están aburridas de su casa, o no sé poh', pa' cambiar de vida, o por descuido..."

Alumna 3: "O algunas lo hacen por deseo, sí, esa es la verdad, poh'..."

Estos testimonios se refieren a una compleja trama de elementos que están a la base de la iniciación de la vida sexual en las adolescentes: deseo de independencia, soledad, falta de afecto y apoyo en el hogar, deseo sexual, entre otros. Tras ellos está la demanda de las adolescentes por ayuda de los adultos para entenderse como sujetos sexuados y así tener elementos que les permitan hacerse cargo de su existencia de una manera más integral.

Padres y apoderados. Su actitud es de preocupación y angustia frente al tema. Lo que sí llama la atención es que, ante la necesidad de brindar orientación sexual a los y las estudiantes, delegan la tarea y la responsabilidad en el liceo.

5.5. Embarazo adolescente: problema de mujeres

Pese a que la iniciación temprana de la vida sexual es un fenómeno que afecta tanto a los varones como a las mujeres adolescentes, los problemas asociados a ella y particularmente el embarazo adolescente se consideran temas que se refieren fundamentalmente a las jóvenes, eximiendo de toda preocupación y responsabilidad a los jóvenes varones.

Con respecto a la responsabilidad del embarazo adolescente, la opinión de las alumnas contrasta con la del personal docente. Ellas consideran que en el embarazo las responsabilidades corresponden a hombres y mujeres. Los docentes, en cambio, tienden a asignar casi exclusivamente a las jóvenes la responsabilidad por su comportamiento sexual, eximiendo de toda responsabilidad a los adolescentes varones.

El tema aparece así como otro ámbito donde las mujeres son discriminadas, situación que es reforzada por la actitud de los especialistas en la materia. En efecto, se constata "la ausencia casi total de estudios referidos al progenitor del embarazo en una adolescente, salvo datos parciales obtenidos de la propia gestante. En general, el progenitor no ha estado presente (salvo excepciones), tampoco para los investigadores, y de este modo retroalimenta su rol periférico en la crianza de los hijos. El padre adopta una actitud distanciada en relación al cuidado del hijo, dejando la responsabilidad y el trabajo de la crianza a la madre, quien de ese modo ve dificultado su desarrollo personal y coartadas sus posibilidades de inserción social"⁷.

La situación descrita fue claramente observable en los liceos estudiados. Así, al preguntar a un alumno varón si le interesaría asistir a ta-

⁷ Hamel, Patricia: "El embarazo adolescente un problema social." p. 18. En UNICEF/SERNAM, op. cit.

lles de educación sexual, su respuesta es:

"¿Pa' qué? Si nosotros sabemos todo sobre educación sexual ya... además, son las mujeres las que tienen que aprender."

Tal opinión evidencia que los adolescentes han internalizado el estereotipo masculino según el cual la responsabilidad por el embarazo y el cuidado del hijo o hija son responsabilidad de las mujeres y que a los hombres no les corresponde asumir un rol protagónico en esos ámbitos.

CONCLUSIONES

La pregunta que orientó nuestra investigación fue ¿Cómo llegan las y los estudiantes a internalizar una visión patriarcal de la sociedad en la que corresponde a las mujeres una posición subordinada y a los hombres un rol protagónico, si el recorrido escolar de hombres y mujeres es aparentemente el mismo? La respuesta a esta interrogante podemos sintetizarla en las siguientes conclusiones:

1.- Las y los alumnos son socializados según los estereotipos tradicionales de género en el espacio escolar a través de algunos mecanismos como: el aprendizaje de los límites para la interacción con sus pares según los estereotipos de género, tanto en sus discursos como en sus comportamientos; la internalización de lo que debe ser un sujeto según su género, a través de las normativas escolares; la atribución de responsabilidades y aprendizajes diferenciados según el género por parte de los/as docentes, a

través de prácticas diferenciadas que discriminan a la mujer.

2.- Alumnos y alumnas acceden de manera desigual al conocimiento. La dinámica de interacción profesor/a - alumno/a favorece una vinculación más protagónica de los alumnos varones con el conocimiento. Estos son más interpellados por los/as docentes en el aula, lo cual hace que ellos participen más en clases preguntando y respondiendo preguntas. En las escasas oportunidades en que los/as docentes interpellan a las alumnas, éstas adquieren un importante protagonismo. En esta dinámica, habitual en clases, las alumnas acceden al conocimiento de manera indirecta a través de la memorización y la observación de la construcción del conocimiento que usualmente se da más entre los alumnos y los docentes. Esto es favorecido por las expectativas que tienen los/as docentes de las mujeres como alumnas: que sean ordenadas, responsables y "voladas" (que no estén concentradas en las materias escolares).

De lo señalado se puede concluir que la calidad de la relación con el conocimiento y su expresión pública no depende de características "naturales" atribuibles a hombres y mujeres, sino que se construye culturalmente en las interacciones sociales al interior de la escuela. Debido al papel secundario de las alumnas frente a la construcción de conocimiento, el resultado del proceso de escolarización para las mujeres convierte su historia escolar en un proceso educativo de peor ca-

lidad que el de sus compañeros varones.

3.- El proceso de socialización de la mujer su rol social centrado en: el apoyo y servicio a otros, como por ejemplo, hacer las tareas escolares de sus compañeros varones o prestarles su cuaderno etc.; de administración de actividades y recursos; de mayor responsabilidad en el éxito de las actividades colectivas; en

suma, un rol de soporte a las actividades de protagonismo que son eminentemente masculinas. Esta socialización llega hasta la esfera de las emociones. Es así como la expresión de rabia o agresividad está permitida preferentemente a los varones y la expresión de afecto preferentemente a las mujeres. En consecuencia, la mujer aprende a no expresar su agresión, aunque sea agredida, y en los casos en que lo hace, aprende que esta acción es criticable tanto desde sí misma como desde quienes la ven, aunque sea el propio agresor. En cambio, el hombre aprende a que es considerado un sujeto eminentemente agresivo, siendo esperables sus expresiones de mal humor, y considerando normal que su demostración de afecto hacia otros hombres sea a través de juegos agresivos.

4.- Los alumnos hombres son preferentemente los protagonistas de los espacios públicos del liceo. Las intervenciones públicas en la sala de clases, las críticas, discusiones y bromas a las figuras de autoridad escolar son protagonizadas por los alumnos varones. El espacio público de la sala de clases es un espacio donde las alumnas mujeres no se sienten cómodas, manifestando su dificultad para responder a las interpellaciones del o la docente y para expresarse públicamente ante el colectivo del curso. Las alumnas prefieren expresarse en los ámbitos más privados, re-

**ALUMNOS Y ALUMNAS
ACCEDEN DE MANERA
DESIGUAL AL
CONOCIMIENTO**

**LA CALIDAD DE LA
RELACIÓN CON EL
CONOCIMIENTO Y SU
EXPRESIÓN PÚBLICA NO
DEPENDE DE
CARACTERÍSTICAS
'NATURALES'
ATRIBUIBLES A HOMBRES
Y MUJERES, SINO QUE SE
CONSTRUYE
CULTURALMENTE EN LAS
INTERACCIONES SOCIALES
AL INTERIOR DE LA
ESCUELA**

lacionarse con la autoridad en voz baja y en relaciones cara a cara, o participar en el grupo pequeño. Asimismo, las alumnas muestran dificultad para emitir opiniones públicamente. Los alumnos varones, en cambio, no se inhiben de participar en los espacios públicos y se expresan allí cómodamente y sin problemas, tanto frente al curso como frente a la autoridad.

5.- En los establecimientos educacionales de enseñanza Técnico Profesional existe discriminación de género, tanto para las mujeres como para los hombres, en cuanto a las posibilidades de elección de especialidad. Esto ocurre a pesar de que oficialmente hombres y mujeres pueden acceder a

**EL PROCESO ESCOLAR
GENERA CONDICIONES
PARA QUE LA MUJER
CONSTRUYA UNA
IDENTIDAD SOCIAL
DESVALORIZADA**

cualquier especialidad y nivel educativo. Por ejemplo, hemos encontrado prohibiciones internas para la participación de las mujeres en especialidades como construcciones metálicas, considerada socialmente carrera masculina. Igualmente, los hombres sufren la censura social si eligen carreras como "Alimentación", considerada socialmente carrera femenina. Con lo anterior se está inhibiendo las posibilidades de desarrollo de unas y otros.

6.- El deporte, en el espacio escolar, actúa como mecanismo para discriminar a las alumnas. Pese a que las actividades deportivas escolares consideran generalmente tres deportes -fútbol, baby-fútbol y básquetbol- en la práctica es el fútbol el deporte más practicado y el que concentra los esfuerzos e iniciativas de la comunidad escolar. En la medida que las alumnas son excluidas del juego de este deporte, quedan también marginadas de las conversaciones e interacciones sociales escolares que tienen al fútbol como tema. Con ello, se les niega el protagonismo en el

deporte escolar, quedando por lo habitual reducida su participación a un rol pasivo o de apoyo -conformar barras- mientras el protagonismo -el rol de jugadores- queda reservado a los alumnos varones.

Este hecho adquiere aún más importancia dado que en el currículum escolar, las actividades deportivas son un ámbito clave para la socialización y la construcción de una identidad de género, pues con frecuencia son las únicas instancias de socialización aparte de las clases de asignaturas.

7.- El proceso escolar genera condiciones para que la mujer construya una identidad social desvalorizada. Esto ocurre, principalmente: a través de la dificultad de la mujer para acceder

al protagonismo en las interacciones en el aula; por la invisibilización de la presencia de la mujer en dichas interacciones; por el hecho de que los modelos femeninos que le ofrece el currículum explícito tienen el carácter de arquetipos negativos, tanto porque realizan actividades socialmente reprochables como porque son desvalorizados; y porque en el espacio escolar se inhibe la forma femenina de expresión de los pensamientos y sentimientos.

Casos de especial relevancia, en este tema, son el uso permanente del masculino por parte de profesores y profesoras para referirse a las mujeres y a los hombres estudiantes. Lo anterior produce un efecto de negación o desconocimiento de los aportes de las mujeres y una invisibilización de las mismas en el aula. Esta invisibilización de las estudiantes en el len-

**LAS MUJERES SON
DISCRIMINADAS EN EL
CURRÍCULUM MANIFIESTO
QUE SE IMPARTE EN LA
ENSEÑANZA MEDIA, A
TRAVÉS DE SU
INVISIBILIZACIÓN EN
ASIGNATURAS TALES
COMO CASTELLANO**

guaje utilizados por sus docentes, actúa como mecanismo que contribuye a la formación de una identidad desvalorizada, en la que se interioriza la inferioridad (invisibilidad) del género femenino respecto del masculino. Esto forma parte de un contexto escolar más amplio. En el discurso público de las autoridades de los establecimientos de enseñanza media, como por ejemplo en los Actos de Aniversario, se hace referencia sólo a los varones que han contribuido, tanto a la construcción del liceo a lo largo de la historia como a la sociedad en general. Este discurso es sostenido por el "locutor" de los actos, así como por el director y por los alumnos que participan. Cabe hacer notar que los que "encarnan" el discurso público acerca de la identidad del liceo son todos hombres.

Otro aspecto destacable en este tema es el hecho de que las mujeres son discriminadas en el currículum manifiesto que se imparte en la enseñanza media, a través de su invisibilización en asignaturas tales como Castellano. En estas clases, todas las afirmaciones y los ejemplos de personajes literarios mencionados se refieren a hombres o bien aluden al genérico masculino. En las escasas ocasiones en las que se mencionan personajes femeninos, éstos representan características humanas

negativas, tales como: inmoralidad, ilegalidad, chisme. Estas categorías quedan legitimadas en las pruebas, instancia escolar que instituye el conocimiento válido y legítimo.

8.- Hombres y mujeres aprenden en el Liceo una relación diferenciada

con el poder. En la interacción cotidiana con el poder, los varones son los protagonistas y las mujeres se mantienen en un discreto segundo plano.

Así, son los alumnos varones quienes aparecen con la fuerza social para discutir con la autoridad, para hacer de portavoces de las necesidades o demandas del grupo o para tomar la iniciativa, ya sea en las bromas hacia la autoridad o en la transgresión a las normas. Las alumnas, en cambio, optan por formas más indirectas de relación con el poder, sin tomar la iniciativa en la relación con la autoridad. En caso de conflicto, las alumnas prefieren formas silenciosas de resistencia, como el paseo frecuente por la sala,

el comentario con algún compañero o compañera de curso, o la desobediencia a las órdenes de los/as docentes pero sin discutirlo abiertamente con el/la representante de la autoridad escolar.

9.- Con respecto a la sexualidad, coexisten dos patrones valóricos, los que son vividos en forma simultánea por los jóvenes de ambos sexos. Por un lado, se mantienen las formas tradicionales y las concepciones que le dan origen, como es el caso de la alta valoración a la virginidad. Por otro lado, se presenta una apertura a la existencia de relaciones entre mujeres y hombres, sin que medie un lazo semiformal, como sería el caso del pololeo, y aún con la existencia de éste con otro/a sujeto. Esto último parece confirmado por la existencia de un alto índice de relaciones prematrimoniales entre adolescentes, lo que estaría señalando la presencia de una apertura, al menos en la vía de los hechos, de las y los jóvenes frente al tema.

EXISTEN IMPORTANTES PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA DOCENCIA EN SEXUALIDAD. A PESAR DE LAS BUENAS INTENCIONES Y DEL INTERÉS DE LOS DOCENTES PARA TRABAJAR ESTE TEMA CON SUS ALUMNOS Y ALUMNAS, LA EXISTENCIA DE IMPORTANTES CARENCIAS EN EL ASPECTO TEÓRICO Y METODOLÓGICO TIENE SERIAS REPERCUSIONES PARA LA FORMACIÓN DE AQUÉLLAS Y AQUÉLLOS EN MATERIA DE SEXUALIDAD

10.- Existen importantes problemas relacionados con la docencia en sexualidad. A pesar de las buenas intenciones y del interés de los docentes para trabajar este tema con sus alumnos y alumnas, la existencia de importantes carencias en el aspecto teórico y metodológico tiene serias repercusiones para la formación de aquéllas y aquéllos en materia de sexualidad.

Entre las principales repercusiones de estas carencias en la formación pedagógica de los docentes, está el he-

cho que los estereotipos y prejuicios de los adolescentes en relación al tema de la sexualidad son mantenidos sin cambio. Lo anterior se debe, por una parte, a que no se logran generar los espacios reales en que los y las adolescentes puedan discutir y reflexionar el tema, apoyados con conocimientos de diversas fuentes. Y, por otra, a que el estilo en que los y las docentes entregan sus mensajes educativos dificulta la posibilidad de que los y la alumnas puedan sentirse convocados o representados por éstos.

Por otro lado, las dificultades de los docentes para enfrentar efectivamente el tema de la sexualidad, con sus alumnas y alumnos, priva a éstas y éstos de la posibilidad de adquirir una formación que les permita vivir su sexualidad de una forma mas sana y responsable, evitando resultados perjudiciales, como es el caso de los embarazos adolescentes no deseados.

11.- En resumen, mientras en

los espacios públicos y oficiales de la sociedad se convoca a las mujeres a integrarse más activamente a las tareas del desarrollo, los procesos de socialización escolar atentan en contra de que las mujeres asuman mayor protagonismo en los espacios públicos. Si observamos el mundo laboral, en el caso en que las mujeres asumen un rol protagónico lo hacen sumándolo a sus otros roles, lo cual provoca en ellas agobio y cansancio.

PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS

Marcela Ballara**



Pero estos avances han ido acompañado de una mayor inequidad en la distribución del ingreso, aumento del empleo informal, incremento de la pobreza, incorporación masiva de las mujeres al empleo y en condiciones desiguales, deterioro de la calidad de vida, gasto social menos eficiente y equitativo.

Existe un reconocimiento de que las mujeres pobres del continente han hecho aportes significativos durante la década pasada, especialmente en la resolución de problemas de la comunidad, en la organización de instancias efectivas y eficaces, en el aporte de ingresos a la unidad familiar y en muchos casos realizaron funciones que llegaron a suplir el papel social del Estado. (UNICEF 1994).

Durante ese mismo período, los movimientos de mujeres mostraron una capacidad efectiva de apoyar en la organización de las inquietudes y necesidades de las mujeres más pobres. Hoy día se reconoce la capacidad de las mujeres de bajos ingresos en resolver problemas de su comunidad a través de organizaciones solidarias y redes de apoyo, que en

** Red de Educación Popular entre mujeres (REPEM). Experta y consultora de educación de género de PNUD.

muchos casos han llegado a suplir el papel social del Estado.

Ha sido la movilización de los movimientos de mujeres, quienes han promovido desde las bases la necesidad de integrar la perspectiva de género en la legislación como también en los proyectos de desarrollo de los países. Se reconocen los derechos de igualdad ciudadana y civil de la mujer como también se consiguió la ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer. (UNICEF op.cit.)

A pesar de que aún no existe una evaluación efectiva de sus aportes, la creación de las oficinas de la mujer en varios países del continente ha permitido contar con una plataforma básica para la acumulación de conocimientos e informaciones sobre la realidad de las mujeres

como también diseñar acciones en beneficio de las mismas.

La "feminización de la pobreza" que caracterizó la década pasada, es el telón de fondo de los años '90 que, aunque comienzan con un avance relativamente exitoso en los procesos de apertura económica, ha beneficiado a un grupo restringido de la población. En este marco, la pobreza ha vuelto a aumentar afectando principalmente a las niñas, las mujeres y la tercera edad.

Para referirse al problema del analfabetismo de las mujeres en América Latina y El Caribe no se puede dejar de hacer mención a la situación macroeconómica del continente puesto que como ya ha sido ampliamente documentado existe una interrelación entre pobreza y educación de las mujeres. La existencia de más de 25 millones de analfabetas en la región dan cuenta de esta situación, y el problema del analfabetismo de las muje-

res continuará en el futuro, a menos que no se realicen cambios estructurales que permitan salir de su situación de pobreza donde las necesidades de sobrevivencia se anteponen a las de educación.

EL ANALFABETISMO EN LAS MUJERES

El rápido aumento de la población en el mundo, la situación de pobreza, las propuestas políticas y económicas que están lejos de satisfacer las necesidades básicas de la

mayoría de la población, aparejados con una educación primaria a la cual no todos los niños y niñas en edad escolar tienen acceso, continúan siendo las causas del aumento constante en el número absoluto de analfabetos en el mundo.

Si bien es cierto que las definiciones sobre analfabetismo difieren entre los países y que la interpretación de los datos estadísticos adolecen de grados de precisión para medir este fenómeno, no es menos cierto que existe consenso en que estos datos subestiman la actual situación del analfabetismo.

En América Latina y El Caribe, los datos proporcionados por el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (1993) y del Banco Mundial (1993), indican que en nueve países de la región el analfabetismo de las mujeres es de 15% o más; y en tres países más de la mitad de las mujeres son analfabetas (Guatemala, Honduras y Haití). Existen 25 millones de analfabetas en la región y las disparidades entre el sector urbano y rural y sexo, y en algunos casos llegan a ser bastante grandes.

Está ampliamente documentado que en el mundo, el analfabetismo es mayor entre las mujeres que

entre los hombres con una brecha promedio del 25%. En América Latina y El Caribe, la disparidad promedia el 15%, pero hay que destacar que en los países menos industrializados de la región y con economías fundamentalmente agrícolas, esta disparidad es mayor. En América Central y en Bolivia las diferencias entre hombres y mujeres llega a más del 20%. (Cartaya V. 1994).

En los sectores rurales y en los urbanos marginales, es donde se encuentra concentrado el mayor número de analfabetas, y no es casual que allí se encuentren los sectores más pobres donde la desigualdad socioeconómica es evidente.

A pesar de lo serio del problema pocos estudios se han realizado para investigar el analfabetismo en las mujeres adultas, y en esta oportunidad trataremos de hacer un análisis sobre la situación a la luz de las pocas experiencias sistematizadas y las investigaciones de algunas educadoras populares que trabajan en la materia.

ANALIZANDO CRÍTICAMENTE LAS CAUSAS DEL ANALFABETISMO EN LAS MUJERES

En nuestras sociedades las mujeres valen menos que los hombres. Desde pequeñas tienen menos acceso a la educación y a veces a la alimentación y cuidados de salud. Esta discriminación que comienza desde temprano continua a lo largo de su vida sumándose a las nuevas responsabilidades que va adquiriendo.

En la mayoría de los hogares de bajos ingresos la mujer realiza trabajo reproductivo que junto con la responsabilidad de la maternidad se suma al mantenimiento y reproducción de la fuerza laboral. También realiza trabajo productivo tendiente a la generación de carácter secundario y en muchos casos se involucran en trabajos para la gestión comunal sea en contextos urbanos como rurales (Moser C. 1991).

ESTÁ AMPLIAMENTE DOCUMENTADO QUE EN EL MUNDO, EL ANALFABETISMO ES MAYOR ENTRE LAS MUJERES QUE ENTRE LOS HOMBRES CON UNA BRECHA PROMEDIO DEL 25%

La función reproductora, productora y de gestión comunal, consideradas como responsabilidades familiares de la mujer adulta, ocupa la mayor parte de su tiempo, de allí que es común escuchar que no pueden participar en actividades educativas o participar plenamente en ellas por falta de tiempo para dedicarle a tales actividades.

Para una mujer de escasos recursos, que tiene que dedicar sus escasas energías para cumplir sus funciones en las esferas productivas y reproductivas, es muy difícil que también las pueda compartir con la participación en la alfabetización, especialmente cuando está mal alimentada y en deficiente estado de salud.

Muchas veces es la oposición de la pareja que no ve con buenos ojos que la mujer se ausente del hogar, la que impide su participación en grupos de alfabetización, especialmente cuando tiene que asistir a horarios considerados como poco convenientes, tarde en la noche, trasladarse a locales distantes del hogar, participar en grupos mixtos y dirigidos por un educador.

También habría que agregar que razones religiosas que reducen el rol de la mujer a la esfera doméstica y consolidan aún más su papel como madres, obstaculizan la participación de estas en las actividades educativas.

No obstante las razones arriba mencionadas, existe un consenso entre educadoras e investigadoras que la causa que tiene mayor peso es la situación de pobreza de las mujeres que desde niñas les ha obstaculizado su participación en la educación y cuando adultas en las de alfabetización, especialmente cuando las necesidades de sobrevivencia son prioritarias a cualquier otra actividad. (Lind y Johnston 1990, Ballara '92).

Las mujeres pobres están sobre-representadas entre los pobres comparado con los hombres, y la feminización de la pobreza alude a

esta desproporción (Anderson J. 1994). Más aún, las mujeres tienen mayor riesgo de caer en la pobreza sea por ruptura familiar, de matrimonio, migración del esposo, por la debilidad de sus activos sociales ("los ingresos, bienes y servicios a los que tiene acceso un individuo a través de sus vínculos sociales". Anderson J, 1994: 24). No es de extrañar entonces que existan más mujeres analfabetas que hombres y que la pobreza sea la causa principal de este fenómeno.

Algunos grupos feministas se refieren a que las causas del analfabetismo entre las mujeres son más profundas que las ya mencionadas. Sostienen que estas están arraigadas en la situación de subordinación de la mujer y en la amenaza que constituye para su pareja que esta situación se transforme en una más igualitaria.

Se sostiene que la ideología patriarcal que relega a la mujer a una situación de inferioridad asignándole roles "naturales" del cuidado y de educación de la familia, como también a la división sexual del trabajo y el control que los hombres ejercen sobre la sexualidad de la mujer en virtud de su rol de madres, junto a las funciones predominantemente domésticas que se le asignan, constituyen las pautas determinantes para fijar las conductas y el comportamiento que se espera de las mujeres en la sociedad. (Stromquist N. 1991)

La alfabetización y la educación en general, al desarrollar el pensamiento crítico, lleva de forma natural a cuestionar estas conductas esperadas por la sociedad. Es este riesgo, es decir el cuestionamiento de las conductas impuestas a la mujer, el que se puede convertir en una amenaza para aquellos que se benefician de la posición de subordinación de la mujer, de su actitud sumisa y del trabajo no remunerado. De esta manera no resulta extraño que aquellos que se sienten amenazados utilicen variados medios para obstaculizar y a veces impedir, la participa-

ción de las mujeres en la alfabetización y la educación en general.

Mientras, se ha demostrado que a mayor educación de las mujeres, se obtienen más beneficios sociales y económicos para la familia y la sociedad, que la alfabetización y la educación en general también otorga más seguridad y autoestima a las mujeres, promueve su mayor participación a nivel de la familia y de la comunidad; la incertidumbre de conductas futuras de las mujeres constituye en muchos casos una amenaza demasiado grande para el hombre especialmente cuando esta se traduce en inseguridad en el control del poder en la familia.

Todos estos elementos que están arraigados profundamente en la sociedad patriarcal, y que pocas veces se analizan bajo esta óptica, forman parte de las causas del por qué existe mayor analfabetismo entre las mujeres, como también de los abandonos de las actividades educativas o de las dificultades en una participación regular.

Son muchos los testimonios de experiencias de alfabetización sea en grupos de mujeres o mixtos, donde se escuchan historias que con variados argumentos son impedidas de participar en los grupos, algunas llegan más lejos y son encerradas bajo llave por sus maridos y otras son víctimas de violencia psíquica y física cuando asisten a los grupos de alfabetización.

Si el saber leer y escribir permite la toma de conciencia y es un canal por el cual se otorga poder, el esposo que tenga un cierto nivel de alfabetismo en el hogar se tendría que preparar para una pérdida relativa de este poder, en la medida que su pareja va adquiriendo un pensamiento crítico y elevando los niveles de conocimiento.

El Proceso Alfabetizador con participación de las mujeres: actividades organizadas desde el Estado y las ONG's de mujeres

En la actualidad, existen dos modalidades de programas de alfa-

betización en cuanto al público al que están dirigidas. Los programas enfocados a grupos mixtos, generalmente organizado por los gobiernos y de corte oficial, y aquellos que se orientan sólo a grupos de mujeres y que en su gran mayoría son organizados y de responsabilidad de ONG's de mujeres, especialmente aquellas vinculadas al movimiento feminista.

Los programas oficiales de alfabetización no suelen establecer perspectiva de género. Muy por el contrario, transmiten conocimientos que re-

afirman la división sexual del trabajo como esposas y madres. Cuando estos programas están vinculados al aprendizaje de alguna habilidad, generalmente esta se refiere a las tradicionales, como el cuidado de los hijos, la nutrición, inmunización, huertos familiares etc., que enfatizan el rol doméstico de las mujeres.

Una revisión rápida de los programas oficiales en América Latina y El Caribe nos muestra que existen temas comunes como la economía doméstica y la costura, y los materiales didácticos tienen contenidos de orientación sexista. En la práctica, los programas se construyen sobre un modelo organizacional que no identifica la situación de la mujer, como tampoco se integran sus necesidades en los contenidos.

En general, estos programas no consideran la situación específica de las mujeres, se organizan en horarios y lugares poco accesible a las mujeres. Desde el punto de vista del proceso de enseñanza aprendizaje, se planifica siguiendo una secuencia en la que se asume asistencia regular y permanente, sin considerar métodos innovativos y flexibles adaptados al ritmo del aprendizaje de las mujeres

como a la disponibilidad del tiempo de las mismas. Más aún, se suelen ofrecer sin dar servicios de apoyo para que las mujeres puedan asistir regularmente.

Los programas organizados por las ONG's de mujeres y para mujeres se les identifica la mayoría de las veces como programas de alfabetización y género. No en tanto su foco principal son las mujeres y en su mayoría se caracterizan por su orientación feminista que incluye temas vincu-

lados a la situación y condición de la mujer a sus necesidades prácticas e intereses estratégicos¹. Los contenidos que se trabajan entre otros son la subordinación, discriminación, sexualidad, violencia, doble y triple jornada.

La mayoría son programas puntuales y en pequeña escala, donde el proceso educativo es complementario a otras actividades que pueden ser de generación de ingreso, de apoyo a la sobrevivencia, de desarrollo integral de la mujer, etc.

Los escasos análisis de las ONG's que organizan este tipo de

actividades, dan cuenta que los resultados como también la asistencia de las mujeres a estas actividades suelen ser mucho mejores que las organizadas por los programas oficiales (Ballara 1992).

Se puede deducir que esto se debe a que tanto la organización, como los contenidos y los aspectos metodológicos responden a las necesidades de las mujeres, pero es necesario hacer una sistematización de las experiencias emprendidas por las ONG's de la región, para poder identificar cuales son los aspectos propios que hacen que estos lleguen a mejores resultados y de esa manera poder incluirlos en una alfabetización con perspectiva de género.

Al referirse a propuestas educativas, Nelly Stromquist (1991) sugiere que los programas de alfabetización para mujeres tendrían que establecer un equilibrio entre el conocimiento buscado y el que necesitan las mujeres. Deberían entregar conocimientos para que las mujeres puedan negociar de manera efectiva con los hombres, dar información para elevar la conciencia sobre sus condiciones de opresión tales como la ideología patriarcal y la subordinación cultural. De igual forma debería incluir contenidos sobre las diferencias salariales, la doble y triple jornada incluyendo aquellos que les permitan analizar su propia realidad mostrando que es posible cambiar

LOS PROGRAMAS OFICIALES DE ALFABETIZACIÓN NO SUELEN ESTABLECER PERSPECTIVA DE GÉNERO. MUY POR EL CONTRARIO, TRANSMITEN CONOCIMIENTOS QUE REAFIRMAN LA DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO COMO ESPOSAS Y MADRES

¹ Los términos condición y posición de la mujer han sido elaborados por Kate Young. Por condición, se entiende al estado material en el que se encuentra la mujer (pobreza, falta de educación, exceso de trabajo, falta de habilidades para el trabajo, etc.) y por posición a la ubicación social y económica de estas con respecto a los hombres.

El concepto de necesidades e intereses de las mujeres fue desarrollado por Maxine Molyneux (1985). La autora relaciona "las necesidades con el desempeño de los roles sociales que se les asignan y que están predeterminados por el uso, las costumbres y la ideología. Los intereses son una categoría social que da un acceso desigual a los recursos (tanto económicos como sociales) socialmente valorados y al poder político" (citado en Young K. 1991 página 21).

Las necesidades prácticas surgen de la necesidad que tienen las mujeres de cumplir los roles asignados por la división sexual del trabajo.

Los intereses estratégicos se refieren a los aspectos estructurales concernientes a la mujer y que representan sus necesidades como una categoría social con un acceso desigual a los recursos socio económicos y el poder político, es la toma de conciencia de las mujeres sobre su situación de discriminación y subordinación y necesidades y posibilidades del cambio (Young K. op. cit.). Necesidades prácticas como intereses estratégicos son dependientes de variables tales como ciclo de vida de las mujeres, clase, raza, grupo étnico y etéreo.

los aspectos negativos de la misma.

Varias líderes de ONG's de mujeres del continente, en reciente publicación (Vargas V., Murillo R. et al 1994) se han referido desde el movimiento feminista a cuales serían las necesidades básicas de aprendizaje de las mujeres.

Sugieren que si bien es cierto que éstas deberían responder a las necesidades inmediatas (sobrevivencia por ejemplo), también tendrían que incluir asuntos como el placer de aprender, lo estético, el disfrute pleno de la sexualidad. También sugieren que las mujeres tienen que aprender como modificar su realidad de manera de ampliar su ciudadanía social y política en la sociedad, porque necesidades e intereses de las mujeres son procesos en construcción y negociación-confrontación con la sociedad y sus poderes.

Las diversidades, diferencias y pluralidades que reconocen en las mujeres y que aluden al concepto de autonomía, articulador de sus intereses y necesidades, también levanta como necesidades básicas de aprendizaje el "cómo y qué negociar, como y cuando considerar otros intereses, cuando y con quién hacer alianzas y buscar la interlocución con la sociedad". (op. cit. pág 8).

Hay que destacar que lo interesante de la propuesta no sólo se puede circundar a necesidades de aprendizaje de las mujeres, nos permite preguntarnos sobre cuales son las competencias que deben tener y aprender las mujeres e incluir entre estas, los temas de ciudadanía, prácticas democráticas, la distribución del poder a nivel personal y social.

Para los aspectos metodológicos y organizativos existe un consenso entre algunas investigadoras

PARA LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ORGANIZATIVOS EXISTE UN CONSENSO ENTRE ALGUNAS INVESTIGADORAS, QUE POR LA SITUACIÓN ESPECÍFICA DE LAS MUJERES, SE HACE NECESARIA LA UTILIZACIÓN DEL DIÁLOGO PERMANENTE E INVOLUCRAR A LAS MUJERES EN TODAS LAS FASES DEL PROGRAMA PARA QUE ESTE RESPONDA A SUS NECESIDADES E INTERESES

(Stromquist 1991, Ballara 1992, Lind 1994) que por la situación específica de las mujeres, se hace necesaria la utilización del diálogo permanente e involucrar a las mujeres en todas las fases del programa para que este responda a sus necesidades e intereses. Usar metodologías flexibles dinámicas e innovativas, que motiven a las participantes y que incluyan una secuencia del aprendizaje re-

lacionado con los ritmos, tiempos y disponibilidades de las mujeres aunque esto signifique que demoren más tiempo en adquirir los conocimientos.

También es importante organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a actividades que generen ingresos o en el marco de proyectos de desarrollo que están implementando en la localidad. Hay que considerar que organizar a las mujeres en pequeños grupos hace más efectivo el proceso educativo y las participantes adquieren más confianza en sí mismas.

En este marco, también habría que crear condiciones que faciliten el aprendizaje, creando programas de apoyo tales como servicios que disminuyan el trabajo doméstico, servicios de atención para los niños o mecanismos de apoyo moral.

Una perspectiva de género en el proceso de alfabetización de per-

sonas adultas: temas que se pueden trabajar.

Con género nos estamos refiriendo a un concepto que permite diferenciar los roles sociales que pueden ser modificados o influenciados (género), de los biológicos que no pueden sufrir estos cambios.

Género, como categoría social, hace referencia y permite diferenciar los diferentes roles, responsabilidades, derechos, oportunidades y limitaciones de hombres y mujeres al interior de la familia, la comunidad, la sociedad y la cultura.

Como Rosario Aguirre (1993) explica, el concepto género se refiere a las características socio-culturales adquiridas y variables. Permite distinguir entre lo biológico y lo social. La importancia de este concepto, continúa la autora, es que enfatiza las interrelaciones entre hombres y mujeres e incluye características socio-culturales e históricas, determinantes en la interacción de hombres y mujeres y su división de funciones. Estas características, las socio-culturales e históricas son modificables en el tiempo y sufren variaciones según la cultura.

Cuando hablamos de género debemos tener en cuenta que no es un sinónimo de mujer, sino un término que reemplaza a lo que se llamó "los roles del sexo". Género es el concepto al que se recurre para hacer referencia a las relaciones sociales entre hombres y mujeres.

Meyen W. y Vargas V. (1994: 27) enfatizan el carácter relacional de género al sostener que "las implicaciones y alcances del género van más allá de ser una construcción social de la relación entre sexos.

Por el contrario, alude a procesos muchos más amplios: es un concepto que pretende

EN GENERAL, ESTOS PROGRAMAS NO CONSIDERAN LA SITUACIÓN ESPECÍFICA DE LAS MUJERES, SE ORGANIZAN EN HORARIOS Y LUGARES POCO ACCESIBLE A LAS MUJERES

capturar un conjunto de procesos sociales, complejos e inestables, cons-truidos por y a través de partes interre-lacionadas (Flax 1990). No es en-tonces sólo una relación entre muje-res y hombres sino un elemento cons-titutivo de las relaciones sociales en general (cuando se fundan en dife-rencias percibidas entre los sexos) y que se expresa, a los largo del tejido de relaciones e instituciones sociales en símbolos, normas, organización política y social y en las subjetividades per-sonales y sociales. Es además una primera forma persistente y re-currente aunque no la única, de representar relaciones de poder, (Scott, 1988)".

El elemento sustancial del concep-to es la interrelación entre los géneros. En el espacio y en el tiempo, los sujetos de-sarrollan múltiples re-laciones sociales (na-cionalidad, etnici-dad, raza, género, etc.) y sus respuestas son variadas y a ve-ces contradictorias.

Es decir, hay una pluralidad en los sujetos sociales quie-nes procesan múlti-ples estrategias e identidades con de-mandas individuales para conseguir un espacio propio, una voz en la so-ciedad y hacer presiones para satis-facer sus demandas particulares. Esta autonomía reconoce diversidades, di-ferencias y pluralidades en sujetos so-ciales que procuran tener poder so-bre sus propias vidas.

Estas demandas particulares, descritas por Meyer y Vargas, son pro-cesadas por los sujetos sociales en acciones personales y colectivas don-de se destaca el carácter conflictivo de la confrontación entre actores so-

ciales evitando que los avances en la autonomía de unos se realice en per-juicio de otros. Por ejemplo que las demandas de mujeres de la clase media no se haga a costa de las de-mandas y necesidades de mujeres más pobres (Meyer y Vargas op.cit).

La lucha por la autonomía es un terreno de aprendizaje donde se plantea el tema de las alianzas, de cómo y cuando considerar otros inte-reses, qué negociar y cómo dialogar con la sociedad.

La propuesta de entregar una perspectiva de gé-nero en la alfabeti-zación y en el mar-co de la educación popular, significa integrar al proceso educativo reflexio-nes sobre la inter-relación entre géne-ro, la pluralidad de los sujetos sociales, el concepto de au-tonomía y el carác-ter conflictivo de la confrontación entre actores sociales, las alianzas y la nego-ciación entre los mismos, las bases de la interlocución con la sociedad. Significa incluir una visión de la mujer y el hombre en un contexto social am-

LA PROPUESTA DE ENTREGAR UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN Y EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN POPULAR, SIGNIFICA INTEGRAR AL PROCESO EDUCATIVO REFLEXIONES SOBRE LA INTERRELACIÓN ENTRE GÉNERO, LA PLURALIDAD DE LOS SUJETOS SOCIALES, EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA Y EL CARÁCTER CONFLICTIVO DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE ACTORES SOCIALES, LAS ALIANZAS Y LA NEGOCIACIÓN ENTRE LOS MISMOS, LAS BASES DE LA INTERLOCUCIÓN CON LA SOCIEDAD

plio.

Informar, discutir y reflexionar sobre la situación de género y como esta se procesa en el núcleo familiar, en la comunidad y en la sociedad en general. Preparar a las personas adul-tas para enfrentar de manera po-sitiva los cambios que traen apa-rejados los nuevos conocimientos adquiridos, ayudar a vencer las amenazas e incertidumbres que surgen en la pareja por los cam-bios de conductas y de roles sur-gen como necesidades de ense-

ñanza y aprendizaje de los pro-gramas de alfabetización.

También la perspectiva de gé-nero en la alfabetización, tiene que proporcionar elementos de informa-ción para que se discutan y lleven a la reflexión los elementos fundamen-tales que intervienen en la condición y posición de la mujer como también sus necesidades prácticas e intereses estratégicos.

Dar perspectiva de género a los procesos de alfabetización impli-ca incluir estos análisis en la forma-ción de los educadores y educado-ras populares, que en los materiales didácticos se incluyan como conteni-dos, como temas que lleven a la dis-cusión y reflexión con las personas participantes del proceso educativo sean en grupos mixtos como también en aquellos constituidos sólo por mu-jeres.

¿CÓMO DESARROLLAR UNA PROPUESTA DESDE ESTA PERSPECTIVA?

Una de las primeras reflexio-nes que surge para desarrollar esta propuesta es pensar quien será el gru-po al que vamos a dirigir nuestra ac-ción educativa.

Si se trata de desarrollar acti-vidades sólo para mujeres, surge como tarea urgente la necesidad de sistematización de las experiencias, identificando aquellos elementos que han sido más eficaces para las muje-res según la amplia gama de crite-rios, de manera de poder incluirlas en el proceso educativo.

Optar por trabajar con grupos mixtos significa que, hay que tener en consideración los impedimentos y las dificultades específicas de las mujeres para integrarse al proceso y a la que ya me he referido in exten-so.

Para este último caso y a ma-nera de sugerencia, se podría pen-sar en crear inicialmente dentro de los grupos de alfabetización, grupos de mujeres, con los que se trabaja-

rían en reforzar el aprendizaje de la lecto-escritura, y también serían instancias donde se discutiría especialmente problemas que atañen a sus necesidades prácticas y a sus intereses estratégicos. Esta propuesta surge en el marco de que por falta de auto-estima, por sentirse discriminadas o porque inicialmente sienten al grupo mixto como una prolongación de su situación de subordinación, las participantes mantienen una actitud pasiva y de no integración al grupo o van abandonando al mismo.

Optar por trabajar en cualquiera de las modalidades, también significa que es importante realizar estudios sobre los temas que se tratarán al enfocar la perspectiva de género en la alfabetización.

Sin olvidarnos que de la importancia de contar con conocimientos sobre la condición de los géneros en la comunidad y la posición e intereses de las mujeres, una perspectiva de género como la propuesta en este trabajo implica también, por ejemplo, hacer estudios que permitan comprender las dinámicas familiares que se ven amenazadas y modificadas por la alfabetización de mujeres, la situación de género y como se procesa en el núcleo familiar y en la comunidad, investigar sobre el problema de los poderes y cómo se establecen alianzas y se negocia, además de otros temas que pudieran ayudar a la reflexión de la interrelación entre los géneros.

Esta propuesta significa también la captación de los educadores y educadoras populares incluyendo aspectos teóricos sobre el tema género, como también prepararlos para realizar investigaciones de carácter participativo sobre la condición de los géneros y las necesidades de las mujeres en la comunidad donde se irán a aplicar los programas. Se requiere de un buen conocimiento sobre la realidad para que el proceso de discusión y reflexión sobre el tema permita el análisis necesario para contribuir al

cambio de las personas participantes.

De igual manera, el tema género tendría que estar presente en los materiales didácticos e incluir algunas guías de apoyo necesarios para orientar el trabajo de educadores y educadoras populares.

Para terminar este tema, me parece importante que nos preguntemos cuál es el significado de no incluir la perspectiva de género en la alfabetización, un proceso de enseñanza y aprendizaje que sé que no sólo es la lecto-escrita sino también la toma de conciencia y el desarrollo del pensamiento crítico de las personas adultas participantes.

El no incluir la perspectiva de género es continuar manteniendo la discriminación y subordinación de la mujer, más aún, es no incluir una visión de la mujer y el hombre en un contexto social amplio, sus respectivas oportunidades para participar e influir en los procesos de desarrollo y en mejorar sus condiciones de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, R. "Resumen del seminario sobre género y desarrollo". Uruguay, CIEDUR. 1993.

ANDERSON, J. "La feminización de la pobreza". En: *Red entre mujeres/Diálogo Sur Norte*. Lima, 1994.

BALLARA, M. *Women an literacy*. United Kingdom. Zed Brooks, 1992.

CARTAYA, V. "The gender issue in social policy: The Latin American and the Caribbean case". Guadalajara, IDB, ECLAC, UNIFEM, 1994.

LIND, A. and JOHSTON, A. "Adult literacy in the third World: A Review of Objectives and Strategies". Stockholm, Swedish International Development Agency, 1990.

LIND, A. "Women and literacy with particular reference to Southern Africa". Paper presented at the opening session of ICAE Fifth World Assembly. Cairo, September 15-23 (mimeo), 1994.

MEYER, W. y VARGAS, V. "La autonomía como estrategia para el desarrollo desde los múltiples intereses de las mujeres". Barring M. y Wehkamp A., editoras. Sin morir en el intento: Experiencias de planificación de género en el desarrollo. Perú-Países Bajos, En: *Entre Mujeres/Diálogo Sur Norte*. pp 25-48, 1994.

MOSER, C. "La planificación de género en el Tercer Mundo. Enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género". En: Guzmán V. y otras editoras. Una nueva lectura: género en el desarrollo. Ediciones Flora Tristán/*Entre Mujeres*, pp 51-124, Lima, 1991.

STROMQUIST, N. "Challenge to the attainment of Women Literacy". Paper presented to the Symposium on Women and Literacy, yesterday, today and tomorrow. Hasselby, Sweden (mimeo).

STROMQUIST, N. 1991 "Las mujeres y el analfabetismo. La interrelación entre la subordinación de género y la pobreza". En: Guzmán V. y otras, editoras. Una nueva lectura: género en el desarrollo. Ediciones Flora Tristan/*Entre Mujeres*, pp 191-220. Lima, 1991.

UNICEF. "Unicef en los Noventa, potenciación de las capacidades de la mujer y los derechos de la niña. VI Conferencia Regional de la Mujer. Mar del Plata. Oficina Regional para América Latina y El Caribe, 1994.

VARGAS, V. MURILLO, R. et al. "El enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje e intereses de las mujeres en América Latina. En: *Papeles del CEEAL N.º 6*. Santiago de Chile, 1994.

YOUNG, K. "Reflexiones sobre como enfrentar las necesidades de las mujeres". En: Guzmán V. y otras, editoras. Una nueva lectura: género en el desarrollo. Ediciones Flora Tristan/*Entre Mujeres*, pp 9-54, Lima.

UNA SUAVE VIOLENCIA*

Pierre Bordieu**



Se pretende que la revolución feminista es un hecho consumado. Se enumeran las conquistas de las mujeres, los puestos sociales, hasta ahora vedados, que ocupan. Se pone cara de inquietud ante las amenazas que este nuevo poder plantea a los hombres y se crean movimientos de defensa de los intereses masculinos.

Los dominantes tienden siempre a sobrestimar las conquistas de los dominados, y a atribuirse el mérito por ellas, aunque les hayan sido arrebatadas. Hoy, el neomachismo sobrestima las transformaciones de la condición femenina y subestima lo que sigue igual; puede incluso utilizar los cambios para reforzar lo que se mantiene constante, haciendo por ejemplo de la liberación sexual un argumento o un instrumento de seducción imperativa (a veces se apela al psicoanálisis para imputar a la civilización, sin más detalles, la represión de un deseo presuntamente innato y universal de placer y la desexualización de las mujeres, es decir, la pasividad y la frigidez de las que habría que liberarlas). Y los intelectuales, tan dados a verse como liberadores, no son los últimos a la hora de poner las ideologías de la liberación al servicio de nuevas formas de dominación.

Pienso por ejemplo en el esteticismo de la transgresión de los Bataille, Klossovski, Robbe-Grillet o Sollers que, aunque se viva como subversión radical de la cultura dominante, no hace más que reproducir, gracias a la irrealidad y la irresponsabilidad garantizadas por la ficción literaria, los fantasmas masculinos de

* *El País*, 29 de septiembre, 1994.

** Sociólogo francés

omnipotencia que se afirman con creces en el control total sobre cuerpos femeninos pasivos. Y sorprendería sin duda, saber todos los casos en los que la violencia de la arbitrariedad burocrática permiten que esas fantasmas se cuelen en lo real.

RELACIÓN ENTRE LOS SEXOS

Dicho esto, ¿qué hay de cierto en ese cambio de relación entre los sexos? No cabe duda de que la dominación masculina ya no se impone con la evidencia de lo que se da por supuesto. Es algo que hay que defender o justificar, algo de lo que hay que defenderse o justificarse. Eso que se llama la liberación de la mujer, de lo que la liberación sexual no es sino el aspecto más patente, ha tenido sin duda profundas repercusiones en el ámbito de las representaciones. Y el cuestionamiento de la evidencia corre parejo con las profundas transformaciones que ha conocido la condición femenina a través, por ejemplo, del incremento del acceso a la enseñanza secundaria y superior, al trabajo remunerado y, por tanto, a la esfera pública, y también del distanciamiento con respecto a las tareas de reproducción, que se manifiesta sobre todo en el aplazamiento de la edad de fecundación y la reducción de la interrupción de la actividad profesional con ocasión del nacimiento de un hijo.

Pero estos cambios visibles ocultan lo que permanece, tanto en las estructuras como en la representación. Así, es cierto que la mujer cuenta con una imagen cada vez más fuerte en la función pública, pero siempre se le reservan los puestos más bajos y más precarios, (son especialmente numerosas entre los no titulares y los agentes a tiempo parcial, y en la administración local por ejemplo, se les asignan puestos subalternos y domésticos de asistencia y cuidados; en circunstancias por lo demás idénticas, obtienen casi siempre, y en todos los niveles de la jerarquía, pues-

tos y salarios inferiores a los de los hombres. Los puestos dominantes y cada vez son más las mujeres que los ocupan se sitúan básicamente en las regiones dominadas del ámbito del poder, es decir, en el campo de la producción y la circulación de productos simbólicos (como la edición, el periodismo, los medios de comunicación, la enseñanza, etc.). Pero lo más importante es que una revolución simbólica, para triunfar, debe transformar las interpretaciones del mundo, es decir, los principios según los cuales se ve y se divide el mundo natural y el mundo social, y que, inscritos en forma de disposiciones corporales muy poderosas, permanecen inaccesibles al influjo de la conciencia y de la argumentación racional. Los estudios muestran que el punto de vista masculino sigue imponiéndose en las imágenes (aunque los jóvenes se declaren menos sexistas que los adultos) y sobre todo en la práctica: prueba de ello es, por ejemplo, el hecho de que se mantenga en las parejas la diferencia de edad en favor del hombre.

La división tradicional de las tareas se actualiza a cada instante, porque está inscrita en las disposiciones inconscientes de los hombres y también de las mujeres. Así, en la televisión, las mujeres están casi siempre confinadas a papeles menores, que son otras tantas variantes de la función de anfitriona, tradicionalmente otorgada al sexo débil; cuando no están flanqueadas por un hombre, que les sirve de valedor y que juega a menudo, mediante bromas y alusiones más o menos fundadas, con todas las ambigüedades inscritas en la relación de la pareja, les cuesta imponerse, e imponer su palabra, y se ven confinadas a un papel convenido de animadora o de presentadora. Cuando participan en un debate, tienen que luchar constantemente para que se les ceda la palabra y para retener la atención, y la discriminación que padecen es tanto más im placable por no estar inspirada en

ninguna mala voluntad explícita, y porque se ejerce con la perfecta conciencia de la inconsciencia.

Se las condena poco a poco, con esa especie de negación de la existencia, a recurrir, para imponerse, a las armas de los débiles, que refuerzan los estereotipos: el estallido abocado a aparecer como capricho injustificado o exhibición histérica, la seducción que, en la medida en que se basa en una forma de reconocimiento de la dominación, está hecha para reforzar la relación establecida de dominación simbólica. Y habría que enumerar todos los casos en los que los hombres mejor intencionados, (la violencia simbólica, precisamente, no opera al nivel de las intenciones conscientes) cometen actos discriminatorios que excluyen a las mujeres, sin planteárselo siquiera, de los puestos de autoridad, reduciendo sus reivindicaciones a caprichos, sancionables con una palabra de apaciguamiento o una palmadita en la mejilla, etc.; tantas opciones infinitesimales del subconsciente que, al acumularse, generan esa situación profundamente injusta a la que las mujeres se ven por lo general reducidas, y de la que dejan constancia periódica las estadísticas relativas a la representación femenina en los puestos de poder, sobre todo político.

Esta discriminación suave, invisible, imperceptible, sólo es posible con la complicidad de las mujeres, también inconsciente y forzada. La dominación masculina se encuentra con una sumisión tanto más difícil de destruir con las meras armas de la conciencia cuanto que está inscrita en los pliegues del cuerpo. Aun a riesgo de parecer exagerado, y para hacer comprender y sentir cosas cuya propia evidencia oculta, me gustaría evocar los testimonios de esos hombres que han descubierto, a través del padecimiento de torturas destinadas a feminizarlos sobre todo mediante la humillación sexual.

La dominación masculina, que hace de la mujer un objeto simbólico, cuyo ser es un ser-percibido tiene el efecto de colocar a las mujeres en un estado permanente de inseguridad corporal, o, mejor dicho, de alienación simbólica. Dotadas de un ser que es una apariencia, están tácitamente conminadas a manifestar, por su manera de llevar su cuerpo y de presentarlo, una especie de disponibilidad (sexuada y eventualmente sexual) con respecto a los hombres. Prueba en contra de la veracidad de este análisis, obviamente expuesto a parecer excesivo, es la transformación de la experiencia subjetiva y objetiva del cuerpo que determina en las mujeres la práctica intensiva de un deporte: desde el punto de vista de la mujer, el deporte modifica profundamente la relación con el propio cuerpo que, al dejar de existir sólo para otro o para el espejo (instrumento que permite no tanto verse, como se cree, sino intentar ver cómo lo ven a uno) deja de ser cuerpo para sí, cuerpo pasivo sobre el que se actúa, para ser cuerpo activo y actuante; desde el punto de vista masculino, aquéllas que, al romper la relación tácita de disponibilidad se apropian en cierto modo de su imagen corporal, son percibidas como no femeninas, incluso como lesbianas.

SEDUCCIÓN DEL PODER

Baste con indicar que la seducción que ejercen los poderosos, y el poder, no tiene su principio en alguna clase de perversión deliberada de la conciencia, sino en la sumisión que han inscrito en los cuerpos bajo la forma de disposiciones inconscientes-todas las exhortaciones silenciosas del orden social, como orden masculino. Eso es lo que hace que la revolución simbólica invocada por el movimiento feminista no pueda reducirse a una conversión de las conciencias. Precisamente porque el fundamento de la violencia simbólica no reside en unas conciencias engañadas a las que

bastaría con ilustrar, sino en disposiciones que se ajustan a las estructuras de dominación de las que son producto, no puede esperarse una ruptura de la relación de complicidad que la víctima de la dominación simbólica concede al dominante, más que a través de una transformación radical de las condiciones sociales de producción de esas disposiciones, que inducen a los dominados a adoptar respecto a los dominantes y respecto a sí mismos un punto de vista que no es otro que el de los dominantes.

PARIDAD, CUOTAS:

LA DEMOCRACIA DE LAS MUJERES*

Michelle Coquillat **



El recurso a las cuotas, vale decir a lugares reservados para mujeres en las instancias políticas o administrativas, está resultando un fracaso en Francia. Si bien este sistema, concebido en Estados Unidos para asegurar la participación de los negros en la vida democrática y en la actividad social, por muchas décadas ha significado un instrumento de progreso (aun cuando ahora se lo critique), este mismo sistema no pudo operar exitosamente cuando numerosas feministas lo impulsaron en Francia con el propósito de asegurar a las mujeres una representación mínima. Las mujeres, conscientes de la situación desigual en la que se encuentran, han reclamado la paridad, es decir concordante con su diferencia, ya que -efectivamente- hay en el mundo un número igual de hombres y mujeres.

La reivindicación por la paridad no debe entenderse como una exacerbación de la lucha por la cuota, ya que las dos propuestas se referían a concepciones diferentes de democracia. Una, de la cuota se liga con una percepción universalista (o universalizante) de la democracia; la otra, la de la paridad, a una democracia diferencialista.

En efecto, el recurso a la cuota, el poder movido por una preocupación de justicia, hace obra de reparación ya que propone una representación mínima que apunta a mejorar una democracia que -por la exclusión de las mujeres- se coloca en contradicción consigo misma.

La democracia, que no puede ignorar que es injusta para con las mujeres y, por tanto, no-democrática ("los hombres nacen libres e iguales entre sí") propone una medida reparadora para las mujeres, con la intención de integrarlas progresivamente al proceso democrático a fin de que esta democracia permanezca una e indivisible, es decir, universal.

* Tomado del periódico francés *Liberation*, lunes 22 de mayo de 1995, (traducción de Diego Palma).

** Profesor universitario francés.

Muchas mujeres han cuestionado la noción misma de cuota. Primero porque la idea de una representación mínima de las mujeres les parece inaceptable ya que ellas representan la mitad de la población, pero, sobre todo, porque conciben la democracia como el lugar en que se debe reconocer el valor intrínseco del individuo, que entienden un valor universal y rechazan que se les reconozcan espacios sólo porque son mujeres.

Pero ese valor, que ellas asumen como universal, no es tal. En nuestros días ningún valor republicano posee universalidad, ya que, en la hora actual, la existencia de las mujeres carece de todo reconocimiento constitucional. Curiosamente, es porque sostienen una concepción universalista del ser que tiende a borrar toda diferencia entre hombres y mujeres (somos todos humanos) que estas mujeres se manifiestan hostiles a la noción de cuota que apunta hacia un ideal de democracia igualitaria y universalista.

Por el contrario, la noción de paridad, desde el inicio, invoca la existencia de dos sexos. No se trata ya de establecer una proporción numérica en una democracia universalista, sino en fundar la igualdad sobre esta diferencia reconocida como símbolo de la democracia. La primera propuesta constitucional no sería ya "los hombres nacen libres e iguales en derecho" sino "nacen hombres y mujeres". Del reconocimiento de tal evidencia (hay hombres y mujeres) se despliega una nueva concepción de democracia que se constituye sobre la diferencia sexual como valor fundacional desde donde se desprenden todos los demás, la libertad, la igualdad de oportunidad, la solidaridad. Al mismo tiempo, estos últimos valores alcanzan universalidad pretendida que hoy está amenazada en en la medida que las mujeres carecen de lugar en la democracia, no se puede fundar el universalismo sobre sólo una parte de la humanidad.

Es así que la paridad que es la única respuesta democrática a la demanda igualitaria de las mujeres, exige el reconocimiento de la diferencia sexual; si bien, esta propuesta debe esperar bastante resistencia en un país donde muchas mujeres por largo tiempo han optado por negar la diferencia ya que ha sido a través de ella que ha operado el veredicto social de no-existencia que ahora sufren.

Después de tantos años como república, Francia permanece como una sociedad particularmente mal distribuida en materia de igualdad entre hombres y mujeres; no han funcionado las recetas propuestas por quienes apoyan la negación de las diferencias. Es claro que hay que impulsar un cambio de fondo y que una democracia diferencialista representa la mejor esperanza.

EL ROSA Y EL AZUL EN ROUSSEAU

Jeannette Hernández*



La historia del pensamiento pedagógico caracteriza a Rousseau como el creador de la tesis de la educación natural y uno de los pilares de la ruptura de la escuela con el Antiguo Régimen.

El "hombre natural" de Rousseau no es un sujeto particular, concreto, sino una síntesis del total de las potencialidades humanas; un hombre despojado de los condicionantes externos de su tiempo histórico y de su circunstancia económica y social.

En suma: una criatura en estado puro, capaz de desarrollar todas sus capacidades y con posibilidades de llegar a ser, ante todo, un hombre, cuyo objetivo educativo será la libertad y la felicidad humana.

El pensador ginebrino concibe al niño como una planta, cuyo desarrollo está determinado por la naturaleza y, al mismo tiempo, caracteriza al educador como un jardinero, que tiene como misión el asegurarse que la sociedad corrupta no interfiera en el modelo de desarrollo predeterminado por la naturaleza.

Desde esos elementos, la mayoría de los autores sostiene que el modelo roussoniano es el de la educación basada en el crecimiento.

Lerena (1983) plantea, por el contrario, que en realidad el modelo

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

sustentado por Rousseau es el de la producción, lo que demuestra mediante el enlace de sus tesis educativas con el auge del modelo de producción mercantil y las ideas que anticipan la aparición del ciudadano, tarea a la cual éste también contribuye por medio de su otra obra cumbre: El Contrato Social.

¿UN SESGO INTENCIONADO?

La articulación de las ideas de libertad autorrealización personal, desarrollo del niño en contacto con la naturaleza, sin las interferencias de las desviaciones y prejuicios de la sociedad, constituye la primera formulación implícita de los "derechos del niño", haciendo especial hincapié en el tipo de educación requerida para garantizar esa individualidad distinta a la del adulto.

Por esa razón, como señala Lerena (ibid), se puede sostener que Rousseau es el creador del "estatuto de la infancia" y de la escuela centrada en el niño.

La imagen de un Rousseau postulando una pedagogía superadora del pensamiento de su época y promotora del desarrollo humano sin interferencias sociales se fundamenta y, en muchos casos, se apologiza a partir de la exégesis de las páginas de el Emilio, obra que se describe como un complejo y minucioso tratado acerca de la educación de los niños, desde su nacimiento hasta la edad adulta.

En efecto, Emilio es un completo tratado de la educación de los chicos, cuya naturaleza y acciones educativas son abordadas en sus cuatro primeros libros.

También y esto suele ser olvidado por la mayoría de los estudiosos de Rousseau es un minucioso tratado sobre la educación de las niñas, tema que está presente en el Libro Quinto, dedicado a Sophie, "la prometida de Emilio", y, posiblemente, representante de todas las chicas para Rousseau.

Sobre este olvidado Libro V, tan omitido que pareciera no formar par-

te de su texto, centraremos nuestro trabajo, intentando explicarnos las razones de esa continua omisión que, por repetida, pareciera responder a una cierta intencionalidad.

LA INCOMODIDAD DE SOPHIE

Sophie, de entrada, no calza con las interpretaciones clásicas de el Emilio y su educación resulta incómoda en la visión del conjunto de la obra.

Para Sophie no se postula la educación como un proceso de crecimiento y de desarrollo naturales; al contrario, se propone un modelo educativo de producción, mejor aún, de reproducción de los valores atávicos.

Sophie, a diferencia de Emilio, no llegará a ser lo que esté determinado por la naturaleza, sino lo que esté condicionado por la sociedad.

Entonces, no resulta extraño que los tratadistas hayan omitido a Sophie como una aberración, pues al confrontarse su educación con la de Emilio, queda manifiesto que Rousseau persigue una educación liberadora para los niños, pero reproductora de la opresión para las niñas. En suma, un claro caso de prejuicio sexista.

Examinemos esas afirmaciones siguiendo el texto de Rousseau.

LA EDUCACIÓN DE SOPHIE

No es bueno que el hombre permanezca solo. Emilio es hombre. Le hemos prometido una compañera. Hay que dársela. Esta compañera es Sophie. ¿En qué lugar está su morada? ¿Dónde la encontraremos? Para encontrarla es necesario conocerla. Sepamos primero lo que es: luego podremos juzgar mejor el lugar en que habita (Rousseau, 1979:357).

Así empieza el Libro V: Emilio como un satisfactor de la soledad de Emilio.

A renglón seguido, enuncia su intención de precisar similitudes y diferencias entre los dos protagonistas:

Sophie debe ser mujer como

Emilio es hombre, es decir, poseer todo cuanto conviene a la constitución de su especie y de su sexo, conocer su lugar en el orden físico y moral. Comencemos pues, por examinar las analogías y las diferencias de su sexo y el nuestro (Ibid.:357).

Si la caracterización de Emilio parte de una concepción de especie, la de Sophie -como se puede apreciar- se funda en una visión de género que, además, se aparta de la idea de ruptura global que encuadra la obra, tanto en el lenguaje como en el contenido.

"Todo lo que caracteriza al bello sexo debe ser respetado en cuanto que establecido por nosotros" -escribe Rousseau-, adentrándose en la tarea de asignar selectivamente los rasgos atribuibles a Sophie.

Su mirada, intentando ser acuciosa, se torna patriarcal al caracterizarla: "Tiene una mente agradable y ágil" (p.363); "una mente más apta para los detalles que para los principios generales" (p.377); "le encantan los adornos" (p.365); "la astucia es en ella un talento natural" (p.370); y desde luego, "el arte de la coquetería le es innato" (p.385).

En el caso de Sophie, como se puede apreciar, Rousseau adopta la postura de las naturalezas especializadas: la naturaleza de Sophie la hace conveniente para cumplir las funciones sociales de esposa y de madre.

El propósito de vida de Sophie -y de todas las Sophies- es producir muchos hijos, no unos cuantos; preservar los vínculos familiares; administrar la casa de su esposo; vigilar su huerta; actuar como su anfitriona; cuidar de sus hijos, y, por sobre todo esto, complacerle.

En síntesis: Sophie debe asumir el papel femenino propio de la familia patriarcal.

Es, para Rousseau, una materia prima que por medio de la educación llega a ser un producto determinado, "respetando" la singularidad de su sexo.

Una que se ha demostrado que el hombre y la mujer no están constituidos, ni deben estarlo, del mismo modo ni en carácter ni en temperamento, se deduce de ello que no deben tener la misma educación (Ibid., 395).

EDUCACIÓN NATURAL DIRIGIDA

Rousseau apela a la naturaleza pero no confía en ella. Al contrario, insiste en que se deben dar pasos concretos para formar a Sophie de modo que pueda cumplir con las especificaciones claramente definidas, posición que implica un distanciamiento de las tesis de Platón.

Ese distanciamiento resulta llamativo, pues para Rousseau (1974) la República es "el más bello tratado sobre la educación que se ha escrito nunca", obra que en su conjunto constituye un modelo educativo de producción.

Platón (1968) no hace distinción de sexos y establece tres tipos de trabajos que se deben realizar en el Estado: artesanos, auxiliar o guerrero y gobernantes. Estas funciones las une a la naturaleza humana, atribuyendo a los individuos al nacer los rasgos y habilidades que asocia con cada función.

Rousseau hace lo mismo al escribir sobre la educación de Sophie, pero en lugar de elegir para ella alguna de las tres funciones de Platón, selecciona el papel femenino tradicional de una sociedad patriarcal, imponiendo a la naturaleza de la mujer los rasgos y habilidades que conlleva la función así seleccionada.

Cabe preguntarse, ¿por qué Platón y Rousseau dan un contenido tan diferente al modelo educativo de producción?

Platón, en su República, abole la propiedad privada y la familia, instituyendo la vida comunal y, con el fin de desaparecer la tradición familiar de esposa y madre, establece los arreglos para tener hijos. Desde esas

medidas, afirma que el sexo no es determinante de la naturaleza de una persona.

Rousseau, por su parte, señala que la familia es clave para el desarrollo de la sociedad y sostiene que el sexo es determinante de la naturaleza humana.

EL GÉNERO COMO DOMINACIÓN Y SUBORDINACIÓN

Rousseau es bastante explícito en su visión jerarquizada de la sociedad.

Quiere, por una parte, que Emilio sea un individuo autónomo, moral y racional, para que así pueda llegar a ser un ciudadano de su Estado o ciudad ideal.

En tanto hombre, Emilio puede ser ciudadano, participar de la voluntad general sin sacrificar su libertad, mientras que Sophie, en tanto mujer de Emilio, no puede ser ciudadana del Estado rousseauiano ni tampoco libre, en el sentido de persona autónoma.

Si Emilio debe desarrollar la fuerza, Sophie debe desarrollar el atractivo; ella debe reportar la injusticia, pero es él quien debe rebelarse contra esa situación. Emilio, como producto de la educación natural, no tendrá una serie de vicios ni debilidades que van desde la mentira a la arrogancia; no puede ser un ladrón, pero tampoco puede ser una persona suave ni adquirir los agudos poderes de observación de Sophie. La ética y el sexismo ocupan el mismo lugar en su formación de sujeto libre y feliz.

La educación que reciba Sophie asegurará, por el contrario, que ella no desarrollará atributos como racionalidad, objetividad e independencia. Habitará el hogar y no estará calificada para aventurarse fuera de él, en la esfera política. Su mundo es el "domus" no la "polis".

Emilio, en cuanto cabeza de familia, también habitará el hogar, pero su papel de patriarca le per-

mite ser un miembro de pleno derecho de la esfera pública.

El Libro V de Emile termina cuando, unos meses después del matrimonio de ambos protagonistas, aquel le informa a su tutor que pronto será padre.

Rousseau señala: "el buen hijo, el buen padre y el buen esposo es el que es un buen ciudadano" (Ibid. 406). Sophie está impedida para ello por su papel de esposa y madre.

EMILIO Y SOPHIE EN LA SOCIEDAD NO INDUSTRIALIZADA

Emilio y Sophie, así como el patriarcado familiar, subsisten en el tiempo. Los encontramos en la vida cotidiana de una sociedad no industrializada, es decir, en más de la mitad de la humanidad.

Miremos una comunidad pesquera artesanal de Sinaloa, México, o de cualquier otro campo pesquero similar en cualquier lugar de América Latina (Hernández et al; 1979).

Tiempo vital y cotidianeidad marcan espacios delimitados. Los hombres salen cada mañana a pescar, mientras las mujeres se dedican al cultivo de la tierra. Más allá de ese quehacer, hay un aprendizaje de roles diferenciados para niños y niñas.

Ambos juegan juntos y de modo no diferenciado hasta que cumplen cuatro o cinco años. A partir de los seis años se inicia el aprendizaje social de la diferenciación.

Al cumplir siete años, el niño empieza a salir en la barca de su padre para ayudarlo. Al principio estorba, pero puede ser de alguna utilidad para alcanzar algo y su tarea básica es observar. A esa misma edad, la niña ayuda a barrer el hogar.

A los ocho años, el niño sabe remendar redes y la niña ayuda a moler el maíz para las tortillas.

A los diez años, el niño sabe donde hay buena pesca y qué clase de tiempo es bueno para tener éxito;

Una que se ha demostrado que el hombre y la mujer no están constituidos, ni deben estarlo, del mismo modo ni en carácter ni en temperamento, se deduce de ello que no deben tener la misma educación (Ibid., 395).

EDUCACIÓN NATURAL DIRIGIDA

Rousseau apela a la naturaleza pero no confía en ella. Al contrario, insiste en que se deben dar pasos concretos para formar a Sophie de modo que pueda cumplir con las especificaciones claramente definidas, posición que implica un distanciamiento de las tesis de Platón.

Ese distanciamiento resulta llamativo, pues para Rosseau (1974) la República es "el más bello tratado sobre la educación que se ha escrito nunca", obra que en su conjunto constituye un modelo educativo de producción.

Platón (1968) no hace distinción de sexos y establece tres tipos de trabajos que se deben realizar en el Estado: artesanos, auxiliar o guerrero y gobernantes. Estas funciones las une a la naturaleza humana, atribuyendo a los individuos al nacer los rasgos y habilidades que asocia con cada función.

Rousseau hace lo mismo al escribir sobre la educación de Sophie, pero en lugar de elegir para ella alguna de las tres funciones de Platón, selecciona el papel femenino tradicional de una sociedad patriarcal, imponiendo a la naturaleza de la mujer los rasgos y habilidades que conlleva la función así seleccionada.

Cabe preguntarse, ¿por qué Platón y Rousseau dan un contenido tan diferente al modelo educativo de producción?

Platón, en su República, abole la propiedad privada y la familia, instituyendo la vida comunal y, con el fin de desaparecer la tradición familiar de esposa y madre, establece los arreglos para tener hijos. Desde esas

medidas, afirma que el sexo no es determinante de la naturaleza de una persona.

Rousseau, por su parte, señala que la familia es clave para el desarrollo de la sociedad y sostiene que el sexo es determinante de la naturaleza humana.

EL GÉNERO COMO DOMINACIÓN Y SUBORDINACIÓN

Rousseau es bastante explícito en su visión jerarquizada de la sociedad.

Quiere, por una parte, que Emilio sea un individuo autónomo, moral y racional, para que así pueda llegar a ser un ciudadano de su Estado o ciudad ideal.

En tanto hombre, Emilio puede ser ciudadano, participar de la voluntad general sin sacrificar su libertad, mientras que Sophie, en tanto mujer de Emilio, no puede ser ciudadana del Estado rousseauiano ni tampoco libre, en el sentido de persona autónoma.

Si Emilio debe desarrollar la fuerza, Sophie debe desarrollar el atractivo; ella debe reportar la injusticia, pero es él quien debe rebelarse contra esa situación. Emilio, como producto de la educación natural, no tendrá una serie de vicios ni debilidades que van desde la mentira a la arrogancia; no puede ser un ladrón, pero tampoco puede ser una persona suave ni adquirir los agudos poderes de observación de Sophie. La ética y el sexismo ocupan el mismo lugar en su formación de sujeto libre y feliz.

La educación que reciba Sophie asegurará, por el contrario, que ella no desarrollará atributos como racionalidad, objetividad e independencia. Habitará el hogar y no estará calificada para aventurarse fuera de él, en la esfera política. Su mundo es el "domus" no la "polis".

Emilio, en cuanto cabeza de familia, también habitará el hogar, pero su papel de patriarca le per-

mite ser un miembro de pleno derecho de la esfera pública.

El Libro V de Emile termina cuando, unos meses después del matrimonio de ambos protagonistas, aquel le informa a su tutor que pronto será padre.

Rousseau señala: "el buen hijo, el buen padre y el buen esposo es el que es un buen ciudadano" (Ibid.406). Sophie está impedida para ello por su papel de esposa y madre.

EMILIO Y SOPHIE EN LA SOCIEDAD NO INDUSTRIALIZADA

Emilio y Sophie, así como el patriarcado familiar, subsisten en el tiempo. Los encontramos en la vida cotidiana de una sociedad no industrializada, es decir, en más de la mitad de la humanidad.

Miremos una comunidad pesquera artesanal de Sinaloa, México, o de cualquier otro campo pesquero similar en cualquier lugar de América Latina (Hernández et al; 1979).

Tiempo vital y cotidianeidad marcan espacios delimitados. Los hombres salen cada mañana a pescar, mientras las mujeres se dedican al cultivo de la tierra. Más allá de ese quehacer, hay un aprendizaje de roles diferenciados para niños y niñas.

Ambos juegan juntos y de modo no diferenciado hasta que cumplan cuatro o cinco años. A partir de los seis años se inicia el aprendizaje social de la diferenciación.

Al cumplir siete años, el niño empieza a salir en la barca de su padre para ayudarlo. Al principio estorba, pero puede ser de alguna utilidad para alcanzar algo y su tarea básica es observar. A esa misma edad, la niña ayuda a barrer el hogar.

A los ocho años, el niño sabe remendar redes y la niña ayuda a moler el maíz para las tortillas.

A los diez años, el niño sabe donde hay buena pesca y qué clase de tiempo es bueno para tener éxito;

a los doce años repara la barca del padre y puede hasta construir una él mismo.

La niña, a esa misma edad, prepara la comida; conoce las artes de la siembra y de la recolección.

El niño, al cumplir los catorce años, pasa por una suerte de ceremonia final de iniciación. Ya es un hombre. A la mañana siguiente debe ir a trabajar como un adulto.

La niña, al cumplir catorce años, ya es mayor para casarse.

EL PATRIARCADO EN LAS SOCIEDADES INDUSTRIALES

Hoy, en las sociedades industriales o de capitalismo moderno, también el patriarcado sigue representando una institución.

El análisis del trabajo doméstico, realizado por Fernández Enguita (1990) y otros investigadores, demuestra que los varones siguen hegemonizando el trabajo social, suyos son los mejores puestos en la producción, la gestión y la administración.

Las mujeres están en el trabajo privado-doméstico y si se incorporan al trabajo social, son destinadas como regla general a posiciones secundarias.

Siguen siendo "el sexo bello" y pese a ser "las reinas del hogar", como si de una monarquía moderna se tratase, "reinan, pero no gobiernan", ya que el varón mantiene el control del trabajo doméstico al aportar el salario o sustento económico de la familia.

Los niños viven y se socializan en ese contexto, observando y aprendiendo una práctica de roles diferenciados, cuyos principales rasgos son:

Mientras el padre trabaja fuera de la casa, la madre permanece en el hogar.

El padre produce valores de cambio de alcance social; la madre produce valores de uso de alcance efímero.

El padre hace posible la exis-

tencia del hogar con su salario; la madre se limita a hacer funcionar el hogar con parte del salario del padre.

El padre tiene la autoridad última; suele tener más fuerza física; más estatura; aparentemente más inteligencia; es menos discutido.

La madre tiene autoridad delegada por el padre; debe consultar con éste los asuntos importantes, y aparentemente es más débil.

Observando esa somera generalización, se puede afirmar que los hijos ven a Emile y a Sophie, a quienes con variaciones de forma perduran hasta hoy, permitiéndonos reconocerlos en muchos, quizás en la mayoría, de los hogares de las sociedades "modernas".

EMILIO Y SOPHIE ¿ASISTEN HOY A LA ESCUELA?

Pudiera ser que Emile y Sophie estén relegados sólo a la esfera doméstica y que en la escuela actual no se reproduzcan esos patrones sexistas; dando por aceptado pero sin conceder que el término sexismo pueda parecer exagerado o desconcertante, en tanto remite a un conjunto de prejuicios que, aparentemente, están desapareciendo de la cultura contemporánea.

Si preguntamos: ¿Cree Ud. que hoy se discrimina a las niñas en el proceso educativo?, es probable que la mayoría de maestros y maestras, de padres y madres, responderá que no; que niños y niñas pueden realizar los mismos estudios, acudir a las mismas aulas y reciben el mismo trato.

Si comparamos el sistema educativo actual con épocas históricas pasadas, el argumento parece adquirir fuerza, pues éste no parece discriminatorio, sino integrador y hasta coeducativo.

Pese a ello, muchos estudios prueban que esa igualdad es sólo formal, sin que ello suponga que las mujeres tengan las mismas posibilidades reales que los hombres.

Las formas de discriminación, anotan las investigaciones educativas, se han vuelto más sutiles, menos evidentes, no perceptibles para el "ojo desnudo" y, en consecuencia, se requieren instrumentos más finos para poder detectarlos (Pezerat, 1976; Delamont, 1980; Mc Donald, 1980; Kelly, 1982; Sarreta y Careaga, 1983; Wikilsow, 1982; Marting, 1985; Moreno, 1986; Alberdi, 1987; Subirats y Brullet, 1988).

En la misma medida en que las mujeres se incluyen como "sujetos de y con derechos iguales", el mantenimiento explícito de un modelo educativo diferenciador se hace cada vez más difícil.

En definitiva, el tratamiento que el sistema escolar da a las diferencias de sexo, o dicho de otra forma, cómo contribuye a la constitución del género masculino y femenino en los alumnos y alumnas, depende de las complejas relaciones que se establecen entre el orden patriarcal y el orden dominante en cada época.

El orden capitalista, en este momento, tiende a dominar al patriarcal. Si surgieran conflictos entre ambos órdenes, es probable que la pauta derivada del orden patriarcal será la que se modifique, al menos en el orden legal y en el espacio público.

Así ha ocurrido y sigue ocurriendo con las normas que reglamentan, entre otros aspectos de la vida social, a los sistemas educativos formales, pero en su aplicación práctica, subsisten algunas interrogantes por despejar. Examinemos, someramente, algunas de las más significativas:

1. Si la mujer representa ya el 50% de los distintos niveles educativos ¿por qué éstas siguen dirigiéndose a determinados tipos de estudios (las comúnmente llamadas carreras femeninas) que, por añadidura tienen menos posibilidades en el mercado de trabajo y perciben menor salario?

Explicación más frecuente: no tienen vocación técnica. Este argumento no se sostiene por sí mismo y,

más bien, habrá que buscar su razón en las condiciones en que tales elecciones se realizan.

2. Individuos jóvenes, con igual educación, siguen adoptando comportamientos y actitudes diferentes, caracterizadas como de género. Ciertamente que el sistema educativo no es la única instancia socializadora, que junto a él, la familia, los medios de comunicación y el entorno de relaciones sociales, siguen produciendo mensajes diferenciados de género.

Reconociendo la importancia de esas otras instancias de socialización, ¿será real la unificación de mensajes dentro del sistema educativo o, por el contrario, prevalecerán mensajes basados en "códigos de género"?

Examinemos esa segunda posibilidad, analizando los resultados de la investigación sobre la transmisión de los géneros en la escuela mixta española, realizado por Marina Subirats y Cristina Brullet (1987).

AZUL FUERTE Y ROSA DÉBIL

El concepto axial para examinar la transmisión de géneros es el de "código de género", acuñado por Bernstein (1971) y adaptado por McDonald (1980) a los estudios del sexismo.

Ese concepto sintetiza y explica las formas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de valores en uso y socialmente disponibles, para que los individuos jóvenes lleguen a una identificación personal, en términos de hombre o mujer.

Desde luego esos códigos no son estáticos ni socialmente asépticos, sino que varían en términos históricos y en función de la clase o segmento social.

Siguiendo esa línea teórica y mediante el uso de técnicas de observación y de registros verbales, la investigación de Subirats y Brullet demuestra que, en las formulaciones de los maestros y de las maestras, el código de género femenino está afec-

tado por una negación constante, perfectamente identificable en el uso del lenguaje.

ALGUNOS INDICADORES DE ELLO, SERÍAN LOS SIGUIENTES:

1. El término genérico usado es niños. Los maestros/as lo utilizan para dirigirse incluso a grupos formados exclusivamente por niñas.

2. Existen diversos indicios de que el término niñas origina una resistencia en los enseñantes. V. gr. se le pregunta a una maestra: ¿cuántos niños y cuántas niñas tiene su salón de clases?. Responde no saberlo, no se había fijado.

En otra clase, la maestra dice: "Ahora los niños podrán ir al patrio".

¿Y las niñas?, pregunta una de éstas.

"Mira, cuando digo niños, quiero decir todos los niños", responde irritada la maestra.

Ese hecho da origen a que dos días después y, ante la misma pregunta de otra niña, la que recibió la respuesta anterior, le aclare: "cuando dice niños, quiere decir niñas" (op.cit:72).

Se podría pensar que el problema sólo es lingüístico, derivado de la facilidad de usar un sólo término. Sin embargo, el lenguaje también tiene sus simbologías. Si a esto, además, le agregamos otros datos, por ejemplo, cada vez que se produce una actitud "tradicionalmente considerada femenina", esta acarrea una recomendación por parte del maestro, como: "Oye, media hora peinándote cada día"; "te parece que hagas un desfile de modelos", etc. Asimismo, también se sanciona la curiosidad hacia otras personas, el deseo de llamar la atención, etc.

3. Además de la negación del género femenino, al cual se corrige por medio de la ironía y el ridículo, se pudo establecer la existencia de una atención secundaria hacia las niñas.

Los niños reciben más atención verbal de sus docentes en el desarrollo de cualquier tipo de actividad. Los registros son elocuentes:

a) En acciones destinadas a establecer el orden y orientar el trabajo escolar, la proporción de palabras dirigidas a niños y niñas fue, respectivamente, de 200/100; 191/100; 172/100; 150/100; 256/100.

b) En el caso de los verbos referidos al trabajo escolar: leer, escribir, sumar, pintar, las frases dirigidas a los niños aumentan su proporción a 263/100; y, en las que corresponden a una actividad intelectual general -saber, pensar, escuchar, imaginar- llegan a 297/100.

MEJOR PISTOLAS QUE PENDIENTES

La investigación reseñada, así como otras que abordan el mismo tema son coincidentes: en la escuela, formalmente, niños y niñas son iguales, pero esta igualdad es entendida como que todos los alumnos deben ser considerados niños.

La igualdad entonces, no surge de la integración de las características de ambos géneros, sino por la negación de uno de ellos. Se universaliza el modelo masculino.

No existe coeducación, en su sentido estricto, sino asimilación de la niña a la educación considerada modélica, la del niño. Ello no se debe a que se desconozcan las formas del comportamiento típicas del género femenino, sino porque éstas se consideran inferiores, devaluadas y, por tanto, se trata de corregir y borrar su expresión.

Ahí se refleja, en forma descarnada, un claro rasgo del código de género: la negación sistemática de toda conducta que remita al estereotipo de la femineidad.

De modo general se dice que las niñas son "más modositas"; "más buenecitas"; "se preocupan de ir peinaditas".

El diminutivo indica claramente el menosprecio de que son objeto las niñas, una forma implícita, de indicar que son "más tontitas"; aún en el caso, bastante frecuente en primaria y secundaria, de tener un rendimiento escolar más alto, tampoco se logra romper la barrera del diminutivo, se debe a que son "más aplicaditas".

IGUALDAD ORWELIANA

Los datos disponibles en investigaciones realizadas en países industrializados y de industrialización tardía, permiten sostener que en la escuela moderna, contra lo que pueda pensar la mayoría de sus usuarios, la situación cotidiana de niños y niñas no es idéntica, pudiéndose señalar que, a lo menos:

1. No es tan cierto que los códigos de género han quedado reducidos a uno solo.

2. Siguen existiendo códigos de género, identificables a través de las diferentes valoraciones y dedicación de los profesores a niños y niñas.

3. Sólo uno de ellos -el masculino- tiene contenidos positivos, mientras que el segundo -femenino- se configura como una reducción del primero: menos atención, menor número y menor énfasis en las indicaciones, menor exigencia basada en el modelo.

La escuela real, aquella que los alumnos viven en forma diaria, es un factor más de la sutil devaluación del género femenino, siendo los maestros sus agentes -conscientes o inconscientes- por medio de la corrección de los rasgos considerados femeninos y la ausencia de su valor particular. Dicho claramente: la niña es tratada como un niño de segunda clase.

Si dichas prácticas se sustentan en una idea de igualdad, su eje subyacente sería librar a las niñas de dichos rasgos a fin de que asimilen las conductas y actitudes de los niños. Si esta igualdad fuera llevada

hasta sus últimas consecuencias, estaríamos frente a un código de género único: el género femenino habría dejado de aparecer como posibilidad de comportamiento disponible para las niñas escolares y nos hallaríamos frente a individuos de sexo diferente, tratados de diferente manera.

En ese contexto, por tanto, sí podemos hablar de igualdad, debido a la inexistencia de un modelo de género diferenciado para las niñas que las induzca a ser diferentes del niño.

Fuera de ese marco, no podemos hablar de igualdad de género, si se considera el modo como son transmitidos los mensajes escolares, la intensidad o el énfasis del profesorado en el aprendizaje de niños y niñas.

El eclipse del género femenino no implica sólo la corrección de las niñas en forma irónica sino también y de forma más drástica, la represión de actitudes en las niñas, especialmente aquellas que se consideran manifestaciones sentimentales y de debilidad.

Tratar con los profesores el tema niños/niñas es incómodo y, muchas veces, deben improvisar sus opiniones, puesto que -como lo demuestran Subirats, Brullet y otros investigadores- ninguno de los profesores es consciente de las diferencias que establece entre los niños y niñas en su práctica profesional.

Los códigos utilizados al interior del sistema escolar parecen tender a reforzar la generalización de los modelos masculinos en igual -o mayor medida- en que los transmite la familia.

El comportamiento del profesor, por consiguiente, es independiente del resultado escolar: es un prejuicio o un valor social inconsciente frente a las posibilidades de la niña, en tanto futura mujer; una expresión más del juego cultural de sociedades que conducen a Emilio al protagonismo y a Sophie a la pasividad.

La identidad femenina, encua-

drada en los términos tradicionales prevalecientes -no puede ser objeto de transmisión escolar porque no es aceptada como universal, sino como característica propia de un sexo.

Su inclusión en la escuela implicaría, inmediatamente, la adopción de diferencias que pueden ser denunciadas como formas de discriminación. No obstante, el cambio formal o legal no invalida su presencia y/o su dominio real.

La ruptura pasa por convertir conceptos y actitudes del género femenino en posibilidades válidas para ambos sexos, como un paso necesario para reducir el sesgo patriarcal del sistema educativo actual.

Tarea que, dados sus componentes sociales y culturales, no puede realizarse solamente dentro de la educación escolarizada, pero en la que ésta tiene un indiscutible papel protagónico.

UNA INCONCLUSIÓN NECESARIA

Iniciamos esta exposición hablando de Rousseau y de su modelo de educación natural, señalando que su postulado central -en lo que a género se refiere- es la subordinación de la mujer.

Esto, a nuestro juicio, constituye un elemento básico de lo que el pensador ginebrino considera la "naturaleza humana", de ahí que proponga una educación diferente y diferenciadora para Emile y Sophie.

Confrontando esa visión de Rousseau con prácticas sociales vigentes en sociedades industrializadas y en vías de industrialización, así como con los resultados de investigaciones centradas en las prácticas cotidianas de las aulas escolares de hoy, podemos constatar que el sistema social y el escolar sigue transmitiendo, con eficaz precisión, los mismos códigos de género que aquel enunciara.

Las tesis roussonianas siguen fundamentando muchas propuestas pedagógicas no directivas, y, tam-

bién, siguen sirviendo de sustento a una estructura familiar que -modernizaciones y sutilezas, más o menos, según el tipo de sociedad- sigue ubicada en las mismas coordenadas patriarcales que diseñara para sus arquetipos: Sophie continúa siendo la reina del espacio privado para que Emile domine el espacio público y siga siendo el patriarca en su hogar.

Dos siglos después de la obra educativa cumbre de Rousseau, Sophie asiste en forma cotidiana a la escuela que éste fundara para ella, porque como señalan Marina Subirats y Cecilia Brullets. (Ibid): El modelo educativo cambia, el sexismo persiste, enraizado en un subconsciente colectivo que valora más las pistolas que los pendientes y considera el color azul más digno de mención que el rosa, color demasiado tierno, casi obsceno, para nuestro sistema educativo.

El azul con que las madres visten al Emilio bebé y el rosa que rodea desde la cuna a Sophie.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALBERDI, I. Coeducación y sexismo en la enseñanza media. España, MEC. 1987.

BERNSTEIN, B. Class, codes and control. London, Routledge and Keegan Paul Ltda. 1971. (Edición en español: Akal Universitaria, España, 1989).

DELAMONT, S. Sex roles and the school. London, Methuen. 1980.

FERNANDEZ ENGUITA, M. Hágalo usted mismo. La cualificación del trabajo doméstico, la crisis de su aprendizaje y la responsabilidad de la escuela. CIDE, España. 1990.

HERNANDEZ, J. et. al. Campo pesquero Las Arenitas. Un estudio de comunidad. Sinaloa, México. Ed. PPPA: 1979.

KELLY, A. et. al (1982). "Gender roles at Home and School". British Journal of Sociology of Education. Vol. 3, Nº 3. 1982.

LERENA, C. Reprimir y Liberar. Madrid, Akal Universitaria. 1983.

MARTING, M.C. et PICHUIW, M.F. (ed). La difference des sexes. Paris, Tierce. 1985.

MCDONALD, M. Socio-cultural Reproduction and Women's Education. Mc, Millan, London. 1980.

MC ROBBIE, A. "Schooling and the Reproduction of class and gender relations" en: Bartou L. (ed). Schooling, ideology and Curriculum. The Falmer Press, London. 1980.

MORENO; M. Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela. Icaria, Barcelona. 1986.

PEZERAT, P. "Petites filles, petites femmes ou la vertue neccessaire" en: Le Temps Modernes, Nº 358. Mayo, 1976.

PLATON. Diálogos. Ed. Porrúa, México. 1968.

ROSSEAU, J. J. Contrato Social. Ed. Mateu. Barcelona. 1965.

Discurso sobre el origen de los fundamentos de la desigualdad entre los hombres. Península. Barcelona. 1970.

Discurso sobre las ciencias y las artes. Ed. Aguilar. Madrid. 1974.

Emile. Basic Books. Nueva York, 1979.

SARRETA, W. y CAREAGA, P. El sexismo en el material escolar, los libros de textos actuales. MEC, España. 1983.

SUBIRATS, M. y BRULLET, C. Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Ministerio de Cultura, España. 1988.

WIKILSOW, L.C. and MARRET, C.B. (ed.). Gender influences in classroom interaction. Academic Press, London. 1985.

LA CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO:

UNA HERRAMIENTA CLAVE PARA LA AUTORREALIZACIÓN DE LAS MUJERES DE LOS SECTORES POPULARES



Myriam Zúñiga E.*

Las mujeres siempre han trabajado. Desde los tiempos más remotos, ellas han participado en la reposición de la fuerza laboral, a través de su trabajo en el hogar y en diversas actividades económicas tanto remuneradas como gratuitas. Y a pesar de que su jornada laboral es generalmente la más larga en el contexto de su familia, porque son las primeras que se levantan y también las últimas que se acuestan, su trabajo es socialmente "invisible".

Invisibilidad que parte del concepto generalizado de que sólo es trabajo aquel que "produce una mercancía intercambiable en el mercado y a la cual se le da un precio" (León: 1985). Como el trabajo de las mujeres en el hogar no produce mercancía ni se paga, no se tiene en cuenta. Sin embargo, desde otro punto de vista, el trabajo de las mujeres en la familia contribuye a la sobrevivencia de sus miembros y en consecuencia al mejor mantenimiento de la fuerza de trabajo.

En esencia, el trabajo productivo requiere del trabajo, generalmente de las mujeres, en el campo de la reproducción. Esto implica definir, como lo hace León (1985), dos categorías de análisis: la de venta de la fuerza de trabajo y la de reposición de la fuerza de trabajo.

Si bien socioculturalmente la tradición ha relegado a las mujeres al hogar, sin reconocer explícitamente su trabajo en la reposición de la fuerza laboral, éstas se han desempeñado en ambas categorías de trabajo.

* Profesora titular, Universidad del Valle, Colombia.

De hecho la participación de las mujeres en la venta de su fuerza de trabajo ha sido creciente. En términos porcentuales, y según los censos de población de Colombia, la tasa de participación laboral de las mujeres en el sector urbano se ha incrementado de 24.6% en 1964, a 32.2% en 1985 y en el sector rural, de 11% a 29.9% (DANE: 1964 y 1985). Para 1992 las mujeres de cuatro áreas metropolitanas de Colombia, constituían el 40.9% de la fuerza laboral ocupada (El Espectador, octubre 9 de 1993).

En este texto se trata de ofrecer elementos para una reflexión que permita constituir a los programas de capacitación en herramienta clave para la generación de disposiciones y competencias en las mujeres de los sectores populares, para su efectiva inserción en el trabajo remunerado y para el logro de su autorrelación personal. Esta reflexión se orientará desde los siguientes apartes:

- La situación de las mujeres de los sectores populares de Colombia.
- La capacitación para el trabajo: una opción para las mujeres.
- Líneas de acción para potenciar a las mujeres de sectores populares.

LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES DE LOS SECTORES POPULARES DE COLOMBIA

La situación de las mujeres en Colombia, en particular de aquellas que pertenecen a los sectores populares de la población, es de extrema vulnerabilidad: por el menor control que tienen sobre los recursos económicos; por su marginalidad en el mercado de trabajo; su menor participación en la toma de decisiones; su restringida autoridad, comparativamente con la del hombre, dentro del núcleo familiar, y por su poca participación en la esfera política.

Esta situación se origina en dos tipos de condicionantes: unos de carácter sociocultural y otros de carác-

ter económico (Rocha, Bustelo, López y Zúñiga: 1989).

Las condiciones de carácter sociocultural tienen que ver con el estereotipo de mujer que ha generado una cultura predominantemente patriarcal. El patriarcalismo, a su vez, es en gran medida responsable de la subvaloración, discriminación y subordinación de las mujeres.

Esta condición de inferioridad se racionaliza en el contexto de la ideología patriarcal, por las características inherentes a la "naturaleza femenina" de la mujer, cuya propiedad fundamental se relaciona con su función específica en la reproducción biológica. La mujer según esta ideología, por su constitución natural, tiene como función primordial tener hijos, y en consecuencia sus relaciones sociales fundamentales se tejen alrededor de la familia, en el espacio privado del hogar.

De otro lado, la polarización que esta ideología hace de los conceptos "naturaleza" y "cultura" permite ubicar a la mujer más cerca de la naturaleza y al hombre más cerca de la cultura, en tanto sus relaciones sociales más importantes pertenecen al espacio público y se asocian con la ciencia, la tecnología y la política.

Otro tipo de explicaciones sobre la inferioridad de la mujer, también de alguna manera se relacionan con su naturaleza biológica: su mayor debilidad física y menor agresividad, plantean, limitan sus posibilidades de participar en la guerra.

Este tipo de explicaciones, con fuerte carga ideológica, ha contribuido a que las mujeres internalicen una pobre autoimagen que las ha restringido de participar activamente en la esfera pública.

De otro lado, el machismo, concebido como la exaltación de la condición masculina mediante comportamientos que relieván la fuerza física, la capacidad de agresión y la potencia sexual (Lugo: 1985), ha contribuido a reforzar el sentimiento de inferioridad de las mujeres.

Sin embargo, además de las falsas dicotomías entre naturaleza y cultura, y entre lo privado y lo público, la Historia y la Antropología reportan la existencia de algunas culturas en las cuales no hay evidencias de subvaloración de las mujeres¹.

Los condicionantes de carácter económico se relacionan con el comportamiento de la economía. Las mujeres han constituido un importante ejército de reserva laboral, porque ellas entran y salen del trabajo remunerado según las necesidades de la producción; ellas entran en períodos de expansión económica y salen en épocas de crisis o se mantienen en empleos marginales de la economía informal. Pero de todas maneras, sobre las mujeres recae el mayor peso de las crisis económicas.

La década de los '80, denominada por los economistas latinoamericanos como "la década perdida", presentan indicadores que señalan los fuertes efectos de la recesión sobre las mujeres de los sectores populares.

Esta crisis se inició en Colombia con la caída de los precios del café (1977-78) y la disminución del crecimiento económico que pasó del 8.5% en 1978 al 0.9% en 1982 (Patiño, Caicedo y Ranjel: 1988). Esta crisis generó políticas de ajuste que se expresaron en la restricción del gasto público en el sector social (salud y educación, especialmente) en el incremento del desempleo y en la disminución de los ingresos reales de los más pobres.

Para la mujer pobre estas políticas de ajuste tienen consecuencias directas, pues son vividas cotidianamente por la escasez de recursos básicos para el sostenimiento de la familia. El ajuste macrosocial, enton-

¹ Gabriela Castellanos en su libro *¿Por qué somos el Segundo Sexo?*, (1991) hace un interesante análisis sobre las diversas explicaciones acerca de la inferioridad de la mujer.

ces, genera a nivel micros social la necesidad de aumentar los ingresos familiares, ante la creciente pérdida de la capacidad adquisitiva del salario de los maridos o su desempeño. Es aquí cuando las mujeres pobres buscan trabajo remunerado, para sostener a sus familias y generalmente lo hacen en el sector informal de la economía.

LOS EFECTOS DE LA VINCULACIÓN DE LAS MUJERES AL TRABAJO REMUNERADO, CONFIGURAN UNA SITUACIÓN A VECES CONFLICTIVA PARA LAS MUJERES: POR UN LADO, MUCHOS VARONES SE OPONEN A QUE SUS MUJERES TRABAJEN POR FUERA DEL HOGAR

El DANE reportó un crecimiento del desempleo del 8.1% en 1981 al 13.3% en 1987 en las siete ciudades principales de Colombia (Patiño, Caicedo y Ranjel: 1988). Sin embargo, entre 1978 y 1985, por ejemplo, aumentó en 5.5% la vinculación de las mujeres al trabajo remunerado (DANE: 1978, 1985).

Por otro lado, la población ocupada en el sector informal de la economía representa entre un 37 y un 52% de la fuerza de trabajo ocupada en las cuatro principales ciudades del país. De esta población, el 60.3% son hombres y el 39.7% son mujeres. Sin embargo, más de la mitad total de las mujeres ocupadas, el 54.9%, está en el sector informal (Patiño, Caicedo y Ranjel: 1988), de tal manera que se puede hablar de una feminización de la economía informal, lo cual implica salarios más bajos, menor calificación de la fuerza de trabajo y utilización intensiva de la mano de obra.

La vinculación de las mujeres al trabajo remunerado, actúa así como mecanismo compensatorio en las crisis económicas y "la evidencia parece señalar que el ajuste dentro de los grupos más pobres se hace a través de la sobre-explotación de la mujer. La variable que expresa esta situación es el uso del tiempo... la vida cotidiana de las mujeres aparece como una impresionante suma de

tiempo de trabajo, sobre cuya base pueden funcionar los mecanismos de reproducción de la vida material y recrearse permanentemente las condiciones de continuidad cultural" (UNICEF: 1989).

La situación se agrava por el hecho de que "en ocupaciones iguales, con calificaciónes iguales, las mujeres, en general, perciben salarios más bajos que los hombres. En 1988 el 71.3% de los hombres recibía ingresos mayores a \$ 20.000 por mes, pero en las mujeres sólo el 58% obtenía esa remuneración" (Londoño y Jaramillo: 1993).

Algunas estrategias de sobrevivencia que utilizan las mujeres de los sectores populares reportadas por Londoño y Jaramillo (1993) son:

1. Utilización de la vivienda como generadora de ingresos, arriendo de locales y piezas.
2. Utilización de espacios de la vivienda para tiendas y restaurantes.
3. La prestación de servicios por parte de las mujeres del grupo familiar, tales como alimentación y arreglo de ropas a personas ajenas al mismo.
4. Venta de mejoras en zonas piratas o de invasión para iniciar con estos ingresos procesos de autoconstrucción.
5. Manejo individual o colectivo de las relaciones clientelistas en busca de recomendación de empleo.
6. La conformación de redes vecinales para prestación de servicios (cuidar niños, hacer comidas).
7. Trabajo artesanal (tejidos, bordados, flores artificiales, muñecos) de las mujeres en el hogar.

8. El rebusque en coyunturas: fiestas patronales y navideñas a través del montaje de ventas al detalle de productos con demanda especial para tales fechas.
9. Trabajo femenino en oficios domésticos por día fuera de la casa.
10. Estirar los ingresos modificando los hábitos de la casa.
11. Producción doméstica de algunos bienes para el consumo familiar.
12. Acudir como beneficiario de los grupos de asistencia social, para obtener algunos bienes y servicios (mercados, drogas, becas).
13. Empleo temporal o ventas puerta a puerta.
14. Conformación de grupos para la producción de bienes o servicios que les posibilite la generación de ingresos.

Estas estrategias de sobrevivencia caracterizan la producción de las mujeres como de baja productividad, poco capital y tecnología, uso intensivo de la fuerza de trabajo y baja o ninguna capacitación para el oficio. Esto señala la necesidad de diseñar estrategias integrales de capacitación y empleo para las mujeres de sectores populares.

El incremento de la participación laboral femenina se asocia a diversos factores de carácter económico, social y cultural como los siguientes señalados por Patiño, Caicedo y Ranjel (1988):

a. Un proceso de modernización de la estructura productiva, especialmente agrícola, acompañado por un acelerado proceso de urbanización, cuyo resultado es la tendencia a concentrar grandes volúmenes de población y de mano de obra en centros urbanos y a exigir una mayor movilidad ocupacional.

b. Un notable incremento de los niveles educativos de la población, especialmente femenina, como exigencia de la movilización señalada, lo cual abre nuevos campos de actividad laboral a la mujer y contribu-

ye, en los centros urbanos, a cambios importantes de comportamiento frente al trabajo femenino fuera del hogar.

c. Inducidos en parte por los dos elementos anteriores, se presentan cambios en las relaciones familiares, coadyuvados por el desarrollo sistemático y generalizado de la planificación de los nacimientos. A partir de mediados de los años sesenta, se acentúa el cambio de los valores sobre el papel de la mujer desde el punto de vista económico y laboral, considerado secundario hasta el momento, especialmente en lo que se refiere

al sustento económico de la familia. A finales de la década de los 60 el propio Estado reconoce la participación creciente de la mujer en la vida productiva y la necesidad de tomar medidas que apoyen y faciliten esta participación y protejan a la mujer trabajadora.

d. Como efecto conjugado de los anteriores factores, crece la proporción de mujeres que asumen el papel de jefes de hogar² o que aportan los ingresos principales a través de su actividad laboral.

e. Otro factor importante, que influye especialmente durante los años de crisis y recesión económica, es la imposibilidad cada vez mayor de los estratos de población medios y bajos para subsistir sin el aporte económico de varios miembros del hogar, lo cual induce una participación creciente de jóvenes y mujeres en el mercado laboral.

Los efectos de la vinculación de las mujeres al trabajo remunerado, configuran una situación a veces

EL EJERCICIO POR PARTE DE LAS MUJERES DEL TRIPLE ROL SOCIAL - REPRODUCTIVO, PRODUCTIVO Y COMUNITARIO- EN UN CONTEXTO DE CRISIS ECONÓMICA Y SUBVALORACIÓN DE LA MUJER, REQUIERE DE ESTRATEGIAS POLÍTICAS, EDUCATIVAS Y ECONÓMICAS ORIENTADAS A FORTALECER SU AUTOESTIMA Y A CAPACITARLAS PARA LA LUCHA POR SUS REIVINDICACIONES Y PARA PARTICIPAR CON TODAS SUS CAPACIDADES

conflictiva para las mujeres: por un lado, muchos varones se oponen a que sus mujeres trabajen por fuera del hogar, aunque ello reporte ingresos para el mismo; otros se "desentienden" de la responsabilidad de aportar para el sustento de la familia. De otro lado, las mujeres trabajan jornadas más largas por su doble papel en el empleo y en el hogar; tienen menos tiempo que antes para sus familias por lo cual tienen que cargar con la "culpa" generada por la falsa idea de que los hijos son sólo responsabili-

dad de la madre.

Durante los últimos años las mujeres han ido progresivamente asumiendo un tercer rol social: el de su participación comunitaria. A través de él, ellas han buscado mediante la organización comunitaria, solucionar crisis de servicios sociales y de vivienda para sus familias. Este rol opera en cierta forma como una extensión de su rol doméstico, en tanto se proyecta desde asociaciones de vecinos. Muchas de estas organizaciones tienen además del componente comunitario, el de generación de ingresos.

Un estudio de Londoño y Jaramillo (1993) en Antioquia, encontró que de las 668 organizaciones, femeninas identificadas, el 27.4% buscan enfrentar la pobreza. De estos, 105 grupos tienen proyectos económicos, de los cuales la mayoría pertenecen al renglón de las confecciones; luego sigue la producción artesanal, la panadería y la producción avícola.

En síntesis, el ejercicio por

parte de las mujeres del triple rol social-reproductivo, productivo y comunitario en un contexto de crisis económica y subvaloración de la mujer, requiere de estrategias políticas, educativas y económicas orientadas a fortalecer su autoestima y a capacitarlas para la lucha por sus reivindicaciones y para participar con todas sus capacidades, en el desarrollo social del país. Así podrá entonces cantar el Candombe de las mujeres negras del Uruguay que dice así:

*Quiero ahora en mi cantar
decir lo que siento
lo que yo puedo lograr.*

*Por la mañana trabajo
de tarde cuido el hogar
y cuando llega la noche
yo me voy a candombear.*

*Por eso quiero que entiendan
que yo quiero la igualdad
y no vivir marginada
dentro de la sociedad.*

LA CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO: UNA OPCIÓN PARA LAS MUJERES

El incremento cuantitativo de la participación de las mujeres en la educación es señalado como uno de los factores que ha facilitado su participación en el mercado de trabajo.

De hecho, la tasa de analfabetismo femenino en Colombia decreció en 1980 y 1991 de un 15% a un 11%³ y su participación en la escolaridad primaria aumentó en

2 Bonilla (1991) reporta que en Colombia el 20% de los hogares de las áreas urbanas tienen jefatura femenina, y el 18% en las áreas rurales. Rico (1985) señala que estas jefas mujeres están sin compañero en un 90% de los casos y tienen un promedio de 41 años de edad.

3 Datos de la Dirección General de Educación de Adultos del Ministerio de Educación Nacional.

tre los '70 y los '80 del 35% al 76% (Patiño, Caicedo y Ranjel: 1988).

Sin embargo, como se señalaba antes, un poco más del 50% de las mujeres ocupadas trabajan en el sector informal, en actividades que no requieren mayor calificación. Mejorar sus condiciones laborales a través de la capacitación puede ser una opción, ya que dadas las condiciones actuales de la educación formal, esta no constituye una alternativa para las mujeres de sectores populares.

En términos conceptuales, la educación formal a nivel de escuela primaria y secundaria no forma adecuadamente para el tipo de trabajo fortalecedor que requieren las mujeres.

En primer lugar, la educación formal tradicional establece ciertas dicotomías que restringen sus posibilidades formativas. Ellas son: la oposición entre conocimiento y acción, entre teoría y práctica y entre aprendizaje y autoaprendizaje (Vielle: 1989). Y en segundo lugar, los programas actuales de educación formal contribuyen a la socialización de la mujer en la secundariedad, mediante una pedagogía oculta.

La dicotomía entre conocimiento y acción se expresa en el sistema escolar a través de los procesos de transmisión de información (enseñanza) que siempre son previos al desarrollo de habilidades operativas. Esto supone que el conocer no es una modalidad del actuar humano y que "toda acción certera debe ser precedida por un conocimiento adecuado, como si el conocimiento no se pudiese dar en la acción". (Vielle: 1989).

En la dicotomía entre teoría y práctica las escuelas se sesgan hacia lo teórico, lo cual se expresa en el predominio de las asignaturas destinadas a impartir conocimientos y en la escasez de experiencias prácticas.

La dicotomía entre aprendizaje y autoaprendizaje se expresa en el requerimiento del maestro como mediador de los aprendizajes y la poca valoración que se le da a la experiencia de los alumnos. No se

reconoce que en el fondo todo aprendizaje es autoaprendizaje y que otros agentes sociales, diferentes al maestro, pueden también enseñar.

El manejo de estas dicotomías sirve en un enfoque educativo tradicional, para diferenciar educación y capacitación así:

Educación formal	Capacitación
-------------------------	---------------------

- | | |
|---|-----------------------------------|
| • Enfoque en el conocimiento | • Enfoque en la acción |
| • Enfoque en la teoría. | • Enfoque en la práctica |
| • Enfoque en el aprendizaje por la enseñanza. | • Enfoque en el auto-aprendizaje. |

En este contexto, parecería más apropiada la capacitación para el trabajo que la educación formal para el trabajo. Sin embargo, si entendemos por trabajo "el esfuerzo organizado necesario para la realización de cualquier actividad humana de transformación" (Vielle: 1989), no basta la práctica, la acción y el autoaprendizaje, para una adecuada formación para el trabajo. De hecho, es necesario develar esas falsas dicotomías y proponer que la educación se constituya en un proceso formativo que busque la transformación de los educadores, a través de un trabajo pedagógico que integre conocimiento y acción, teoría y práctica, enseñanza-aprendizaje y autoaprendizaje.

El proceso formativo, transformador, implica, como lo plantea Vielle:

- Adquisición de conocimientos.
- Desarrollo de hábitos, patrones de comportamiento y actitudes.
- Transmisión y consolidación de valores.
- Desarrollo de aptitudes, destrezas y habilidades, y
- Desarrollo intelectual, físico, etc., elementos que contribuyen a una adecuada formación para el trabajo.

Sin embargo, los actuales programas escolares distan mucho de poder lograr esos procesos formativos de transformación personal. Un análisis de los modelos pedagógicos que animan los programas formales de educación y los de la educación no formal, característicos de los eventos de capacitación, permite seleccionar las opiniones estratégicas más adecuadas para las mujeres de los sectores populares.

Un modelo pedagógico se caracteriza por la flexibilidad, o no, de los procesos de selección y organización de los contenidos, de los procesos de enseñanza, de la relación pedagógica entre maestros y alumnos, de los criterios y procesos de evaluación, de las relaciones de la institución con la comunidad, de los procesos y criterios de acreditación, y de procesos y normas que regulan las relaciones internas en la institución educativa. Esta flexibilidad opera o no, alrededor de un eje integrado por el contexto sociocultural y los sujetos del proceso educativo. En consecuencia, un modelo pedagógico flexible es sensible a los requerimientos tanto del contexto como de los participantes (sus formas de acceder al conocimiento, sus ritmos de aprendizaje, sus intereses y necesidades, etc.).

En el contexto colombiano, el sistema educativo formal es más rígido que los programas de educación no-formal de capacitación. De hecho, la definición legal de educación no-formal precisa su flexibilidad en contenidos, secuencias y ritmos de enseñanza aprendizaje, y determina que ella no conduce a títulos, aunque se puede certificar la compleción de cursos.

La tendencia actual de las reformas al sistema educativo formal, se orienta a garantizar una mayor flexibilidad de su modelo pedagógico, mientras que la tendencia de algunos programas de capacitación, en búsqueda de mayor aceptación social, es a formalizar o rigidizar su

modelo pedagógico. Pero estas tendencias son aún débiles.

Los programas de capacitación flexibles parecen ser la mejor opción para la formación para el trabajo de las mujeres de los sectores populares, dada su situación. El desempeño de su triple rol social, exige flexibilidad en los horarios, secuencias y ritmos de sus procesos de formación, que pueden ser más fácilmente garantizados en programas de capacitación que en los programas actuales de la educación formal.

De otro lado, la flexibilidad en los contenidos de los programas de capacitación permite que se incluyan experiencias formativas orientadas a fortalecer la autoestima de las mujeres y a reconocer sus condiciones sociales para participar en acciones reivindicatorias; además permite la oferta de una gran diversidad de opciones de preparación para el trabajo y en el trabajo, en diferentes campos laborales, pues es un hecho que la vinculación de las mujeres pobres al trabajo remunerado es discontinua y fragmentada, de acuerdo con su ciclo vital, su estatus civil y el número de hijos que tenga que atender (León: 1985). Ellas generalmente se retiran del trabajo remunerado, o lo atienden con dedicación parcial, cuando sus hijos están pequeños, y al regresar al mercado laboral, requieren de cursos de capacitación para actualizarse o explorar su vinculación a nuevos oficios.

Pero es necesario que los programas de capacitación para o en el trabajo, no sólo se dediquen al entrenamiento de habilidades técnicas, sino que incluyan además la formación de valores, actitudes y hábitos que contribuyan a ubicar a las mujeres en una cultura del trabajo con un código ético que las asuma como sujetos en los procesos de producción.

La formación para el trabajo implica las siguientes condiciones que pueden ser tenidas en cuenta en los programas de capacitación:

a) Adquisición de habilidades y

destrezas específicas; aptitudes para realizar el trabajo. Disposición positiva e intencional hacia la realización del trabajo: actitudes y motivaciones.

b) Obtención de información o de conocimientos relativos a:

- Las propiedades y características del objeto o del medio por transformar.

- La capacidad y el potencial del sujeto transformador (conocimiento evaluativo de sus propias habilidades).

- El proceso mismo de transformación por efectuar y sus fases.

- Los procedimientos, métodos y técnicas para llevar a cabo el proceso.

- Los medios o instrumentos a utilizar en el proceso.

c) Manejo del proceso: la adquisición de conocimientos no es suficiente. Para efectuar correctamente el proceso, es necesaria la práctica - la experiencia se adquiere mediante la realización del proceso de transformación en forma repetida y en condiciones reales (Vielle: 1989).

La capacitación así concebida, puede convertirse en un potente instrumento tanto para el fortalecimiento personal y desarrollo de las mujeres, como para los procesos de transformación social.

LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO CON MUJERES

Las mujeres pobres que buscan capacitación para el trabajo pueden tener las siguientes alternativas en Colombia:

- Programas de capacitación en educación no-formal.
- Programas del SENA.
- Programas de capacitación de entidades religiosas.
- Programas de capacitación de entidades estatales: servicio de salud, ICBF, Ministerio de Agricultura, etc.

- Programas de promoción de la mujer adelantados por ONG's de desarrollo y fundaciones (Carvajal en Cali y Fabricato en Medellín, por ejemplo).

De estos programas de capacitación, sólo aquellos adelantados por ONG's de mujeres y algunos del Ministerio de Agricultura para mujeres campesinas incorporan un componente educativo de reflexión sobre la problemática de género.

Una revisión de los programas de Educación No Formal, disponibles para hombres y mujeres, anunciados en el Directorio Telefónico de Cali, permite clasificarlos en los siguientes campos de trabajo:

- Conducción de vehículos.
- Auxiliares de enfermería y odontología.
- Peluquería y cosmetología.
- Comercio y secretariado.
- Corte, confección y costura.
- Culinaria.
- Dibujo y publicidad.
- Diseño floral.
- Electrónica.
- Fotografía.
- Diseño de modas.
- Mecánica automotriz.

Los programas de capacitación del SENA con mayor población femenina, son aquellos en el campo de preparación y procesamiento de alimentos, hotelería y turismo, confecciones, comercio y secretariado. Además el SENA ha desarrollado programas especiales de capacitación de mujeres como el de microempresarias de Cartagena, asociado a UNICEF y FES.

Los programas de entidades religiosas son fundamentalmente asistenciales. Sin embargo, el estudio de Londoño y Jaramillo (1993) sobre organizaciones de Mujeres de Antioquia, señala que algunas de estas entidades, como la Sociedad de San Vicente de Paul ofrecen cursos de capacitación en artes y oficios "típicamente femeninos". Otras organizaciones religiosas en particular tra-

bajan para la "rehabilitación de prostitutas", con madres solteras, "adolescentes en riesgo" y reclusas de las cárceles.

Entre las entidades estatales que ofrecen cursos de capacitación para mujeres se destacan: Los servicios seccionales de salud que ofrecen cursos para auxiliares

de salud, nutrición y promoción de la salud; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que capacita a las madres comunitarias para el manejo de las guarderías infantiles; el Ministerio de Agricultura (ICA) ofrecen algunas capacitaciones en tecnología agropecuaria para las campesinas; el Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura) que ofrece cursos para la producción de artesanías; y el Ministerio de Educación, a través de su División de Educación de Adultos, que ofrece cursos para el mejoramiento de los hogares y algunas actividades de generación de ingresos por parte de las mujeres, utilizando las metodologías de los Equipos de Educación Fundamental (EFAS).

Los programas de capacitación para el trabajo de ONG's y Asociaciones Femeninas, si bien en su mayoría, tratan de responder a las demandas de las mismas mujeres, que generalmente se relacionan con oficios femeninos", tienen espacios de reflexión sobre la condición de la mujer.

En términos generales, los procesos de capacitación de las entidades señaladas tienen como características específicas: el énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas para la realización de procesos; el carácter operativo, más que especulativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; el sesgo hacia la adquisición de la técnica para realizar el trabajo; y su orientación práctica al ejercicio del trabajo. La formación éti-

UN COMPONENTE QUE NO ES PREVALENTE EN TODOS LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO ES EL DE LA GESTIÓN EMPRESARIAL DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN Y COMERCIALIZACIÓN

ca para el trabajo tiene un espacio limitado en los programas de capacitación; sin embargo ese tipo de formación se transmite a través del "modelaje" que ejercen los instructores y de las prácticas de taller.

Un componente que no es

prevalente en todos los programas de capacitación para el trabajo es el de la gestión empresarial de los procesos de producción y comercialización. Y sólo muy pocos programas de capacitación se relacionan con el mundo laboral para abrirle espacios de trabajo remunerado a sus alumnos.

LÍNEAS DE ACCIÓN PARA POTENCIAR A LAS MUJERES DE SECTORES POPULARES

Las siguientes líneas de acción para potenciar el desarrollo personal y la capacidad productiva de las mujeres en el contexto de una propuesta de sociedad más democrática, se derivan de algunos estudios de carácter nacional e internacional y de experiencias de trabajo con mujeres.

Acciones orientadas a impulsar el desarrollo de una cultura democrática no sexista:

- Impulsar reformas en el sistema educativo formal, que incluyan espacios para el análisis de la problemática de género con niños y niñas, que develen el currículo y la pedagogía ocultas que contribuyen a socializar a las niñas en la secundariedad y a los niños en el machismo, e incluyan en sus procesos educativos la formación para el trabajo a nivel de conocimientos, prácticas, actitudes, habilidades, destrezas y valores éticos.
- Impulsar la participación de

alumnos, maestros y padres de familia en los procesos instructoriales y regulativos de la escuela, para flexibilizar su modelo pedagógico.

- Capacitar a los maestros para que orienten los procesos de transformación personal de sus alumnos en el contexto de la igualdad de oportunidades de los sexos.
- Diseñar programas de orientación vacacional en las escuelas que eliminen las connotaciones de trabajos y oficios femeninos y masculinos.
- Promover en los medios de comunicación el tratamiento respetuoso de las mujeres y la proyección de imágenes positivas de la mujer, en espacios de trabajo tradicionalmente masculinos.
- Impulsar la aprobación de leyes de carácter político, laboral y social que apoyen el mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres.
- Apoyar y consolidar redes de apoyo a las funciones tradicionales de la mujer, promoviendo la socialización de las tareas domésticas a través del establecimiento de guarderías infantiles, lavanderías y cocinas comunitarias, etc.
- Promover el desarrollo de tecnologías apropiadas para las mujeres, tanto para el desempeño de tareas domésticas como para la producción agrícola, minera, de servicios, etc.
- Promover eventos de capacitación de las familias para la convivencia y la redistribución del trabajo doméstico.

ACCIONES ORIENTADAS A PROMOVER EL FORTALECIMIENTO PERSONAL DE LAS MUJERES Y SU CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO REMUNERADO

- Desarrollar eventos educativos, artísticos y recreativos que permitan a las mujeres: reconocer la contribución de las mujeres al desarrollo social, científico y tecnológico; luchar contra sus propios temores y sentimientos de inferioridad; asumir el control de su propio cuerpo; adquirir confianza en sí mismas; reconocer sus derechos y conocer entidades de apoyo a sus actividades.
- Diseñar, apoyar y consolidar estrategias para que las mujeres adquieran independencia económica y puedan manejar eficientemente recursos para la producción e inversión.
- Capacitar a las mujeres en asuntos laborales y jurídicos que les permita adelantar demandas y reclamos cuando sus derechos son vulnerados.
- Incorporar a las mujeres en los procesos de planeación para el desarrollo de sus comunidades y para la ejecución de proyectos productivos.
- Promover la creación de proyectos productivos asociativos de mujeres.
- Desarrollar programas de capacitación para el trabajo con mujeres, en los cuales se integran los procesos formativos con las prácticas técnicas, con la organización comunitaria, con la administración y gestión de los procesos productivos, con posibilidades de crédito y con posibilidades de empleo o auto-empleo.

ACCIONES DESDE LAS EMPRESAS E INSTITUCIONES DE APOYO Y SERVICIO AL DESARROLLO PRODUCTIVO

- Convocar explícitamente a hombres y mujeres para la provisión de cargos y empleos.
- Crear condiciones para la vinculación de la mujer al empleo, como diversos tipos de jornadas laborales y apoyar servicios de guarderías infantiles.
- Revisar procedimientos, trámites y requisitos para el empleo y el crédito en orden a facilitar los beneficios para las mujeres.
- Apoyar la realización de trabajos remunerados en el hogar.

Todas estas acciones pueden contribuir a la apertura de espacios en el sector educativo y en el sector laboral, para el fortalecimiento personal y la autorrealización de las mujeres de los sectores populares, bajo las siguientes condiciones:

1. Que los programas educativos (formales y no formales) promuevan la expresión intelectual, artística y recreativa de las mujeres, su participación activa en los procesos pedagógicos, la reflexión sobre su condición sociocultural y su vinculación con el mundo del trabajo y el desarrollo comunitario.

2. Que su vinculación al mundo laboral le genere autonomía económica y le permita ser creativa, pensarse y recrearse.

Sólo así podrá hacerse realidad el siguiente pensamiento de Nafis Sadik (1990) Directora del Fondo de las Naciones Unidas para la población:

"Apoyar con recursos el desarrollo de la mujer es de importancia vital para lograr el desarrollo social y económico. El papel y condición de la mujer es quizá el único factor que influencia el desarrollo de una comunidad o nación en todos sus aspectos. Sin embargo, gran parte del trabajo y contribución de la mujer per-

manecen ignorados y no se les brinda apoyo. La mujer está en el corazón del desarrollo, tanto en la familia como en la comunidad..."

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BONILLA, Elsy. *La Mujer Latinoamericana en los 90: Recurso determinante del Crecimiento con Equidad*. Quito, mimeo, 1991.

CASTELLANOS, Gabriela. *¿Por qué somos el Segundo Sexo?*. Cali, Univalle, 1991.

LEON, Magdalena. "La Medición del Trabajo Femenino en América Latina: Problemas teóricos y metodológicos". En: *Mujer y Familia en Colombia*. Bogotá, P & J Editores, 1985.

LONDOÑO, Argelia y JARAMILLO, Gloria. "Diagnóstico del Estado de las Organizaciones y Proyectos de Mujeres en Antioquia". Universidad de Antioquia, Medellín, 1993.

LUGO, Carmen. "Machismo y Violencia". En: *Nueva Sociedad*. Caracas, Nº 78, 1985.

PATIÑO, Carlos A; CAICEDO, Elizabeth y RANJEL, Mercedes. "Pobreza y Desarrollo en Colombia". Bogotá, UNICEF, 1988.

ROCHA, Lola; BUSTELO Eduardo; LOPEZ, Ernesto y ZUNIGA, Luis. "Mujer, Crisis Económica y Políticas de Ajuste". En: *El Ajuste Invisible*. Bogotá, UNICEF, 1989.

SADI, Nafis. "Invirtiendo en la Mujer. Ahora Sopla un Viento Nuevo". FNUAP, 1990.

VIELLE, Jean P. "Educación y Trabajo. Apuntes para un Marco Conceptual". En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Patzcuaro, CREFAL, 1989.

EDUCACIÓN MUJERES Y ECONOMÍA POPULAR: LA NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN ESPECÍFICA



Celita Eccher*

En un continente caracterizado por la injusticia, en el que la brecha entre los ricos y los pobres es cada vez mayor, la llamada feminización de la pobreza ha dejado de ser un mero recurso ingenioso del idioma.

Luego de nuestro estudio, realizado con casi un centenar de organizaciones latinoamericanas dedicadas al trabajo con las mujeres pobres, estamos desarrollando un programa de formación de educadoras ya que su papel es clave para que los proyectos productivos ayuden efectivamente a solucionar sus problemas. Sin embargo, este es solamente uno de los aspectos que intervienen en el éxito o fracaso de los proyectos de economía popular. En el estudio también quedó claro que para superar los diferentes niveles de pobreza, no solo son necesarias alternativas creativas e innovadoras, sino también el compromiso activo de la sociedad civil y el Estado en su creación.

1. LA NECESIDAD DE UNA RESPUESTA

Si bien la década de los '90 comenzó en América Latina con un avance relativamente exitoso en los procesos de apertura económica (aparente estabilidad de precios, afluencia de capitales, alivio de la

*Coordinadora de la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM) del CEAAL.

deuda), este desempeño de las economías no tuvo su correlato en la generación de empleos productivos, especialmente entre las mujeres. Ellas constatan además que sus niveles de calificación son insuficientes e inadecuados para competir en economías abiertas.

Son las mujeres las que han impulsado a las ONGs a incursionar en una línea de proyectos productivos o de servicios como una posible fuente de recursos económicos aunque el pretendido ingreso económico no siempre se ha concretado.

Un numeroso grupo de ONGs integrantes de la REPEM, desde 1991, manifestaron la necesidad de la formación en un ámbito de vinculación e intercambio de experiencias y saberes sobre temas tan complejos como la comercialización, la definición de productos, la incorporación de tecnología, gestión, etc. desde una perspectiva de género.

El Proyecto mencionado partió de la necesidad de mejorar la calidad de los servicios de asesoramiento que se brindan a las mujeres pobres en relación a las propuestas de economía popular.

Hay varios supuestos que animaron este proceso:

- i) uno de los factores que inciden en el éxito de los mismos son los procesos de formación brindados en forma adecuada a la condición de las mujeres.
- ii) las educadoras-promotoras juegan un rol clave como impulsoras de ese proceso y como nexo entre las ONGs y los grupos de mujeres.
- iii) estas educadoras-promotoras con diversos niveles de formación (universitario, secundario o primario), se han ido formando con los aportes del feminismo y la educación popular, pero no poseen una formación específica en la integración de género, educación y economía popular.
- iv) no existen programas específicos para esta formación.

v) aunque existe una rica experiencia en quienes han desempeñado estas funciones y en las ONGs con trayectoria en este campo, ésta se ha mantenido aislada y escasamente sistematizada.

2. METODOLOGÍA DESARROLLADA

Se creó el Grupo de Trabajo Latinoamericano (GTL) de carácter multidisciplinario, integrado por expertas con experiencia en economía popular, educación, género y sistematización.

La propuesta consistió en el desarrollo de una sucesión de etapas de análisis comparativo de las experiencias y su sistematización. Con ello se crearon las bases de una programación para brindar oportunidades de formación para educadoras-promotoras, adecuadas a los requerimientos de los proyectos en economía popular con mujeres.

Para ello se propuso favorecer:

- la constitución de espacios permanentes para el intercambio,
- impulsar el análisis crítico de hipótesis y metodologías,
- estudiar las demandas provenientes de los proyectos hacia las educadoras,
- organizar alternativas de formación con énfasis en el uso intensivo de los recursos regionales y nacionales.

El Proyecto generó un proceso de interaprendizaje a partir del GTL continuando con grupos del nivel nacional, en un siguiente paso a nivel subregional retornando al nivel continental con el GTL. En cada nivel se

propuso desarrollar la comunicación interinstitucional e interpersonal, combinando la puesta en común, análisis de experiencias, el estudio de casos y la posterior sistematización.

Los talleres nacionales y las instancias subregionales fueron oportunidades de intercambio y propuestas sobre las experiencias, las condicionantes del desempeño de la educadora y alternativas para su formación.

Participaron 80 ONGs de: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

En las reuniones nacionales y subregionales participaron: dirigentes de organizaciones de mujeres de base; coordinadoras; educadoras de

ONGs; integrantes de equipos técnicos de institutos de promoción, investigación de educación y de créditos; académicos/as y funcionarios/as públicos.

El proceso desarrollado generó la elaboración de varios documentos sistematizados de las experiencias de generación de ingresos para mujeres de sectores populares, rurales y urbanos.

Las discusiones en el nivel nacional, especificarán similitudes y divergencias en relación a objetivos, acciones, metodología, perfil de las mujeres participantes, logros y dificultades.

En esas discusiones fue elaborado el perfil de la educadora-promotora. Ya en el nivel subregional surgieron acuerdos con una propuesta de objetivos, temas y recomendaciones metodológicas para un programa de formación de educadoras-promotoras.

Es así que en lo subregional:

SON LAS MUJERES LAS QUE HAN IMPULSADO A LAS ONGS A INCURSIONAR EN UNA LÍNEA DE PROYECTOS PRODUCTIVOS O DE SERVICIOS COMO UNA POSIBLE FUENTE DE RECURSOS ECONÓMICOS AUNQUE EL PRETENDIDO INGRESO ECONÓMICO NO SIEMPRE SE HA CONCRETADO

- * México elaboró un proyecto para la formación de 120 educadoras en los estados de México, Puebla, Jalisco, Sonora y Chihuahua para un período de dos años y medio.
- * En la subregión Andina se elaboró también un proyecto de formación de educadoras-promotoras de microempresas de mujeres basado principalmente en las pasantías y el uso de los recursos formativos locales existentes.
- * El Cono Sur elaboró una propuesta de postgrado a nivel universitario.
- * Brasil propone un currículum de formación permanente.

3. LOS APRENDIZAJES DE LA EXPERIENCIA

Las primeras generalizaciones mostraron que mas allá de las diversidades y particularidades los emprendimientos económicos presentan ciertas regularidades.

En los casos estudiados se crean "espacios de mujeres", en el sentido de ámbitos propios, donde se procura el desarrollo de la auto-estima y la participación en la toma de decisiones.

Además de su especificidad económica, en todos los casos se plantea otro tipo de formación personal y social que contribuyen al desarrollo.

Los proyectos desarrollan algunas potencialidades de las mujeres para llevar adelante los microemprendimientos, tales como su versatilidad, su ingenio para enfrentarse a situaciones de emergencia en el ámbito cotidiano, mantener una buena administración de recursos escasos, así como la responsabilidad demostrada para el pago de créditos, etc.

Asimismo, por las experiencias pre-

sentadas se observó que la condición de género combinada con la pobreza, la ruralidad y/o la marginalidad urbana, la baja escolaridad y la inexperiencia laboral constituyen serios obstáculos para el logro de resultados económicos. La integración de mujeres pobres a la actividad económica implica situaciones complejas vinculadas con el género, lo empresarial y lo social.

La relación de las mujeres con el microemprendimiento y en definitiva con el mercado es compleja y ambivalente. Por un lado les posibilita percibir ingresos, pero también les exige respuestas eficaces en tiempos breves, en lo que refiere al producto, diseño, calidad y cantidad, plazos de entrega, etc.

Adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas que necesitan las mujeres para competir supone un tiempo de aprendizaje que no se acompasa con los tiempos del mercado.

Las ONGs intentan combinar sus finalidades de desarrollo, promoción social y educación con las necesidades inmediatas de las mujeres en situación de emergencia económica. Múltiples evidencias indican que el camino va siendo explorado con aciertos y errores, a partir de los cuales se ha acumulado una considerable experiencia.

Tanto las mujeres de los emprendimientos como las de las ONGs se enfrentan a un mundo en el que el merca-

LOS PROYECTOS SE BASAN Y DESARROLLAN ALGUNAS POTENCIALIDADES DE LAS MUJERES PARA LLEVAR ADELANTE LOS MICROEMPRESARIOS, TALES COMO SU VERSATILIDAD, SU INGENIO PARA ENFRENTARSE A SITUACIONES DE EMERGENCIA EN EL ÁMBITO COTIDIANO, MANTENER UNA BUENA ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS ESCASOS, ASÍ COMO LA RESPONSABILIDAD DEMOSTRADA PARA EL PAGO DE CRÉDITOS

LA RELACIÓN DE LAS MUJERES CON EL MICROEMPRESARIOS Y EN DEFINITIVA CON EL MERCADO ES COMPLEJA Y AMBIVALENTE

do no es precisamente "amistoso" y esta labor se hace por ensayo y error.

En la práctica, la inexistencia de formación específica antes mencionada obliga a las ONGs a la formación de sus equipos técnicos ya que la diversidad de demandas que recaen sobre estas no han permitido aun regularizar las respuestas de abordaje y metodologías de trabajo.

Aún así se observa, un esfuerzo por desarrollar estrategias y líneas de tra-

bajo diferenciadas según la situación de las mujeres.

Hay numerosos indicios del éxito de los proyectos orientados hacia la superación de necesidades inmediatas de las mujeres en situación de pobreza. Tales proyectos, además de requerir subsidios permanentes plantean grandes dificultades para su reconversión en verdaderos micro-empresarios productivos.

4. PROMOTORA-EDUCADORA: EL EPICENTRO DE UNA MISIÓN QUE NO ES IMPOSIBLE

La promotora-educadora es una de las figuras más involucradas en el desarrollo de los proyectos. Esta constituye un eslabón fundamental en la articulación del quehacer y los objetivos de la institución a la que pertenecen el mundo y las mujeres.

¿Como influye la formación en su desempeño? Su formación, en general es de nivel universitario, o similar, habitualmente incorporan aportes de la teoría y metodología feminista y de la Educación Popular.

La teoría económica y los enfoques empresariales, no han estado demasiado presentes en su formación y cuando lo están no se revierten "apropiándolos" a la situación de los microemprendimientos. La aplicación literal de los enfoques empresariales resulta tan poco fecunda para el éxito de los mismos como la inexistencia de criterios empresariales.

La falta de formación específica de la educadora-promotora más el escaso uso de los recursos locales disponibles, como oficinas de Comercio exterior, laboratorios tecnológicos, etc., suelen llevar a cometer errores que el mercado después castiga por falta de adecuación y competitividad.

Por ejemplo, en la definición del producto donde lo habitual es encontrar emprendimientos de mujeres que definen el producto por lo que saben hacer y no por las demandas del mercado. Esto conduce directamente a aquellos productos ligados a las cotidianidad de género que indefectiblemente van a competir en el ramo textil, o de la alimentación, ambos con exigencias severas en el mercado. En el caso de los textiles estamos frente a uno de los ramos más competitivos del mundo con un avance acelerado en la incorporación de tecnología. Sumemos a esto que las mujeres tejen, bordan o cosen, para la familia o en formas tradicionales, lo que significa un mercado muy limitado, pues es muy difícil regularizar y generar posibilidades de volúmenes mayores y habitualmente con bajo niveles de control de calidad. En este momento el papel de la educadora-promotora es crucial para orientar e informar a los grupos de mujeres en sus decisiones con respecto a la elección del negocio. Una decisión errada en esta definición conduce a múl-

tiples frustraciones en las mujeres y en las educadoras promotoras.

A la educadora-promotora no sólo se le pide orientación en la definición del producto:

ADQUIRIR LOS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y DESTREZAS QUE NECESITAN LAS MUJERES PARA COMPETIR SUPONE UN TIEMPO DE APRENDIZAJE QUE NO SE ACOMPASA CON LOS TIEMPOS DEL MERCADO

- Desde su ONG se le solicita organización, eficacia y eficiencia, responsabilidad en la tarea, capacidad técnica para la planificación, la sistematización y la evaluación, competencia para el análisis "político" de las situaciones, creatividad y especialización.

• Desde de las mujeres se les demanda, obviamente, proyectos exitosos y capacidad para el manejo del crédito, pero además, apoyo emocional, idoneidad para el manejo de conflictos, solución de problemas conjugales y de dificultades con los hijos, orientación en materia de salud, empleo, educación y en ciertos casos, respuestas a problemas que corresponden al Estado.

- Las propias educadoras-promotoras se autoexigen un trabajo exitoso, capacidad para manejar conflictos, cumplimiento, etc. y a su vez, es frecuente que demanden reconocimiento y participación en procesos de educación permanente.

No puede extrañar que en esta realidad, la tensión entre exigencias tan diferentes genere conflictos sobre las

educadoras-promotoras:

- el conflicto dado por la percepción última de poder hacerlo todo y la imposibilidad real de concretarlo,
- el que surge por la diferencia de ritmos entre el proceso productivo y el educativo
- el que surge por la disonancia entre los tiempos propuestos por la cooperación internacional, la empresa y la formación de las mujeres

En el caso de los proyectos analizados, se entiende que la educadora debería reunir un conjunto de características tales como ser profesionales en un área de especialización, haber asumido una "visión de género" en su conceptualización del desarrollo, poseer conocimientos empresariales y formación en los aspectos sociales, culturales y de educación de adultos - incluyendo metodología e información adecuada para coordinar acciones con especialistas. En relación a esto último, se considera importante la posibilidad de acceder a bancos de datos capaces de orientar a la educadora-promotora en su búsqueda de apoyos técnicos.

Aparece aquí, por consecuencia, la formación específica de tales agentes de desarrollo como esencial.

Así como nadie duda de que la educadora-promotora es un elemento clave en el éxito o en el fracaso de los proyectos, también existe la convicción de que la formación de las promotoras-educadoras carece de especificidad.

Como ya hemos indicado, una de las dimensiones más claras del papel de las promotoras-educadoras es la que refiere a la for-

LA FALTA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA DE LA EDUCADORA-PROMOTORA MÁS EL ESCASO USO DE LOS RECURSOS LOCALES DISPONIBLES, COMO OFICINAS DE COMERCIO EXTERIOR, LABORATORIOS TECNOLÓGICOS, ETC., SUELEN LLEVAR A COMETER ERRORES QUE EL MERCADO DESPUÉS CASTIGA POR FALTA DE ADECUACIÓN Y COMPETITIVIDAD

mación de las mujeres con las que trabaja. Sin embargo no hay oportunidades de formación específica y continua para la propia educadora en los países de América Latina y el Caribe.

Las propuestas curriculares que surgieron del proyecto respecto a formación de las educadoras promotoras se han adecuado a la diversidad y a las necesidades de cada región en relación a los contenidos, propuestas metodológicas y perfiles de salida.

5. DESAFÍOS Y PROPUESTAS

Aun identificando la capacitación de las educadoras-promotoras como un factor esencial para el éxito de los proyectos de generación de ingresos para mujeres pobres, quedan desafíos que de concretarse, permitirían a las mujeres ocupar espacios de poder que efectivamente les permitan decidir sobre su propio destino.

Asimismo, el proceso educativo de capacitación, organización y gestión implica un costo económico, social y cultural en la medida en que exige transformación y aprendizaje de las mujeres, sus familias y las ONGs involucradas para lograr los resultados efectivos en el ingreso económico e integración social esperado.

La integración en el diagnóstico, en la identificación de la propuesta de acción, en la evaluación permanente del proceso supone reunir componentes educativos de género y de economía popular.

Para encarar el currículum de formación de la educadora-promotora, los objetivos y contenidos del mismo deberán ser en el campo de la economía popular, la educación y el trabajo con perspectiva de género. El objetivo general de la formación tenderá a cambios en la situación y posición de las mujeres, reforzando su protagonismo.

La responsabilidad en la investigación, sistematización, divulgación de las experiencias e instrumentación de las experiencias deben ser com-

partidas por la sociedad civil, los estados, los gobiernos, organismos internacionales y organizaciones de cooperación.

La consigna tradicional de las ONGs dedicadas a la promoción: "pensar globalmente y actuar localmente", significa que para que el actuar a nivel local sea exitoso es vital sensibilizar e influir sobre quienes toman las decisiones a nivel global y viceversa.

MUJERES EN ACCIÓN DE CIUDADANÍA CONTRA EL HAMBRE, LA MISERIA Y POR LA VIDA*

Moema Libera Viezzer**
Terezinha A. Moreira***



Brasil ha ingresado a la Era de la Informática, montando a lo largo de los tres últimos decenios un gigantesco aparato de telecomunicaciones, como estrategia geopolítica para desarrollar un sentido de nacionalidad y marcar la ocupación de ese país tan grande. Hoy día, 21 millones de televisores enseñan diariamente todas las maravillas de la economía de mercado, con sus productos envueltos en atractivos avisos comerciales. Pero el país no ha logrado llegar a un mínimo de desarrollo que garantice comida a los más de 30 millones de miserables, una quinta parte de su población de aproximadamente 150 millones de habitantes.

EL HAMBRE EN EL PAÍS DE LA ABUNDANCIA

Con un área de aproximadamente 8.5 millones de kilómetros cuadrados, una gran diversidad de ecosistemas, enormes extensiones de tierras de sembradío, agua en abundancia y clima tropical.

Brasil es una tierra en la cual "sembrando todo crece", como decía uno de sus primeros conquistadores. Pero llegamos a los años noventa frente a una terrible constatación: el país de la abundancia está hambriento! Y no se trata de falta de comida.

Los últimos números divulgados por el gobierno dan cuenta que más de 1.500 toneladas de granos se han podrido en los almacenes del gobierno, olvidados desde la zafra record del 88. Datos suministrado por la FAO, revelan que el 40% de la producción brasileña de 25 millones de toneladas anuales de hortalizas, fru-

* Adaptación y versión al español: Beatriz Cannabrava.

** Socióloga, presidenta-fundadora de la Red Mujer.

*** Periodista y ambientalista Brasileña.

tas, huevos y pollos no llega a la mesa del trabajador por descuido en el transporte, manoseo y preservación de las mercancías. Sólo en 1992, el país ha desperdiciado el 25% de su producción nacional de granos.

También hay que considerar la injusta distribución de la tierra. Un 70% de los propietarios tienen el 8,5% de las tierras, mientras que un 10% de terratenientes posee el 75%.

De los 32 millones de personas que viven bajo la línea de pobreza, el 46,9% está compuesto por niños y adolescentes. Son 9,2 millones de familias de las cuales 1/3 son encabezadas por mujeres.

Enseñar la verdadera cara del desarrollo brasileño es la tarea de la Acción de la Ciudadanía contra el Hambre, la Miseria y por la Vida, o como se acostumbra a llamarla, la "Campaña contra el Hambre", un gigantesco movimiento que moviliza millones de voluntarios (as), entre personas de las más variadas formaciones, empresas, órganos públicos, partidos políticos a veces antagónicos, denominaciones religiosas las más diversificadas. Reunidas en comités por todo el país, esas personas han logrado la más grande movilización conocida en la historia del país.

Además de la necesidad inmediata de alimentar a esas familias, la campaña ha traído a colación todos los problemas generados por el camino elegido por las elites en su empeño de alcanzar la condición de primer mundo. Por otra parte, representa un gran ejercicio educativo para enseñar que la ciudadanía no se conquista sólo con elecciones libres, sino con la satisfacción de las necesidades básicas: trabajar, comer, vestirse, tener acceso a educación, salud, entretenimiento y poder de decisión en esferas colectivas.

Los números de la campaña son impresionantes: está presente en todos los 27 estados brasileños contando actualmente con 3.346 comités oficializados compuestos por 2.8 millones de personas mayores de 16

años. La mayor cantidad de participantes son mujeres entre 25 y 39 años.

Hasta ahora, 21 millones de personas donaron alimentos y ropas y 3,5 millones, dinero. En las encuestas de opinión el índice de aprobación de la iniciativa es del 93%, según los datos suministrados por el Instituto Brasileño de Opinión Pública y Estadísticas - IBOPE.

DE DÓNDE SURGIÓ LA ACCIÓN DE CIUDADANÍA

Todo empezó en 1992, a partir de una gran movilización popular denominada Movimiento por la Ética en la Política y que ha resultado en el "impeachment" del entonces presidente Fernando Collor, primer presidente elegido por voto popular después de 20 años de dictadura militar y derrocado bajo acusación de corrupción:

A fines de ese mismo año, la idea de dar continuidad a esa movilización popular nació en el IBASE Instituto Brasileño de Análisis Sociales y Económicos, una ONG de Río de Janeiro, cuyo secretario ejecutivo, Herbert de Souza, "Betinho", es la figura emblemática de la campaña.

En febrero de 1993, la idea llegaba al Palacio Presidencial, llevada por Luis Inacio Lula da Silva, presidente del Partido de los Trabajadores. Durante entrevista con el presidente Itamar Franco, entonces en sus primeros días de gobierno pos-Collor, el PT proponía un plan emergencial contra el hambre.

Esas iniciativas se traducen en una campaña nacional que está siendo conducida por la sociedad civil, a través de la Acción de la Ciudadanía contra el Hambre, la Miseria y por la Vida; y por el gobierno, con su Plan de Combate al Hambre y la Miseria, lanzado en abril del 93.

El Plan gubernamental, que tenía la ambición de alimentar a 50 millones de personas, reuniendo y potencializando esfuerzos de los mi-

nisterios de Educación, Salud y Trabajo, todavía no ha salido del papel. En el aspecto no gubernamental la campaña explota en creatividad. El antropólogo Rubens César Fernandes, director del Instituto de Estudios de la Religión, apunta algunas de sus características especiales, señalando que "su llamamiento es a las personas, a su conciencia individual y a su sentido de ciudadanía. Al mismo tiempo, abre espacio a la acción voluntaria, rescatando la dimensión emergencial y no asistencial del hambre, y crea nuevas asociaciones institucionales al interior de la sociedad civil. También eleva el fenómeno de la exclusión social al primer plano de la escena política".

Trabajando según tres ejes principales: la solidaridad; el auto-sostenimiento, y la presión política atacando al mismo tiempo las dimensiones emergenciales y estructurales del hambre y de la miseria, la Acción de la Ciudadanía ha logrado despertar iniciativas novedosas basándose en la descentralización, en la revaloración de lo local y en la búsqueda de soluciones alternativas.

El periódico *Primera y Última*, vocero de la campaña, reseña muchas de esas iniciativas exitosas. Producción artesanal, construcción colectiva de casas populares con materiales donados, actividades educativas y de atención integral a la salud con niños de la calle, creación de talleres colectivos de trabajo, actividades de generación de empleo en las municipalidades del interior del país, creación de huertas comunitarias, reciclaje de basura, entre otras.

Todos los sectores sociales son llamados a colaborar, lo que ha propiciado donaciones de parte de equipos de fútbol, organización de espectáculos benéficos de artistas populares, exhibición por televisión de mensajes contra el hambre, movilización de empleados de bancos y empresas estatales que no sólo donan alimentos, sino que financian proyectos y viabilizan muchas otras iniciati-

vas. Ha movilizado incluso un sector del empresariado más moderno.

También en el marco de la campaña, puente entre gobierno y sociedad civil, el Consejo Nacional de Seguridad Alimentaria - CONSEA, fue idealizado como un espacio de diálogo que congrega ocho ministros de estado y 19 representantes de la sociedad civil y se reúne en tres instancias: municipal, estatal y federal.

La coordinación de la Acción de la Ciudadanía ha definido seguridad alimentaria como la forma de garantizar a todas las personas los alimentos de que necesiten, de manera suficiente, estable, autónoma, sustentable y equitativa.

El rol del CONSEA es el de discutir las políticas públicas de combate al hambre, lo que abarca desde temas como la implementación de la reforma agraria hasta los controles de calidad adoptados para la merienda escolar.

Para alimentar al CONSEA con datos lo más cercanos a lo que hace y piensa la sociedad, la Acción de la Ciudadanía está organizando conferencias en las distintas instancias municipales y estatales, que culminarán en la Conferencia Nacional de Seguridad Alimentaria, con realización prevista para la segunda quincena de julio del presente año.

Paralelamente, a través de la Acción de la Ciudadanía contra el Hambre, la Miseria y por la Vida, grupos, entidades y personas que trabajan según nuevos paradigmas de desarrollo han tenido la oportunidad de lanzar ideas innovadoras, poner en práctica proyectos transformadores e imprimir conceptos totalmente nuevos a esta campañ

ña, tal como es el caso de movimiento de mujeres.

LAS MUJERES EN LA ACCIÓN DE CIUDADANÍA

En la Campaña contra el Hambre las mujeres representan la mayoría en sus dos puntas: las de quiénes recogen y la de quiénes reciben las donaciones. Son mayoría quienes ponen manos a la obra para hacer llegar comida a quién tiene hambre, buscar trabajo para los cesantes y promover el autosostenimiento para los que viven al margen de la sociedad.

Eso porque esa campaña se mueve en un espacio históricamente reservado a las mujeres: la reproducción de la vida. Y es importante señalar que el problema generador de la miseria y del hambre está intrínsecamente ligado al desequilibrio que existe en las dos grandes esferas de la vida: la producción/consumo y la reproducción.

Aunque parezca obvio que la producción de bienes y riquezas debiera estar al servicio de la reproducción de la vida de los seres humanos, en todas sus dimensiones, y en el respeto a la reproducción de la vida de las diferentes especies de la naturaleza, eso no es así.

En lugar de favorecer a la vida de las poblaciones por medio de la producción de bienes y riquezas, se acorraló a la humanidad con el modelo que hoy domina el mundo: la superproducción de bienes para el superconsumo de algunos, generando la miseria y el hambre para la mayoría de los habitantes de este planeta.

Y en ese cua-

dro de desequilibrio hay, en todos los niveles, un lugar todavía menos privilegiado para las mujeres en cuanto reproductoras de vida, del inicio al fin.

La Campaña contra el Hambre ha hecho que lo privado pasara a ser tratado como asunto de importancia. La cuestión aparentemente doméstica del "pan nuestro de cada día" se transformó en tema público en su verdadera dimensión política. Y así, las mujeres, personajes principales de la vida cotidiana, pasan a desempeñar un rol protagónico, trayendo sus contribuciones al debate y a la acción política.

A través de la Acción de la Ciudadanía se está haciendo más visible el fenómeno mundial de la feminización de la pobreza. Constituyendo el 51% de la población, las mujeres son responsables por el 70% de las horas trabajadas, pero reciben solamente el 10% de los sueldos, según datos de las Naciones Unidas.

En Brasil, las mujeres representan el 35% de la población económicamente activa. Sin embargo, sus sueldos son en promedio poco más del 50% de los sueldos cobrados por los hombres en las mismas funciones. Y en el caso de la mujer negra, la situación es todavía más grave, siendo sus sueldos promedios la mitad de los de las mujeres blancas.

Aunque las estadísticas muestren que la participación de la mano de obra femenina ha crecido un 180% contra un 71% de la masculina, en las últimas dos décadas, investigaciones realizadas señalan que entre las mujeres que trabajan, el 10,5% no percibe ninguna especie de remuneración y el 50% cobra menos o igual que el sueldo mínimo, actualmente alrededor de 60 dólares.

Además, la mayoría trabaja en el llamado sector informal, sin derechos laborales o seguridad social. Y son las responsables no sólo por el servicio doméstico, sino por el cuidado de los niños y ancianos. Así, las mujeres acaban siendo las principales responsables por la vida de las

A TRAVÉS DE LA ACCIÓN DE LA CIUDADANÍA SE ESTÁ HACIENDO MÁS VISIBLE EL FENÓMENO MUNDIAL DE LA FEMINIZACIÓN DE LA POBREZA. CONSTITUYENDO EL 51% DE LA POBLACIÓN, LAS MUJERES SON RESPONSABLES POR EL 70% DE LAS HORAS TRABAJADAS, PERO RECIBEN SOLAMENTE EL 10% DE LOS SUELDOS, SEGÚN DATOS DE LAS NACIONES UNIDAS

comunidades, asumiendo la responsabilidad de sanar problemas causados por la deficiente prestación de servicios de parte del Estado, principalmente en las áreas de salud, educación y saneamiento.

En el contexto de la campaña, las mujeres son las que investigan nuevas alternativas de alimentación a bajo costo, rescatan conocimientos sobre el cultivo de hierbas medicinales y alimenticias, asumen la iniciativa de aplicar los conocimientos adquiridos para mejorar la vida en las comunidades, reivindican servicios públicos de mejor calidad.

En los movimientos sociales de carácter popular, sin embargo, la experiencia ha mostrado que, aunque en mayoría, las mujeres siguen en situación de subordinación en relación a sus compañeros del género masculino. Los hombres deciden, las mujeres ejecutan; los hombres negocian, las mujeres implementan; los hombres llegan a los niveles de decisión, las mujeres se quedan en la base. Más y más mujeres salen a las calles buscando nuevas formas de asegurar la sobrevivencia y mejorar la calidad de vida. Pero son muy pocos los hombres que comparten las tareas de reproducción de la vida en el espacio doméstico como responsabilidad propia.

Así es importante hacer que la Acción de la Ciudadanía represente también acción educativa para nuevas relaciones de género, enseñando que la reproducción de la vida es asunto de todos, hombres y mujeres, en lo personal y en lo público.

LA ACTUACIÓN DE RED MUJER EN LA ACCIÓN DE LA CIUDADANÍA

Red Mujer participa activamente de la campaña y rige su actuación por el ejercicio educativo de traer para la escena política dos asociaciones inevitables:

- Hambre y degradación ambiental
- Hambre y subordinación de la mujer

Actuando como una red de servicios en educación popular feminista. Red Mujer alcanza e interconecta alrededor de 3.000 personas y grupos de varias regiones de Brasil. Creada en 1980, se ha formalizado en 1983 como una organización no gubernamental sin fines de lucro y sin vinculaciones institucionales con partidos políticos o grupos religiosos.

Se caracteriza como una escuela de formación con dos áreas programáticas prioritarias:

- educación ambiental en la óptica de género, y
- derechos de las mujeres como derechos humanos.

Su objetivo es promover la educación para nuevas relaciones entre mujeres y hombres en todas las esferas de la vida y en todos los espacios organizados de la sociedad:

- * fortaleciendo la autoestima y la auto-organización de las mujeres
- * contribuyendo para su capacitación
- * facilitando actividades de generación de ingresos
- * asesorando en la creación y gerenciamiento de entidades y proyectos.

Además, busca tratar las relaciones de género como un tema de todos, mujeres y hombres, y que debe involucrar todos los segmentos: movimientos sociales, ONG's, universidades, iglesias, partidos políticos, empresas, medios de comunicación, etc.

Desde un primer momento, Red Mujer ha percibido el gran potencial educativo que esta campaña encierra y se ha involucrado, desde entonces, con una marcada opción de tratar la cuestión del hambre en las tres dimensiones desarrolladas por esta:

- solidaridad
- auto-organización
- presión política
- la solidaridad, entendida como la resolución, inmediata, emergencial del hambre, a través de la donación de alimentos. En un primer momento ha sido muy difícil, principalmente

para las organizaciones de izquierda, asimilar el discurso y la práctica de la distribución de alimentos. Se ha generado fuerte resistencia a esta actitud, siempre tachada de asistencialista y más adecuada a instituciones de caridad.

En nuestro comité, organizado en noviembre de 1983, hemos optado por no tratar el hambre en forma fragmentada. Consideramos que lo emergencial tiene que atenderse mientras se buscan soluciones estructurales para el problema. Establecimos un puente entre escuelas y edificios de clase media y el comité contra el hambre de la Asociación de Vecinos del Jardín Kagohara, barrio popular en la periferia de la región sur de la ciudad de Sao Paulo, que funciona como receptor de alimentos y recursos. Para allá se envían mensualmente canastas familiares y otros enseres. Hasta el mes de mayo, las 50 familias inscritas han recibido alrededor de 4 mil kilos de comida además de ropas, calzados y juguetes.

- la auto-organización se da en dos actitudes distintas: por un lado, nos desempeñamos como un nudo articulador, alimentando grupos y entidades por todo el país con las noticias relevantes de la campaña. Eso ha posibilitado varios contactos que posteriormente generan actitudes prácticas, como la formación de un nuevo comité, o creación de nuevas asociaciones de grupos con empresas u órganos públicos.

Por otro lado, buscamos crear alternativas viables para la erradicación de la miseria, a través de proyectos de capacitación y generación de ingresos, asesoramiento para creación de entidades, gerenciamiento de grupos y comunidades. Son iniciativas con vistas a la obtención de la ciudadanía plena para las mujeres y objetivos de todo el trabajo de Red Mujer: no se limitan al contexto específico de la actuación en esa campaña.

- La presión política se ejerce en

una acción articulada con otros sectores sociales exigiendo políticas públicas orientadas hacia el bienestar de la población y por la calidad de vida.

En ese aspecto, Red Mujer integra el Forum Paulista de ONG's, que congrega organizaciones no gubernamentales del Estado de Sao Paulo, la Coordinadora Estatal y de la Coordinadora Nacional de la Campaña. Participa también en la preparación de la Primera Conferencia Nacional de Seguridad Alimentaria y de los encuentros preparatorios regionales y estatales, a los cuales lleva las propuestas de las mujeres con que trabaja.

Nos pusimos también al servicio de la campaña para divulgar datos, provocar reflexiones, trabajar el tema del hambre y de las alternativas alimentarias en los talleres, charlas, cursos y publicaciones de Red Mujer, provocando un considerable efecto multiplicador.

Como consecuencia directa de nuestro trabajo de divulgación y articulación, otros comités y acciones de la ciudadanía se han originado en diversos Estados, muchas informaciones han sido repasadas y grupos se articulan alrededor de la preservación de la biodiversidad, del rescate del uso de hierbas medicinales y comestibles de uso tradicional en Brasil.

JARDÍN KAGOHARA, UN ANTIMODELO DE OCUPACIÓN URBANA

El Jardín Káhogara, como tantos barrios periféricos de la ciudad de Sao Paulo, ha surgido a partir de ocupaciones clandestinas a las orillas de la Represa de Guarapiranga, embalse que responde por el abastecimiento de agua a cuatro de los 12 millones de habitantes de la ciudad. Como todas las ocupaciones clandestinas, no disponía de saneamiento básico, ni calles pavimentadas ni cualquier tipo de servicio público: transporte, centros de salud, guarderías, escuelas.

Según cuenta Iza Cardeliquia Berbem, una de las líderes de la asociación barrial, que vive ahí hace 18 años, los vecinos han tenido que luchar por cada uno de los servicios públicos de que disponen hoy, tales como agua canalizada, energía eléctrica, transporte, guarderías y escuelas. Eran tiempos de dictadura, y las personas para organizarse se abrigan bajo el manto protector de la Iglesia. Así han florecido muchos movimientos políticos

como el Movimiento del Costo de la Vida, que después se llamó Movimiento contra la Carestía y el Movimiento de Lucha por Guarderías.

Esos movimientos, fuertemente signados por la oposición a la dictadura, luchaban por calidad de vida. Sin embargo, evalúa Iza, no han desarrollado la necesaria dimensión ambiental. Como consecuencia, aunque el barrio dispone hoy, mal que bien, de los servicios por los cuales ha luchado, eso no ha significado un mejoramiento significativo en el nivel de vida de su población.

El retrato más fiel del Jardín Kahogara de hace 18 años, cuando Iza se fue a vivir ahí, era la límpida fuente de dónde las mujeres sacaban el agua. El barrio está en área de manantial. Con la llegada del agua canalizada, la fuente fue olvidada. El sitio donde quedaba fue invadido y hoy existe ahí una favela.

Esa favela se llama Viela Botucatu y ahí viven la mayor parte de las personas que hoy reciben donaciones de los Comités Red Mujer/Jardín Kahogara. Donde antes

**EN EL CONTEXTO DE LA
CAMPAÑA, LAS MUJERES
SON LAS QUE INVESTIGAN
NUEVAS ALTERNATIVAS
DE ALIMENTACIÓN A
BAJO COSTO, RESCATAN
CONOCIMIENTOS SOBRE
EL CULTIVO DE HIERBAS
MEDICINALES Y
ALIMENTICIAS, ASUMEN
LAS INICIATIVA DE
APLICAR LOS
CONOCIMIENTOS
ADQUIRIDOS PARA
MEJORAR LA VIDA EN LAS
COMUNIDADES,
REIVINDICAN SERVICIOS
PÚBLICOS DE MEJOR
CALIDAD -**

había una fuente, hoy existe un depósito de basura y aguas servidas. Del basural a cielo abierto sale un riachuelo que se lanza directamente en la represa. Eso sucede por toda el área de manantiales, lo que obliga a la compañía de aguas de la ciudad a utilizar una serie de productos químicos para producir agua potable.

La constatación de que la lucha por beneficios urbanos también es una lucha ambiental ha hecho surgir la Unión de Movimientos Populares por la Educa-

ción Ambiental - UMPEDA, que reúne entidades de la región de la Represa de Guarapiranga.

Una de las acciones de UMPEDA fue realizar un trabajo conjunto de limpieza en la Viela Botucatu. El contacto con los habitantes de la favela durante el trabajo llevó a la constatación de que no se puede separar la cuestión ambiental de la situación económica del país.

-He descubierto que los ratones causan menos daño que el hambre, la desocupación y la violencia. Las personas solo están en la favela porque no tienen donde vivir dice Iza. Entonces me di cuenta de que no se puede pensar en los problemas ambientales sin considerar al pueblo. Hay que considerar el ambiente juntamente con las personas.

APRENDIENDO JUNTAS: EL PROYECTO JARDÍN KAGOHARA/RED MUJER

Buscando una forma de contemplar las tres líneas de actuación de la Acción de la Ciudadanía y en-

focar a la dimensión educativa tanto ambiental como de género, razón de ser de Red Mujer, ha surgido la propuesta de un proyecto que ha sido trabajado en varios sub-proyectos:

- sub-proyecto 1 - solidaridad: para garantizar que el grupo del Jardín Kagohara siga recibiendo donaciones y que la Red Mujer siga intermediándolas.
- sub-proyecto 2 - auto-organización: para hacer, con trabajo colectivo, una huerta comunitaria, que produzca alimentos sin agrotóxicos y sin abonos químicos.
- sub-proyecto 3 - auto-sostenimiento: para producir y distribuir la harina múltiple, producto de la huerta, destinadas a la suplementación alimentaria de las familias involucradas y venta del excedente.

La primera encuesta realizada por la Red Mujer y la Asociación de Vecinos del Jardín Kagohara para determinar quiénes serían beneficiados por las canastas familiares, ha llevado a la constatación de que entre las primeras 36 familias encuestadas, las mujeres tenían la jefatura en 20. Madres solteras, viudas o abandonadas por los maridos, esas mujeres tienen en promedio 4 hijos y sobreviven con un sueldo mínimo al mes, alrededor de 60 dólares. En general acumulan los cuidados con la familia, el trabajo a destajo en casas familiares, además de actividades informales como costureras, lavanderas, cocineras, sin tener derecho a cualquier tipo de prestación social.

El hecho de reunirse ha llevado a las mujeres del Jardín Kagohara a darse cuenta de su situación de abandono frente a la miseria como un problema que trasciende a su destino personal. Para Iza Berbem, con su larga tra-

yectoria en el movimiento de mujeres, es importante que se insista principalmente en las mujeres.

- Cuando la situación se pone difícil, los hombres se van y son las mujeres las que enfrentan la batalla de dar de comer a los hijos.

Para ellas es fácil constatar cuanto espacio ya han ocupado en la producción saliendo de la casa para ganar dinero. Y también como sus compañeros e hijos se resisten a compartir con ellas el espacio de la reproducción, aún cuando están cesantes o viviendo de trabajos eventuales. Cuando se quedan sin trabajo, en general se vuelven violentos, alcoholizados o abandonan a las familias.

Constar que ese abandono no es un caso personal, pero está vinculado a la estructura social que provoca la exclusión, ha sido un fuerte aprendizaje para las mujeres que se inscribieron en el trabajo de la huerta.

Para trabajar esas cuestiones, Red Mujer programó talleres sobre los derechos de las mujeres como derechos humanos, permitiendo que reflexionen sobre el porqué del abandono generalizado en que viven. Y puedan constatar que no están solas y que su suerte se debe mucho más a las desigualdades de oportunidades entre hombres y mujeres que a su incapacidad personal. Eso aumenta su autoestima y su capacitación

**POR OTRO LADO,
BUSCAMOS CREAR
ALTERNATIVAS VIABLES
PARA LA ERRADICACIÓN
DE LA MISERIA, A TRAVÉS
DE PROYECTOS DE
CAPACITACIÓN Y
GENERACIÓN DE
INGRESOS,
ASESORAMIENTO PARA
CREACIÓN DE ENTIDADES,
GERENCIAMIENTO DE
GRUPOS Y COMUNIDADES.
SON INICIATIVAS CON
VISTAS A LA OBTENCIÓN
DE LA CIUDADANÍA PLENA
PARA LAS MUJERES Y
OBJETIVOS DE TODO EL
TRABAJO DE RED MUJER:
NO SE LIMITAN AL
CONTEXTO ESPECÍFICO DE
LA ACTUACIÓN EN ESA
CAMPAÑA**

en el combate al hambre.

De la decisión de iniciar la huerta -tomada por el grupo que recibe las donaciones- se ha llegado al detallamiento de quién hace qué. Con el asesoramiento de la Red Mujer y de la Asociación de Vecinos, las familias empezaron a relevar todas las necesidades para llegar a cumplir sus objetivos: ¿dónde conseguir herramientas, agua, abono, semillas? ¿Quién haría el trabajo? ¿Cómo repartir los ingresos? ¿Cuál es la dimensión necesaria del

huerto para alimentar a 60 familias? ¿Cómo dar continuidad al proyecto en caso de que no hubiera excedente?

Al mismo tiempo en que surgían las preguntas, las personas se concientizaban de las dificultades, pero también de las innumerables posibilidades que se abrían. Pasaron a buscar apoyo de otros comités contra el hambre y de la comunidad local.

Marta Lara, asistente social del equipo de la sede de Red Mujer, habla de una gran lección que se puede sacar del proceso de creación de la huerta comunitaria:

- Las personas todavía creen que estamos haciendo lo mismo que haría un "estado benefactor". Existe una cultura de la pasividad y es lo que estamos buscando romper. La Acción de la Ciudadanía nos muestra que es posible establecer un canal apropiado de comunicación entre personas que viven en la miseria, órganos públi-

cos, empresarios. Es posible juntarnos todos en un esfuerzo de identificar y solucionar problemas; para eso, las personas tienen que ejercitar la capacidad de dialogar, presionar, conquistar de cualquier manera su espacio.

Con ese esfuerzo inicial y la presencia siempre constante de las asesorías, el grupo se lanzó a la lucha y realizó grandes conquistas: La Asociación de Vecinos del Jardín Herculano, barrio aledaño, cedió una parcela de 1.500 m². Profesionales del centro de salud al lado prestaron el agua. La dirección de la guardería cedió un poco más de terreno. Después de algunas negociaciones, empleados de la empresa de electricidad, que también tiene su comité contra el hambre, han suministrado los materiales necesarios para alambrar el terreno.

Se ha realizado entonces una jornada de trabajo para limpiar el terreno y construir el alambrado. La Secretaría Estatal de Agricultura ha sido contactada y suministró semillas. Se puso a disposición también para enviar un técnico agrícola para acompañar el trabajo. Ahí empezó una nueva etapa: aprender a decir "no, gracias", y pensar a largo plazo para defender el medio ambiente. Juntamente con el técnico llegaron al local bolsas y más bolsas de abono químico. Con mucha paciencia el técnico de la Secretaría explicó a la población que el método convencional daría resultados más rápidamente.

El argumento no ha convencido al liderazgo del movimiento que ya había aprendido que soluciones inmediatistas no siempre son las mejores. Recordaron la destinación de la huerta: producir alimentos sanos para componer la harina múltiple. Con el abono químico y los agro-

tóxicos eso no podría suceder. El grupo optó por la harina y venció la huerta orgánica. Los abonos químicos, así como el técnico, fueron dejados a un lado.

En este momento se está planteando la instalación de una industria casera de harina múltiple. Esa harina es una mezcla de afrechos de arroz y trigo, hojas verde-oscuro secas y molidas, y semillas tostadas y molidas. Se basa en el concepto de "multimistura", desarrollado por la pediatra Clara Takaki Brandao, en que se valor la calidad y variedad de los alimentos, principalmente lo que están disponibles localmente y tienen alto valor nutricional a bajo costo.

Divulgado principalmente por las Pastorales de Salud, ese principio está siendo utilizado con éxito por alrededor de 1,5 millón de familias brasileñas. La Escuela Libre de Agricultura Ecológica ha creado la harina, un compuesto que reúne todos esos elementos en un solo producto. Esa harina ha sido apuntada por investigadores como eficaz en el tratamiento de la desnutrición y como forma de reemplazar los elementos nutritivos y las vitaminas ausentes en los alimentos industriales superprocesados.

Entre las ventajas de la harina múltiple sobre las medicinas sintéticas utilizadas como complementos alimentarios, se puede decir que esa mezcla:

- * utiliza partes no siempre aprovechadas de alimentos convencionales. Por ejemplo: en lugar de utilizarse solamente el zapallo, se pueden aprovechar también sus hojas, flores y semillas, cuyos contenidos en vitaminas A, C, y calcio son muy superiores a los encontrados en las hortalizas convencionales.
- * puede producirse con proce-

tos muy sencillos y muy conocidos, como la trituración, el molido, el secado, la mezcla. No hace falta tecnología sofisticada y puede ser preparada por cualquier persona a bajo costo.

- * revalora plantas bien conocidas de las poblaciones pobres, como la yuca, el zapallo, la batata, y semillas casi nunca aprovechadas en la alimentación diaria y que generalmente son echadas a la basura, como las de sandía, zapallo y melón.
- * reutiliza partes despreciadas de los cereales, como los afrechos de trigo y arroz.

Las personas que divulgan la harina múltiple suelen subrayar que no se trata de un paliativo más para el hambre de los pobres. Es un arma eficaz también para los ricos que comen mucho, pero con baja calidad nutricional. Para estos se transforma en una fuente de reposición de elementos ausentes de la alimentación diaria.

Lo que está en juego con esta propuesta es la autosustentación del grupo que tendrá que capacitarse para:

- * producir la harina para vender, generando ingresos para las familias.
- * desarrollar la visión de conjunto para planificar, y la visión de paso a paso, para ejecutar.
- * gerenciar la carencia, estableciendo criterios para el trabajo en la huerta y para el usufructo de su producción.
- * tomar decisiones basadas en el consenso del grupo y responsabilizarse por ellas.
- * desarrollar la autoconfianza para negociar proyectos y productos.
- * desarrollar tecnología de producción, almacenamiento y distribución del producto.

En este momento, una gran parte de esas habilidades se están desarrollando a nivel de liderazgo del proceso y principalmente de las asesoras. Ivone de Mori Lopes, técnica

EL ARGUMENTO NO HA CONVENCIDO AL LIDERAZGO DEL MOVIMIENTO QUE YA HABÍA APRENDIDO QUE SOLUCIONES INMEDIATISTAS NO SIEMPRE SON LAS MEJORES

agropecuaria y empleada de Red Mujer, es una de ellas. Empezó a trabajar en el Jardín Kagohara para auxiliar en la decisión sobre qué plantar y cómo plantar.

Ivone cuenta que esa fue su primera oportunidad de trabajo en su área de formación, pues aunque las escuelas agrícolas empiezan a asimilar mujeres, las barreras son fuertes a la hora de buscar trabajo.

Ivone se quedó cuatro años sin lograr trabajo en su profesión. Trabajaba como secretaria hasta que la descubrió Red Mujer. Todavía no conoce bien las técnicas de manejo ambiental y además pasa por un nuevo proceso de aprendizaje, recopilando informaciones, procesándolas y repasándolas al grupo del Jardín Kagohara.

Su desafío más grande ha sido encontrar un lenguaje apropiado para el repase de informaciones:

- Las personas aquí tienen una forma muy directa de decir las cosas. Veo como los profesores en las escuelas complican todo y así comprometen nuestra forma de solucionar los problemas. Estoy perfeccionando mi vocabulario, me siento más espontánea y más práctica a la hora de resolver los problemas.

Ivone ha llegado cuando las personas hicieron la primera jornada para alambrar el terreno. La primera providencia fue enriquecer el suelo gastado y hacer los canteros pensando en formas de contención del suelo, pues se trata de un terreno con fuerte pendiente.

En ese momento empezaron a mezclarse los aprendizajes. Los que vinieron del campo están acostumbrados a hacer canteros siguiendo la pendiente, lo que sólo hace aumentar la erosión del suelo. En la escuela se aprende a hacer terráceo, lo que demandó técnica más especializada y tecnología más costosa que la disponible. La solución quedó en el término medio: un tipo de cantero que sigue la pendiente, pero que es limitado por surcos de contención del

agua que así se queda empozada y sirve para irrigar a los canteros.

De esa relación surgen otros aprendizajes. Las personas aprenden que no es necesario sacar toda la "hierba dañina" del terreno. En una charla han aprendido que algunas de ellas contienen vitaminas y sales minerales en cantidades superiores a las hortalizas convencionales. A partir de ahí empezaron a recordar muchas plantas conocidas por sus madres o abuelas que tienen usos múltiples, como alimentos o medicinas.

Cuando preguntamos por qué no comen esas hierbas, responden que los hijos ya no aceptan comer ningún tipo de verdura. Quieren los productos que aparecen en la televisión.

Por eso, el proyecto también prevee talleres de capacitación para el aprovechamiento integral de los alimentos, utilizando recursos culinarios para transformar esos platos en atractivas opciones. Ese ha sido un punto en el cual se ha insistido a la hora de convencer a las personas a cambiar hábitos alimentarios: no basta ser nutritivo, tiene que ser sabroso y tener buena presentación.

ENTONCES: ¿QUÉ ESTAMOS APRENDIENDO?

A causa de la magnitud de la Acción de la Ciudadanía y de la multiplicidad de actuaciones de la Red Mujer, los aprendizajes se dan en múltiples niveles. Se puede decir que todos los actores sociales involucrados en esta campaña están aprendiendo unos con los otros, en la sinergia y en el conflicto de intereses.

Desde el punto de vista del Estado

Se hizo visible su deficiencia y su derrumbe frente a los problemas básicos de mantenimiento de la vida. Al constatar eso, las comunidades carentes descubren que no pueden esperar pasivamente por la solución de sus problemas.

Aunque algunas ONG's insistan en ubicar a esos problemas

prioritariamente en manos del Estado, existe una fuerte tendencia a movilizar, de la manera más descentralizada posible, a la sociedad para que resuelva el problema en la parte que le toca. Y actuar accionando -y fiscalizando- el poder público en lo que este es, de hecho, indispensable.

EN RELACIÓN A LA CIUDADANÍA

La Acción de la Ciudadanía, en todos sus niveles, del local al nacional, se ha constituido en un gran ejercicio de participación. A través de ella es posible decidir y responsabilizarse por la decisión.

Se trabaja en el desarrollo de una actitud afirmativa frente a la vida, cuando muestra que existe solución para el hambre y que se la puede encontrar ya. Muestra que para solucionar el problema del hambre es preciso minimizar la desigualdad en las oportunidades para blancos y no blancos, mujeres y hombres, viejos y jóvenes.

Desde el punto de vista de Género

Las ONG's no siempre ven claro cómo las relaciones entre hombres y mujeres están en la base del sistema de explotación de la naturaleza, del modelo de desarrollo que se ha adoptado y de las distorsiones culturales. Se hace necesario realizar una "alfabetización de género" en esas organizaciones.

Se siente que hay todavía una fuerte resistencia en el seno de las ONG's en visualizar en que forma ellas mismas refuerzan distorsiones entre producción y reproducción. Apoyadas en el soporte de las mujeres, que integran el voluntariado de la campaña, las ONG's siguen tratándolas como si fueran seres pasivos de entrenamiento, orientación, pero no de decisión y remuneración por su trabajo. Eso profundiza las desigualdades, pues sobrecarga a las mujeres con el peso de la triple jornada.

Las mujeres están sobrecarga-

das con la necesidad de trabajar, cuidar la casa y los hijos y actuar en la comunidad. Por eso, los proyectos tienen que considerarlas en todos los niveles, creando mecanismos para introducir nuevos conceptos sobre la paridad entre mujeres y hombres también en la esfera de la reproducción de la vida.

El énfasis en las mujeres no es favoritismo. Se trata solamente de corregir distorsiones históricas que ponen a hombres y mujeres en posiciones muy desequilibradas, con la balanza pendiendo siempre para el lado de las mujeres cuando se trata de deberes y para el de los hombres cuando se habla de derechos.

La presencia de las mujeres en las esferas de poder de la campaña todavía es pequeña. La reivindicación es de que no debe haber más del 60% ni menos del 40% de hombres y mujeres en todas las instancias de participación y decisión de la Acción de la Ciudadanía.

Desde la óptica Ambiental

Sólo ahora las luchas urbanas por la calidad de vida, están teniendo un signo ambiental. Hasta entonces, la visión fragmentada que separa el espacio urbano del ecosistema ha sido responsable por las centralizaciones en los suministros de agua y energía, lo que compromete al medio ambiente en forma masiva.

Hacen falta soluciones viables para las comunidades urbanas que puedan ser implementadas por el poder público. Hay, en general, poca información y poco acceso a nuevas tecnologías. Pero tampoco existe voluntad política para la conquista de nuevas tecnologías basadas en el bajo impacto ambiental.

Necesitamos realizar una verdadera "alfabetización ecológica" de todos los actores sociales que se involucran en la lucha contra el hambre. Eso podrá garantizar cambios para que se pueda ver la seguridad alimentaria también en sus dimensiones ambientales: la búsqueda de la

calidad en la alimentación, del uso de plantas locales para combatir el hambre, la descentralización en los programas y la búsqueda de autosuficiencia en el sentido de producir para consumir y no sólo para exportar.

Todo eso va quedando claro, porque "no queremos sólo comida", como dice la música de Los Titas, un grupo de rock brasileño. Para poder aprovechar la comida es preciso también salud, vivienda, saneamiento, educación, trabajo. Es preciso compartir la alegría de vivir sin relaciones de dominación entre los seres humanos y de la humanidad con la naturaleza.

LO PRINCIPAL Y LO SECUNDARIO

O LA CAPACIDAD DE PERCIBIR DIFERENCIAS

Michael Samlowski *



En muchos centros de educación de personas adultas de América Latina, pegado sencillamente en las paredes con papel adhesivo o cuidadosamente enmarcado y detrás de un vidrio, producto de un cursillo de alfabetización de corte progresista o de la industria de afiches de alto nivel, se encuentra la sentencia que transcribimos a continuación y que tras breve reflexión resulta a la vez convincente y desconcertante:

"Señor, dame fuerzas para cambiar lo que se puede cambiar, paciencia para aceptar lo que no se puede cambiar, y sabiduría para distinguir lo uno de lo otro."

De hecho esto no es tan sencillo. ¡Quién no quisiera tener semejante fortaleza! Pero la dificultad, como suele ocurrir con otras máximas que a primera vista resultan evidentes, está en su aplicabilidad. Tal vez no se necesita sólo sabiduría para distinguir lo que se puede cambiar de lo que se debe sobrellevar, sino también seleccionar unos cuantos criterios para saber si lo cambiante debería realmente ser cambiado y si la paciencia es realmente la actitud correcta frente a lo que aparentemente no se puede cambiar. Tal vez ocurre que lo que debería cambiarse no está al alcance solamente de las propias fuerzas. Tal vez no se necesita sólo sabiduría sino además conocimientos, técnicas y habilidades, acceso a información y a recursos, así como organización y ayuda. Y por supuesto se trata de puntos de vista y de intereses, y por supuesto éstos dependen a su vez de situaciones de clase.

SOBRE LA POSIBILIDAD DE LO IMPOSIBLE *

El campesino guatemalteco del altiplano probablemente tiene la visión de que su terreno de cuatro cuerdas

* Educador alemán, encargado del Departamento de América Latina de la Asociación Alemana de Educación de Adultos.

(1.600 m²), árido, peñascoso, ubicado en una fuerte pendiente y sin acceso al agua, no puede alimentarlos a él y a su familia ni asegurar el futuro de sus hijos. Sabe que él y sus hijos mayores tienen que trasladarse cada año, durante meses, a las plantaciones junto a la costa para intentar allá ganar un salario adicional que le permita comprar lo más elemental, y sabe que esto resulta cada año más difícil. Su mujer ha aprendido en el curso de alfabetización que perros y gallinas no deben andar por la choza, que es malsano meter en una sola cama a todos los niños, que para la salud corporal es aconsejable un baño regular, que una alimentación equilibrada consiste en una razonable combinación de hidratos de carbono, albúmina, grasas, vitaminas y minerales, y no sólo en maíz todos los días. El gran afiche de propaganda del Ministerio de Agricultura, que está en la calle, le recuerda que la erosión sólo puede empeorar si se sigue talando los árboles para obtener leña. En la radio se hace una campaña permanente para la construcción de letrinas y se invoca el peligro del tifus y el cólera si no las hay, si no se hierve el agua, si no se lava cuidadosamente los alimentos, antes de prepararlos, con agua que esté fuera de toda sospecha. Los niños deberían ir a la escuela, exhorta la maestra a los padres de manera convincente, y también deben ir las niñas. De lo contrario no podrán aprender lo que van a necesitar si quieren que alguna vez les vaya mejor en la vida.

Es evidente que todo esto está marcando circunstancias que deben ser cambiadas. Pero esta familia campesina guatemalteca ¿puede en absoluto cambiarlas? ¿De dónde va a sacar más tierra; cómo se va a defender contra ladrones y usureros que la despojan de su magro jornal; de dónde va a conseguir dinero para ampliar y renovar su choza; de dónde va a sacar mejor comida; cómo puede hacer hervir el agua si la leña apenas le alcanza para cocinar la

sopa y además tiene que ir a buscarla cada vez más lejos; con qué va a cocinar si no es con leña, cuando no se puede conseguir kerosén, y si alguna vez se puede, el precio es impagable; cómo pueden enviar a las chicas a la escuela si se las necesita para recoger agua y leña, si no hay dinero para libros y cuadernos; si en la escuela no se aprende nada que sirva para la vida en la comunidad? Y si todas estas cosas no se pueden cambiar ¿la familia tendrá que resignarse y ejercitar la paciencia?

Por supuesto la lista es mucho más larga. Pero queda ya claro a dónde quiere conducir. No se puede superar las precariedades sociales con simples recetas y menos aún por la vía individual. Pero concluir que es imposible cambiarlas porque las circunstancias son hostiles, sería asimismo apresurado, ya que muchos problemas pueden ser resueltos, o por lo menos atenuados, por los propios individuos y a partir de sus propias fuerzas, otros con ayuda de los vecinos y otros con el apoyo de organizaciones e instituciones. En principio el problema de la distribución de la tierra realmente no parece que se pueda solucionar en las condiciones actualmente reinantes en Guatemala, pero los pequeños terrenos podrían ser mejor aprovechados. Mediante terráceo, empleo de compost, rotación de cultivos y muchas otras medidas que conocen los agrónomos, se puede conservar mejor el suelo y poco a poco se lo puede mejorar. El agua que cae en la época de lluvias se la puede almacenar en depósitos, colocados en lugares estratégicos, y se la puede conducir a las chacras aprovechando la pendiente natural, un proyecto de desarrollo de comunidades que a menudo ya se ha resuelto y para el que se ha podido obtener en diversas ocasiones la disponibilidad y el apoyo de autoridades y de organizaciones de ayuda. Si la comunidad campesina se pone de acuerdo sobre sus propios requerimientos y sobre las posibilidades de

comercialización de su producción, se puede explotar de manera más racional las superficies que individualmente son demasiado pequeñas. Se puede cultivar frutas y legumbres, se puede criar animales pequeños en corrales y jaulas y de esta manera se puede conseguir una alimentación más equilibrada y una vivienda más sana. Hay cooperativas exitosas que trabajan así. Numerosos proyectos de tecnología apropiada han desarrollado modelos de estufas que permiten ahorrar combustible, así como posibilidades de aplicación de la energía solar. De la misma manera hay muchas iniciativas para el mejoramiento de la casa por medio de la autoayuda. Se trabaja, en numerosas investigaciones, en la elaboración de material de enseñanza para la escuela básica con el fin de hacerla más relevante para la vida. La escasez de libros y material didáctico puede aliviarse mediante bibliotecas comunitarias y proyectos de textos escolares. Todo esto es tarea de las agencias de desarrollo y de las agencias de promoción social, tanto en los países en desarrollo como en los del norte; de esto se ocupan profesionalmente miles de técnicos comprometidos, y así es como hay modalidades de solución también para estos y para otros problemas, al menos a nivel teórico, al menos entre los planificadores del desarrollo y entre cooperantes solidarios, al menos en alguna parte.

Desgraciadamente —es lo que muestra la experiencia— estas iniciativas casi nunca están disponibles en el momento y lugar en que se las necesita. Y cuando lo están, a menudo ocurre que no ofrecen la calidad que se requiere o que no encuentran la receptividad necesaria, o porque los campesinos han hecho experiencias negativas y por eso son reticentes, o porque el ideal de la solidaridad comunal en beneficio de todos se estrella en las rencillas familiares y en las diferencias y discusiones entre vecinos, o no resultan porque el alcalde

de la comuna junto con el resto de los que toman decisiones se encuentra en campaña electoral, o porque el Banco Agrícola no concede ningún crédito que no cuente con alguna garantía y sólo está abierto a determinados individuos que tienen el aval de ciudadanos pudientes, o porque un derrumbe de tierras ha vuelto a destruir el estanque, o porque la guerrilla y el ejército se han atrincherado precisamente en esta zona, o..., o..., o...! Las razones y obstáculos que se oponen a la superación de los problemas son tan numerosos y se encuentran a tantos y tan diversos niveles que no resulta aconsejable un optimismo demasiado exuberante acerca de las esperanzas de desarrollo basadas en las fuerzas de autoayuda de los propios interesados, y más bien habría que pensar —y poner la esperanza— en una resignada aceptación del destino.

Naturalmente esto no es seriamente aceptable para educadores de adultos comprometidos, y con razón. La educación de adultos no puede aceptar la miseria, la injusticia, la marginación y la desesperanza, y por tanto siempre tiene que estar buscando vías para su superación, desde luego juntamente con los interesados. Constantemente tiene que rastrear lo que puede cambiarse incluso dentro de lo que aparentemente es inmutable. No puede aceptar respuestas definitivas, así como tiene que cuestionar las soluciones simples. Mientras las circunstancias sigan produciendo sufrimiento y desigualdades, la educación de adultos no puede adaptarse a éstas de manera conformista sino que tiene que actuar sobre ellas, una y otra vez, hasta que mejoran. En este empeño nunca será suficientemente creativa, sin dejar de pisar al mismo tiempo el suelo de la realidad.

Pero sobre todo debe saber distinguir entre lo principal y lo secundario. Lo secundario se presenta una y otra vez en el camino. Es inevitable. A menudo es también importan-

te. ¡Pero nunca debería envolver a lo principal de tal manera que éste ya no sea reconocible!

Desafortunadamente la distinción segura entre lo principal y lo secundario es igualmente difícil, y requiere la misma sabiduría proverbial que la distinción entre circunstancias que se debe atacar, por ser modificables, y las que se debe aceptar como inmodificables, y esta dificultad vale tanto para los mismos afectados como para los que pretenden ayudarles desde instituciones y organizaciones. Tal distinción depende en gran medida de algo que tal vez sea lo más importante de todo: el sentido común. Lo que pasa es que con él volvemos a enredarnos, ya que el que más y el que menos afirma que lo tiene. ...

DE LA AMBIVALENCIA DE LAS RELACIONES HUMANAS

En un barrio alejado de una gran ciudad latinoamericana, con un índice de desempleo superior al promedio y abundantes problemas sociales, se dan, entre otras cosas y en el marco de un proyecto de educación de adultos, cursos de sastrería, de fabricación de muñecas, de trabajos en cuero y madera y de tejidos. Tal vez como resultado del acompañamiento y los consejos prestados por las directoras del curso y por el personal asesor de la organización de educación de adultos, surge la convicción de que se debe formar una cooperativa de producción. Asimismo se considera de importancia prioritaria para el barrio la adquisición de artículos de primera necesidad a precios favorables, idea que lleva a la fundación de una tienda barrial cooperativa. Se funda la cooperativa y se la acompaña con formación comercial y cursos de diseño, confección industrial y cooperativismo. Se desarrollan iniciativas de apoyo como una cocina comunal y una guardería infantil en el barrio. Sin embargo no es tan fácil conquistar el mercado para vestidos, muñecas y artículos textiles.

Nadie compra algo sin haber visto patrones y modelos. Pero para eso no hay dinero. Los créditos constituyen un riesgo demasiado grande cuando no se tiene asegurado el acceso al mercado. Las telas y otros insumos sólo se pueden comprar a precios favorables, y con uno o dos meses de retraso en el pago, cuando la producción está en marcha y adquiere volúmenes bastante grandes. La falta de capital no se puede compensar con las acostumbradas tómbolas y bazares, ni tampoco con las cuotas mensuales del club de ahorro de los miembros de la cooperativa, cuotas que unos pagan y otros no. La cocina comunal no encuentra suficientes colaboradoras voluntarias. Estas quisieran que se les pague su trabajo sobre la base del salario mínimo. Ni siquiera las socias compran regularmente en la tienda comunal. La oferta es demasiado precaria, no hay verduras ni fruta, o si las hay no son frescas. La adquisición de productos resulta cara y costosa porque hay demasiado poco movimiento. No se había calculado suficientemente los costos de electricidad, alquiler y teléfono. Así tampoco se pueden mantener, tal como se había prometido, precios favorables. Hay productos que desaparecen de los estantes y se sospecha de la vendedora. En general toda la empresa de cooperativa múltiple no funciona como se había planeado; el descontento se expresa primero esporádicamente y después con frecuencia. Afloran las rivalidades. Los viejos critican a los jóvenes, éstos a su vez refunfuñan contra sus críticos, sobre los cuales tienen por su parte historias que contar. Cuando las tejedoras venden algo, no quieren entregar nada de los ingresos recibidos. Y en caso de que se vendan vestidos, son las costureras las que se niegan a compartir nada. La directiva de la cooperativa es objeto de ataques. Los miembros se escinden en tolderíos, a las asambleas ya sólo acuden algunos, cada vez disminuye más la disponibilidad para el trabajo

voluntario, las organizaciones que acompañan el proyecto, constantemente tienen que estar ayudando, salvando situaciones, haciendo donativos. Si no lo hacen, son igualmente objeto de difamación. Finalmente la cooperativa se desintegra y solamente quedan algunos pequeños grupos de pocas personas que al final logran tener éxito comercial. En total quizás diez, sobre ochenta que estuvieron metidas en el proceso.

¿Qué es más importante, el éxito comercial de una cooperativa o el ambiente de armonía dentro del grupo? Ciertamente lo primero, pues ésa era la motivación inicial para la agrupación. Pero con frecuencia se empieza por trabajar en lo segundo. Cuando dos mujeres se pelean, hay un cursillo sobre relaciones humanas y diálogos individuales con las mujeres, y después una fiesta del grupo en la que se hace demostraciones de armonía, hasta que irrumpa el próximo conflicto, que por lo demás hace tiempo que se viene incubando. Sin embargo es casi inevitable que en los grupos surjan conflictos. A fin de cuentas tampoco somos seres sobrenaturales sino que tenemos nuestras simpatías y antipatías, nuestra sensibilidad y nuestro amor propio. Lo necesario sería por tanto preocuparse por mejorar la calidad del trabajo, por la racionalización de los procesos productivos, por la comercialización. Cuando la cooperativa tiene en qué ocuparse, los conflictos interpersonales puede que no estén solucionados pero pasan a un segundo plano y pierden relevancia para el proceso grupal. Y si alguien no está dispuesto a participar porque le molesta la presencia de otros, pues se retira. Cierto que es de lamentar, pero el objetivo que persigue la cooperativa es el aprovechamiento comunitario y solidario de ingresos en beneficio de los socios, para que puedan superar sus problemas sociales. Por supuesto es deseable que se pueda alcanzar esta meta en armonía y amistad, pero no es una condición para la empresa.

Lo principal y lo secundario ¡y la capacidad de distinguir entre lo uno y lo otro!

DE LA NECESIDAD DE HACERSE UNA IMAGEN

Toda organización o institución opera en un mercado. Son importantes el prestigio y la imagen, pero también las finanzas. A fin de cuentas también en los proyectos de mayor beneficio colectivo las posibilidades de trabajo dependen de donaciones, limosnas o concesiones. Sin ellas no se puede pagar alquileres y sueldos, ni adquirir y mantener vehículos y oficinas, ni organizar seminarios, ni realizar evaluaciones ni imprimir y repartir publicaciones. Pero estos medios financieros, procedentes de contribuciones particulares o de fuentes públicas, no alcanzan para todos. Reina la competencia y hay que hacerse ver por los potenciales financiadores. Es imprescindible un cierto perfil ante la opinión pública. El que vende bien sus cosas está bien servido. "Fund raising" es la palabra clave. Esto vale para las organizaciones del Norte tanto como para las del Sur. Se han organizado ya costosos seminarios donde los participantes de diferentes países, todos representantes de ONGs procedentes del campo de la educación de adultos y de la ayuda social, querían aprender cuál es la mejor manera para obtener el flujo de medios de cooperación. (Como se pudo comprobar más tarde, estos cursos no produjeron más que gastos. Y es que no es tan fácil aprender con garantías de éxito). Año tras año los representantes de las organizaciones de Africa, Asia y América Latina tienen que hacer sus maletas y lanzarse a una gira de representación por los Estados Unidos, por Canadá, por Japón y por Europa. En los últimos años les han salido competidores adicionales en los representantes de las organizaciones de los países que militaron en el socialismo real.

Una tarea desagradable. Resulta difícil, con tantas organizaciones financieras, identificar a las personas relevantes y organizar citas con ellas. Rara vez con la sensación de ser bienvenidos, en lugar de estorbar. Inseguros acerca de las prioridades y puntos clave de los socios del norte. Llevados siempre de una conciencia demostrativa, que evidentemente se apoya en los logros de la institución que les toca representar, y dispuestos a dar su modesto asentimiento frente al interlocutor que representa a la financiera. Supuestamente sólo para intercambiar ideas específicas y conocerse mutuamente, hasta que llega el momento, hacia el final de la conversación, en que se tiene que sacar del malefín los proyectos a ser financiados. Casi nunca con un claro resultado al cabo de las conversaciones, sino con reservadas, condolidas y vagas palabras de consuelo que tienden a dar largas al asunto, con referencias a un ulterior estudio de los documentos y con alusiones a la amplitud del presupuesto y a la disminución general de los recursos de la cooperación. Una inversión considerable para las organizaciones del Sur —y últimamente también del Este—: cada año sus representantes más capaces están de viaje por lo menos durante un mes. Se gasta dinero en los mismos costos del viaje. Pero a lo mejor se necesita todavía más tiempo y dinero para la preparación del viaje. Concretamente es inexcusable llevar hábiles presentaciones escritas de las respectivas organizaciones y de su trabajo, a ser posible en colores, con fotografías y en buen papel. A fin de cuentas no hay que actuar como si uno mismo fuera un caso social. Es útil la documentación referida a actividades pasadas, pues no basta con aducirlas sino que conviene también ponerlas por escrito y en forma presentable. Es imprescindible que los proyectos estén elaborados a prueba de toda sospecha, con las correspondientes tablas de cifras que deben estar calculadas de tal manera

que al mismo tiempo garanticen la suficiencia de los recursos solicitados y den la impresión de moderación. No es raro que también se prepare videos con fines de representación —y con los gastos que sabemos— y se los deje en las financiadoras con la esperanza de que alguien realmente los mirará algún día y que no habrá problemas de compatibilidad con la normas técnicas de la TV. Por supuesto todas estas considerables inversiones en tiempo y dinero son a costa del trabajo propiamente dicho de las organizaciones con la comunidad campesina o barrial. Pero probablemente son inevitables, si se tiene en cuenta que es muy difícil que una organización no gubernamental del Sur logre sobrevivir con sus propias fuerzas y financiar ella misma los recursos necesarios para su funcionamiento, acaso mediante la venta de servicios y la obtención de pedidos nacionales en el propio país.

En el Norte la cosa debería ser algo más simple. Los ministerios de cooperación y ayuda al desarrollo necesitan socios para poder despachar sus presupuestos. Gracias a la cadena ininterrumpida de guerras civiles, catástrofes naturales y hambrunas, la generosidad de la población no ha alojado hasta ahora. Si una organización ha establecido sus relaciones con un ministerio sobre la base de la confianza mutua, y en lo posible cuenta también con un mínimo de respaldo político, en gran medida tiene aseguradas su subsistencia y sus posibilidades de trabajo. Por supuesto hay que cultivar las relaciones, por supuesto hay que respetar los requisitos de financiamiento, por supuesto los proyectos tienen que tener pies y cabeza y por supuesto hay que administrarlos bien y hay que rendir los informes necesarios.

Pero las condiciones de la cooperación van cambiando, como observamos actualmente que ocurre con la transferencia de la responsabilidad pública y de los recursos públicos que pasan de ser competencias

nacionales a ser competencia de la Unión Europea. Ante esto tienen que reaccionar también las organizaciones del Norte. En el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana de Educación de Adultos, cuando se nos ha cuestionado con publicaciones sobre nosotros y sobre nuestro trabajo, siempre hemos podido argüir que para nosotros es más importante el trabajo en los proyectos que su documentación escrita. Ahora, de cara al nuevo mercado de adquisiciones que tiene su sede en Bruselas y en las representaciones de la Comisión Europea en los países socios, nos vemos asimismo obligados a la tarea de la auto-presentación y tenemos que describir en varios idiomas nuestros campos de actividad y publicar declaraciones y manifiestos. Pero entonces ¿de dónde vamos a sacar el tiempo y las fuerzas necesarias para reflexionar sobre cómo tendríamos que reaccionar, en el marco de nuestro trabajo de proyectos, ante los horrores apocalípticos de Africa, sobre las alternativas que podríamos presentar a los caficultores de Brasil, que con las pérdidas producidas por la helada en extensas plantaciones de café han visto desaparecer su trabajo de años, o sobre cómo podemos cooperar a que en las ciudades de la India, Tailandia o Indonesia puedan iniciarse transformaciones paulatinas de las condiciones y las formas de comportamiento que han hecho del sida una epidemia popular?

La experiencia muestra que la mejor auto-presentación es en último término la competencia técnica, la honestidad, la apertura y confiabilidad respecto de socios e interlocutores, el compromiso infatigable al servicio de la mayoría de la humanidad que padece hambre, que vive en la suciedad, la enfermedad y la angustia, sometida al capricho de los poderosos mientras ve cómo sus derechos y valores son despreciados, y a la que se le niega el saber, que podría darle a su vida un poco de

color y dignidad. Vender la propia imagen es importante, pero ¿en qué momento esto se convierte en un lastre para la substancia del objetivo principal de las organizaciones —sean del Norte, del Sur o del Este—, para su trabajo propiamente dicho al servicio de los desposeídos? ¡Aquí hay que saber distinguir! ¡Lo principal y lo secundario!

DEL PLACER DE HABLAR DE LA ACCIÓN EN LUGAR DE SUSTITUIR EL HABLAR CON LA ACCIÓN

La capacidad de resistencia humana en situaciones especiales es realmente asombrosa. Esto se hace regularmente evidente en los congresos internacionales de educadores de adultos. Aquí la gente se traga la desgracia de viajes incómodos en angostos asientos de aviones, cruzando continentes y mares; viven días e incluso semanas en estrechas habitaciones de hoteles sin más recursos que sus maletas; hacen colas para la inscripción, para la distribución de los materiales de seminarios y congresos, en la secretaría para la reconfirmación de los viajes de retorno o para la modificación de horarios y rutas, para la recepción de comida, para la fotocopiadora y el fax; distribuyen sin cesar materiales y opiniones y recolectan igualmente sin cesar materiales y opiniones de otros, contra toda la experiencia de que tales materiales y opiniones rara vez son leídos más tarde; se pasan horas y horas sentados, casi siempre en asientos incómodos, ocupados en lo que a la mayor parte de nosotros menos nos gusta, escuchar, lo que siempre resulta especialmente martirizante en los discursos de inauguración y en las conferencias de introducción a la temática del evento.

Padecen la casi inevitable decadencia del proceso mental, que va de las descripciones y análisis relativamente diferenciados hasta las declaraciones introductorias, pasando

por la disgregación —a menudo bastante forzada— de la temática en sus diferentes aspectos, disgregación que tiene que mantener una relación con el número de grupos en que se van a dividir los participantes. Después de haber superado los rituales de presentación, de haber expuesto sus amplias expectativas y de haber roto el hielo con unos juegos de sociedad que a muchos les recuerdan sus cumpleaños infantiles y excursiones escolares, soportan la tensión nerviosa de poder ser elegidos como relatores y entonces tener que estar tomando notas todo el tiempo y en la plenaria final tener que encontrar un hilo conductor, o incluso un sentido, en todo lo escuchado. Luego se enfrentan a la siempre reiterada tarea del brainstorming, se esfuerzan por actuar de manera inteligente en sus propias exposiciones, por enriquecer el debate y por encontrar ideas útiles, a ser posible nuevas y que ayuden a avanzar, en torno a situaciones que sólo se conoce por descripciones superficiales de otros, lejos de los contextos sociales. A continuación son testigos de cómo sus propias ideas, al igual que las de los demás participantes, a la luz de los aspectos temáticos tratados en los grupos de trabajo, se reducen a enunciados simplifcantes —por generalizantes— cuya relevancia y consistencia lógica no pueden ser comprobadas, especialmente cuando se utiliza técnicas "metaplan", en las que situaciones, ideas y enunciados, en democrática igualdad de derechos, degeneran en frases hechas metidas en ampollas lingüísticas. El siguiente paso de la decadencia se lleva a cabo en las sesiones plenarias, donde los resultados de los grupos de trabajo se ponen en común y se generalizan y simplifican todavía más, hasta que se encogen en pulidas declaraciones que poco o nada tienen que ver con la realidad de los problemas y con los desafíos que plantea la praxis del propio trabajo, lejos del mundo de los seminarios y conferencias.

Si soportar todo esto es ya un

esfuerzo digno de mención, la sorpresa llega a su colmo ante la capacidad que muestran las y los participantes cuando, después de las sesiones y consultas, como que despiertan a una segunda vida y celebran en alegre espíritu colectivo hasta bien entrada la noche, como si el cuerpo y el espíritu no conocieran cansancio alguno, como si no necesitaran tranquilidad ni descanso y pudieran sobrellevar días y días de fatiga con sólo tres o cuatro horas de sueño. En muchos casos es imposible que duerman más, pues el ocasional adormilamiento durante las ponencias de otros resulta demasiado fugaz, demasiado sobresaltado, demasiado reprimido, y socavado además por la presión que supone tener que hablar a continuación, como para que pueda significar una compensación para la falta de descanso nocturno. Y luego todavía la presión de encontrar al menos unas pocas horas para la excursión a Machu Picchu o a las pirámides de Giseh, y para la compra de regalitos que llevarle a la familia que ha quedado en casa, a los cónyuges y los hijos, para que ellos más adelante puedan recordar a dónde era que viajaba uno cada vez que volvía a dejarlos solos.

Pero lo más sorprendente después de todas estas carencias y fatigas es que en la evaluación final el seminario o el congreso es calificado por todos como un éxito que habría proporcionado muchos conocimientos nuevos y un gran impulso para el futuro trabajo de los participantes, y que la única pena es que haya sido tan corto. Que indiscutiblemente hay que volver a reunirse nuevamente en seminarios y congresos, a todos los niveles, para continuar y ampliar los análisis y discusiones. Que es imperativo tener la documentación del evento en cuestión, la que debe imprimirse y repartirse a todos los participantes y fuera de ellos. Y la experiencia da que no hay una conferencia sin otra conferencia que le siga, todo seminario es parte de una cade-

na y los participantes se encuentran una y otra y otra vez. Quién de nosotros no se ha quejado de tener que volver a asistir a un nuevo seminario al que ha sido invitado. Pero es poco frecuente que uno reúna la fuerza necesaria para decir que no.

Para un análisis de contextos complejos ¿no es más apropiado el propio despacho, o el diálogo intensivo con un pequeño equipo, que plenarios y grupos de trabajo? La presión de tiempo puede ser un estimulante positivo para el pensamiento, pero el ajeteo tiene efectos contraproducentes. Respecto de la relevancia que pueden tener los resultados de un seminario, es aconsejable una dosis de escepticismo. Puede que proporcionen sugerencias interesantes, pero no se prestan para una reflexión profunda sobre temas en los que todavía no reina claridad. En el trabajo de grupos la cosa funciona como en una cadena: la fuerza del conjunto viene dada por el eslabón más débil. Cuatrocientos ojos no ven más que dos o que veinte, pero en todo caso la nitidez de la visión se hace difusa. La posibilidad de transferir experiencias y resultados de otros a los contextos propios es sumamente limitada. Apenas ocurre alguna vez que los tantas veces invocados efectos multiplicadores se traducen en la práctica después de un seminario. Comparados con los objetivos que uno mismo se ha propuesto, no se sabe cuántos de estos eventos podrían resistir un análisis serio de costos/beneficios. Quienes seguramente se benefician son líneas aéreas, hoteles y restaurantes.

Por supuesto que seminarios y conferencias tienen un sentido. Crean momentos de descanso. Son estimulantes. Encontrarse con colegas de ambos sexos es siempre un enriquecimiento, especialmente cuando en el propio trabajo uno tiene que arreglárselas más bien aislado. Proporcionan ocasiones para conversaciones y citas al margen de las plenarias y grupos de trabajo. Casi siempre estos

efectos colaterales son más valiosos que el evento propiamente dicho. Las conferencias pueden terminar en declaraciones que, con la legitimación de las organizaciones e instituciones representadas, posiblemente tengan un peso político ¡y que desde luego deberían estar preparadas! No se debe confiar en la espontaneidad de efectos casuales. Las asociaciones están obligadas por sus propios reglamentos a la realización de reuniones con sus miembros. Es en éstas que la asociación toma sus decisiones —es de esperar que también preparadas— y elige a sus representantes. Otros seminarios son instancias instructivas y sirven para la formación de los participantes que de forma concentrada aprenden en ellos materias y métodos que no conocen pero que probablemente necesitan para su trabajo.

Pero el resto de tales acontecimientos, tanto más cuanto mayor sea su nivel de internacionalidad, deberán admitir que se cuestionara su sentido. A menudo devoran un volumen financiero con el que el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana de Educación de Adultos apoya proyectos enteros. Para su preparación y procesamiento ulterior concentran, durante meses, la fuerza de trabajo de numerosos colaboradores de organizaciones e instituciones, fuerza de trabajo que es sustraída de sus tareas propias. Esto vale de manera especial para el caso de representantes que vuelan de seminario en seminario, hoy a Nairobi, mañana a Madrid, la próxima semana a Río y de ahí a Bangkok, para en cada caso tener ponencias sobre la íntima conexión de su trabajo con las "grass roots", sobre la fortaleza y los conocimientos que ellos sacan de la rica sabiduría de los pueblos y sobre la modalidad participativa que constantemente persiguen.

¿De qué se trata? ¿De mejorar las bases existenciales y las oportunidades de vida de los estratos más pobres de la población con la que tiene que comprometerse la educa-

ción de adultos, o de la propia realización y la propia presentación en ambientes interesantes y atractivos, en lo posible con conferencias de prensa y entrevistas en la radio y en la televisión, en compañía de interesantes y atractivos colegas del jet-set de las conferencias? ¡Lo principal y lo secundario! Si pudiera uno distinguir...

DE OBJETIVOS Y AUTO-OBJETIVOS

Toda persona que se precia es miembro de un centro, y todo centro que se precia es miembro de una asociación, y esto a nivel local, nacional, continental y mundial. En cada asociación hay círculos de trabajo, comisiones y comités. El directorio, a menudo representado por el secretario general o director ejecutivo que él mismo elige, debe ser consultado para todas las cuestiones que tienen que ver con el trabajo del centro o de la asociación. A su vez cada centro, y cada asociación, es miembro de círculos y comunidades de trabajo regionales y nacionales. Naturalmente cada uno de estos gremios necesita portavoces y directivos. Según requerimientos se celebran reuniones o asambleas de miembros en plazos mensuales, trimestrales, semestrales o por lo menos anuales. Para cada sesión de cada comité, de cada círculo de trabajo, de cada asamblea, deben redactarse documentos y actas, en los que se consumen bosquejos enteros. Hay que elaborar estatutos, hay que presentar informes de actividades, hay que poner por escrito las propias posiciones. Todo esto debe ser dado a conocer, de manera completa y oportuna, a todos los interesados —y el número de los que quieren ser considerados como interesados es siempre mayor que el de los que de hecho están involucrados— y debe ser leído por ellos. Además se debe repartir periódicamente boletines periódicos de comunicación del centro y de la asociación con las novedades más importantes. Pero la

auténtica carta de presentación es la revista del centro o de la asociación, la cual debe aparecer por lo menos semestralmente, pero mejor si puede ser trimestralmente, y en la que se puede discutir y exponer con buen nivel las metas últimas de la respectiva institución. En teoría debería venderse, y de hecho aparece impreso un precio de venta y de abono, pero como la demanda en el mercado libre sería demasiado escasa, casi siempre se acaba por distribuirla gratuitamente. Cualquiera que haya estado en relación con estas cosas sabe lo caro que resulta editar una revista.

Como se ve, un centro o una asociación es un asunto costoso. Su funcionamiento, a partir de las determinaciones tomadas internamente, pone en marcha una amplia dinámica propia y demanda mucho dinero y tiempo de trabajo, los que sólo en pequeñísima parte pueden ser aportados por los mismos miembros. Por supuesto en los estatutos se suele dejar sentado que el objetivo del centro o de la asociación es noble y apunta al bien común, no cabe poner en duda las buenas intenciones de los fundadores, y a fin de cuentas también está en juego la liberación de impuestos. Pero, parafraseando a Parkinson, se recibe a menudo la impresión de que el objetivo del centro pasa a un segundo plano en relación con las exigencias que plantea el funcionamiento del centro. Tal vez hubiera sido más correcto incluir en los estatutos aquello de lo que realmente parece tratarse: ¡El fin del centro es el centro! En alemán hay para esto la palabra "Vereinsmeierei" ("clubismo").

También se habla —¡faltaba más!— de educación de adultos. De la colaboración y participación de miembros en la comisión de Principios Fundamentales, en la comisión de Cooperación Internacional, en la comisión de Educación Continua, en el colectivo de Ecología, en el colectivo de Mujeres, en el colectivo de Educación Política, en el colectivo de Derechos Humanos, en la comunidad

de intereses para la Educación de Adultos en Universidades Populares, en la red nacional de ONGs, en la asociación subregional, en la asociación continental, en la asociación mundial, estatus de asesor en la UNESCO, Boletines Informativos de la asociación, Cuadernos Andragógicos mensuales, Voces de Mujeres, Ateneo de la Educación Continua... ¿Qué organización de educación de adultos que se respeta no se vería reflejada, de una u otra manera, en esta descripción? La terminología es inventada, pero las similitudes con gremios y círculos de trabajo realmente existentes ciertamente no son casuales. ¿Vereinsmeierei? ¿Acaso puede haber tal cosa donde se trata de educación, de educación básica, de educación continua, de capacitación, de educación política, de educación general, de educación universal y de todos los sutiles conceptos de educación cuyos matices varían de país a país y de portavoz a portavoz, donde se trata de calificaciones profesionales, de calificaciones multiculturales, de calificaciones clave y de todo lo que en cada caso puede entenderse bajo estos conceptos, la competencia práctica, la política educativa, los espacios aprovechables, la participación, las estrategias, los hilos conductores, los desafíos, todos ellos temas ambiciosos que demandan formas de procedimiento y de pensamiento sumamente diferenciados y calificados, desde luego siempre al servicio de los grupos meta con los que uno está comprometido? Quizás no sea "Vereinsmeierei" al estilo del club de bolos o del centro de cría de palomas mensajeras, donde los puestos de dirección y las sesiones de comisión pueden ser una compensación para la falta de éxito profesional. Pero sí se corre el peligro de que los mecanismos del centro se independicen en forma de un activismo enajenado del fin, y desvíen del tema propiamente dicho:

"Existe el peligro de que las ONGs que empezaron pequeñas

pero con una gran motivación, dispuestas a confrontar dificultades, caigan en una fase de adaptación, burocratización y actitud básicamente conservadora... De hecho parece que en determinados casos las ONGs no saben envejecer muy bien y que la relativa seguridad de los medios de subsistencia, y quizás también el crecimiento más allá de ciertos límites, acaban poniendo en peligro ciertos rasgos esenciales como la disponibilidad a la innovación y la relación cercana con los pobres ... ¿Cómo pueden evitar las grandes ONGs, financieramente aseguradas, el convertirse en algo así como organizaciones paraestatales, perdiendo así el contacto con sus grupos meta y con el objetivo original para el que se habían fundado?" (OECD: Voluntary Aid for Development. The Role of Non-Governmental Organisations, París: 1988, p. 32. (Trad. del autor)

La actividad en comités y comisiones se realiza a costa de la actividad con las comunidades campesinas y barriales, de la cuidadosa planificación y el cuidadoso control de los proyectos, de los momentos de descanso necesarios para la reflexión y en los que se puede verificar las propias concepciones y corregirlas para el trabajo futuro. Se encoge el "presupuesto de tiempo" —del que tanto se habla hoy día en Alemania, ya que suena más técnico y tan planificado— que era necesario para el cumplimiento del objetivo estatutario del centro, y sufre inevitablemente la calidad específica del trabajo. De la misma manera el presupuesto que se gasta en sesiones, viajes, jornadas de trabajo, documentos y su correspondiente manejo—que por supuesto no está "libre de costos"—es presupuesto perdido para los fines estatutarios del centro.

Ahora bien, es inevitable que también el trabajo comprometido en el campo de la educación y de la promoción social tenga que organizarse e institucionalizarse si es que

quiere ir más allá de lo que es una afición personal. Y las formas organizativas institucionales más corrientes a nivel mundial son el centro y la asociación, además de la fundación para iniciativas de beneficio común. Desde luego no se puede renunciar a mecanismos de regulación y de control. Es indiscutible que el centro y la asociación ganan peso y relevancia cuando se juntan con otros. ¿De qué otra manera se podría defender y hacer valer intereses a niveles nacionales e internacionales de decisión? Lo esencial, una vez más, es la capacidad de distinguir entre lo que es importante y lo que no es importante e incluso puede ser perjudicial. Hasta dónde las actividades del centro y sus conexiones nacionales e internacionales son positivas para los fines del centro, refuerzan técnica y políticamente su trabajo y enriquecen su instrumental práctico, y cuál es el punto a partir del cual empiezan a restarle fuerza y medios. ¡lo principal y lo secundario!

DE LA MAGIA DE LA ACCIÓN SIMBÓLICA

Varones con vestimentas coloridas llevaban a paso lento en una parihuela de cuatro manos, rodeado de espesas nubes de incienso, un libro precioso con una dedicatoria firmada por la mano de una alta majestad, pero por lo demás lleno de páginas vacías, hasta un podio en el que una persona elegida en representación de cada continente depositaba el juramento de no escatimar ningún esfuerzo, en el año internacional de la alfabetización que estaba empezando, para hacer avanzar por todas partes la causa de la palabra. A partir de ese momento el libro debía multiplicarse, recorrer uno a uno los países y llenarse de testimonios que hagan perceptible y experimentable el poder de la alfabetización, el dolor que se produce cuando ésta fracasa y la felicidad que brota cuando logra triunfar contra toda clase de

obstáculos. A final del año debían confluír nuevamente todos los libros en uno sólo y ser entregados en un marco de solemnidad al Secretario General de la ONU como legado de los pueblos a la representación mundial de los pueblos. "Words are what I've got...", (Book Voyage, El Libro Viajero...)

Emoción mística general que se descargó en entusiasmo cuando subieron al cielo vespertino, cual uvas de un racimo, globos de colores que representaban simbólicamente a cada continente, cada uno guarnecido de un mensaje de densa significación que subrayaba la fuerza de la palabra y postulaba el derecho de todos a poder usarla también en forma escrita. Los mensajes se balanceaban en el aire, sostenidos por todos los vientos, a través de todos los mares y en dirección a todos los continentes. A continuación cada uno encendió una vela que estaba protegida por una pantalla de papel en forma de pétalos de flor, y se pudo bailar. Se había consumado el acto de una asamblea mundial de educadores de adultos.

Elementos altamente calificados del escenario nacional de ONGs viajan a la ciudad sede de gobierno de un país industrial nada insignificante para entregarse allá a un paseo de 20 kilómetros. Está bien, caminar es una tradición en Alemania y hasta es probablemente una cosa sana. El término "Wanderlust" (espíritu excursionista) ha llegado incluso al lenguaje americano, lo mismo que la canción del alegre caminante -"The Happy Wanderer"- . En este sentido es loable y comprensible el propósito de un moderado ejercicio corporal. ¿Pero para qué el largo viaje? ¿Por qué no hacerlo afuera, en la natura alrededor de una ciudad? Porque en realidad se trata de otra cosa. Se trata de recordar a gobernantes y mandatarios que ahí hay un grupo de ciudadanos y ciudadanas comprometidos y vigilantes que observan detallada y críticamente sus acciones y

maquinaciones. ¡Mejor que se cuiden de tomar acuerdos que pudieran ser antidemocráticos, o de dejarse seducir por falsos intereses! Y para que nadie pueda llegar a imaginarse que tal vez se trate de una especie de excursión de empresa, se le da al paseo la denominación correcta que elimina todo malentendido y remite a sus elevados fines: ¡Germanwalk! ¡Por favor! Así se sabe enseguida que aquí se está llevando a cabo una acción política progresista.

Financiados con subvenciones de cajas europeas, viajan hombres y mujeres en un tren especial que atraviesa Europa. De Berlín a Varsovia, de Varsovia a Viena, de Viena a Budapest, de Budapest a... En cada uno de los lugares donde hay estación hacen un alto para reunirse, escuchar conferencias, discutir y participar en un marco de programas culturales; por lo demás pasan el tiempo en el vagón cama o en el vagón restaurante. Son educadores y educadoras de adultos de diversos países europeos, incluyendo también a los países del antiguo bloque socialista. Ruedan en el tren durante la noche porque quieren encontrarse, reunirse, hacer intercambios, tomar contactos, enriquecerse mutuamente. No es éste un viaje en tren cualquiera, en el que no se persigue otra intención que la de llegar lo más cómodamente posible de un lugar a otro, sino un viaje especial. El viaje en tren pasa a ser un fin en sí mismo, y por eso requiere también de un nombre especial con simbólica fuerza expresiva: ¡Euro-Train! A quién no lo hace pensar en la casa común a la cual aspiramos los Europeos, y en la integración de nuestros pueblos que tanto tiempo han estado separados, mientras flota también en el ambiente la idea de la formación entendida en sentido técnico-deportivo.

La acción simbólica es un remanente atávico de los primeros tiempos de la humanidad, cuando se conjuraba con pinturas rupestres el éxito en la caza de renos y mamuts. Toda

actividad importante, todo aspecto significativo en la vida del individuo o de la comunidad, sea la siembra, la cosecha, la iniciación de los jóvenes, el matrimonio, el nacimiento o la muerte, era introducido, acompañado y concluido -y lo sigue siendo todavía hoy en muchas sociedades- por rituales y acciones simbólicas. Con rituales y acciones simbólicas se conjura la lluvia oportuna y suficiente y la fecundidad de personas y animales. Con rituales y acciones simbólicas se protege a la propia comunidad y se aniquila a los enemigos. Pinchando una pequeña muñeca con un alfiler, se puede lograr atormentar o incluso matar a una persona que vive lejos. Pero los rituales y acciones simbólicas no se restringen a las llamadas culturas primitivas. La eucaristía cristiana es un ejemplo de ello, como también el momento de la boda en que se rasga el velo de la novia. También se inscribe en este horizonte el llamado mundo de las supersticiones, del que perviven todavía numerosos usos y costumbres en las sociedades supertecnificadas, aunque ya no se crea del todo en él.

Rituales y símbolos son más o menos respetados por nosotros en la medida en que afectan a sociedades antiguas, o en todo caso a otras sociedades. Constituyen temas de investigación para antropólogos, historiadores de la cultura o teólogos. Pero en general no se los cuenta como parte de un accionar progresista. Cruzar los dedos, tocar madera, dar un paso atrás, son gestos que nos permitimos cuando no cuestan tiempo ni dinero. Por lo demás estas cosas contradicen nuestra tendencia a la eficiencia y racionalidad y se las percibe más bien como inconvenientes para nuestro pensamiento y nuestra acción. Han pasado los tiempos en que conjuros, danzas o gestos eran considerados favorables para la voluntad y los objetivos del individuo o de la sociedad, más aún, que eran parte irrecusable de la acción y

sin la cual ésta difícilmente podría alcanzar su propósito.

Tanto más sorprendente que los ilustrados educadores de adultos hayan conservado una inclinación hacia ellos. A no ser que constituyan una especie particular que debería pasar a ser objeto de investigaciones antropológicas. Y no es sólo que introduzcan o guarnezcan su trabajo con semejante accionar, no, ocurre también con mucha frecuencia que la acción simbólica ocupa el lugar de aquél y se convierte en sustitutivo de la verdadera acción. El "Book Voyage" ha consumido el presupuesto de numerosos encuentros de coordinación y planificación y ha producido un libro delgado, pero costosamente editado, con citas y fotos tomadas de las actividades de alfabetización. En la cosa misma ha tenido poca repercusión. Difícilmente habrá alfabetizado a nadie y tampoco ha podido influir mucho en la política educativa. Los globos han reventado a los pocos kilómetros. Los educadores de adultos se han alegrado de estar nuevamente en casa después del largo viaje en tren que había consumido días. Para reuniones y encuentros realmente hay lugares más apropiados y más comunicativos que los estrechos compartimientos de un tren. Los poderosos de Alemania no se dejan influir por un grupo de caminantes. Con toda seguridad hubiera sido mucho más eficaz un control a través de los representantes en los gremios parlamentarios y utilizando los medios de comunicación que crean opinión.

¿Por qué entonces esta tendencia a las acciones sustitutivas que evidentemente les restan recursos y tiempo de trabajo a las acciones principales? ¿Existe acaso, como suele ocurrir en los círculos intelectuales, el prurito de superarse mutuamente en fantasía y originalidad? ¿O es que las tareas propiamente dichas son demasiado difíciles, demasiado cansadoras, demasiado carentes de perspectivas, demasiado triviales? ¿O

la concentración en gestos simbólicos dirigidos a la opinión pública es incluso un signo de resignación, sólo que no se lo reconoce ni hacia afuera ni ante uno mismo? ¿Se abandona el campo de batalla para celebrar victorias en escenarios secundarios, donde las confrontaciones no hacen daño a nadie? ¿O es que simplemente resulta divertido agotar los impulsos creativos para los que no habría lugar en la banal actividad cotidiana con las comunidades campesinas y barriales, con las minorías, con los desocupados, con las mujeres, con los grupos de población indígena? Aunque también allá se requiere creatividad y fantasía, sólo que ligadas a la cosa misma y no suspendidas en las nubes, ¿como instrumento de la acción y no como sucedáneo de la misma! ¿Hasta qué punto las acciones de eficacia pública son necesarias y benéficas para la realización de las tareas de la organización, para despertar conciencias, para formar opiniones, para ganar respaldo, y en qué momento empiezan a debilitar su trabajo al sustraer fuerzas y dinero de sus verdaderos objetivos? Otra vez esa línea divisoria donde es importante saber distinguir. ¡Lo principal y lo secundario!

DEL MUNDO EN QUE VIVIMOS

Una amenaza fundamental para la pervivencia de nuestro globo terráqueo es la destrucción, aparentemente cada vez más acelerada, del medio ambiente en que vivimos. Al contrario de lo que ocurría con nuestros abuelos, tenemos demasiado ozono allá donde nos perjudica y demasiado poco en la atmósfera, que es donde nos protege. Se pierden bosques en gigantescas magnitudes, y no sólo en el Sur, a causa de la tala indiscriminada y también, cada vez con más frecuencia, a causa de incendios. Menos comentado pero igualmente irrefrenado es el avance de los desiertos que cubren extensiones de tierra que antes fueran bos-

ques o chacras. En las superficies que quedan, los árboles lo tienen cada vez más difícil, pues cada día es mayor la cantidad de tierra erosionada y árida y se van agotando las vertientes de agua. No hace falta ser especialista para comprobar que cada vez se puede ver menos especies de pájaros o de mariposas y cada vez menos flores silvestres. En Alemania por ejemplo casi han desaparecido en todas partes los murciélagos, los grillos o las luciérnagas. Los nidos de las cigüeñas están vacíos. El tiempo atmosférico se vuelve loco. Para muchos los inviernos con abundante nieve son sólo un recuerdo. En verano tenemos un calor digno de África. Las precipitaciones pluviales fuertes producen ya inundaciones regulares en las ciudades y se dan derrumbes de tierra y mazamoras de barro en las montañas. En otoño y primavera las tempestades acaban en huracanes. En América Latina se comenta, entre otras cosas, que la época seca y la época de lluvias, que antes eran confiables, han perdido su ritmo. Y cada vez es más frecuente que Bangladesh se encuentre bajo el agua.

Cierto que antiguamente también ha habido días calientes e inviernos suaves, incendios de bosques e inundaciones, como no dejan de recordarnos los que nos quieren tranquilizar. Pero en el fondo sabemos lo que pasa, y las fotos de antes y de ahora nos muestran, sin lugar a malentendidos, dónde terminaban los glaciares y empezaban las nieves eternas hace algunos decenios y dónde lo hacen ahora.

En gran medida tenemos claridad acerca de las causas humanas de esta aniquilación de nuestro propio espacio vital, si bien en lo particular todavía hay mucho por investigar y por explicar. Es asimismo evidente la absoluta urgencia de modificar drásticamente nuestras costumbres y formas de comportamiento, en grande y en pequeño, si queremos detener el proceso de destrucción. Tene-

mos que ahorrar energía en la industria pero sobre todo en la esfera privada, explorar formas de energía natural y renovable, evitar gases de escape y desechos, almacenar fuera de peligro los desechos dañinos, conservar la naturaleza, frenar donde todavía es posible la depredación de sus recursos, devolverle cuando le quitamos algo, hacer agricultura orgánica en lugar de química, manejar con cautela los recursos hídricos. Si no hacemos hoy éstas y otras muchas cosas, estamos actuando irresponsablemente respecto de nuestros hijos y nietos, a los que dejaremos en herencia una tierra inhabitable. Lo sabemos, pero sin embargo prosigue la tala de árboles en los bosques húmedos, sellamos nuestras tierras con autopistas y con viviendas unifamiliares que ocupan espacio, nos seguimos sentando en nuestro automóvil privado en lugar de usar los servicios de transporte público, incluso abrimos para ello nuevos mercados en Europa Oriental, gastamos el agua subterránea de las islas españolas y de Sri Lanka en lujosos hoteles destinados al turismo, seguimos aniquilando los suelos de montaña con Mountainbikes y con turismo de esquí, amontonamos basura nuclear sin saber a dónde la vamos a mandar, agotamos la reserva piscícola de los mares con redes de pesca que tienen millas de longitud, cazamos ballenas con el pretexto de cuotas de captura con fines científicos, producimos —subvencionados con recursos tributarios— excedentes agrícolas a base de monocultivos con pesticidas, plaguicidas y abonos químicos, plantamos pastos en terrenos preciosos para alimentar un ganado cebado con hormonas, en establos gigantescos, para que acabe desarrollando la peste porcina y la demencia vacuna.

He aquí una tarea central, como pocas otras, para la educación de adultos en todas partes del mundo. Sobre todo está ligada, de manera holista, con todos los demás ámbitos. Una tarea para la investiga-

ción, para la reflexión teórica, para la educación política, para la acción práctica. Y una tarea contra obstáculos casi insuperables, ya que la falange que forman los intereses económicos, la política, la doctrina del crecimiento y las aspiraciones privadas es dura como el cemento. Sin embargo hay que empezar. El problema tiene que ser enfrentado, tienen que cambiar los ideales y valores, se tiene que encontrar soluciones alternativas y se tiene que demostrar que éstas son factibles y rentables. ¿Cómo se puede evitar que las reservas naturales sean sacrificadas a grupos de colonos que desmontan la tierra, la trabajan intensivamente y después de un par de años se ven obligados a emigrar nuevamente porque los suelos se han vuelto estériles por no haber sido aprovechados con moderación y con criterios de sostenibilidad? ¿Cómo se puede mejorar poco a poco suelos pobres en humus, de manera que produzcan para varias generaciones, satisfaciendo las necesidades de sus habitantes y produciendo además excedentes para el mercado? ¿Qué técnicas se pueden desarrollar para la preparación de nuevos cultivos, de modo que en tiempo de siembra el cielo ya no tenga que volverse gris por el humo de los campos que se queman? ¿Cómo se puede desarrollar semejantes técnicas conjuntamente con los campesinos, y de manera que ellos se den cuenta de lo ventajoso que sería usarlas en el futuro? Es en este campo que debemos trabajar y concentrar nuestras energías.

En vez de eso se desarrollan e imprimen constantemente nuevas declaraciones, se organizan constantemente nuevos seminarios y conferencias con gente a la que no hace falta convencer de estas cuestiones, pues ya está convencida, sino lo más que cabe es ofrecerles formación. Un gran acontecimiento como la cumbre ecológica de Río de Janeiro compromete para un año entero las energías de miles de organizaciones no gubernamentales, entre preparación y pro-

cesamiento ulterior, hasta que ocupe su lugar el siguiente gran acontecimiento. La presencia aquí es importante. Deben oírse públicamente voces alternativas. Es importante la protesta, la declaración, la conquista de influencia política. Pero son más importantes los intentos prácticos que logren modificaciones en el plano individual, lo mismo en Europa que en Africa, Asia o América Latina. Ahí está la tarea central, en el trabajo cotidiano con las personas y en el ámbito en que éstas pueden ejercer su influencia. ¡lo principal y lo secundario!

DEL ARTE DE ADMIRARSE ANTE LOS MILAGROS

En los nuevos estados federales de Alemania hace poco que el Canciller Federal ha inaugurado personalmente y con gran despliegue de publicidad una flamante fábrica de microchips que crea más de 1.000 puestos de trabajo. Nos quedamos estupefactos ante la suma invertida de 2.500 millones de marcos y vemos que para nuestra empresa privada y para nuestro gobierno nada es demasiado caro cuando se trata del bienestar de los desocupados y de una región arruinada. En relación con cada puesto de trabajo la inversión anda por los 2,5 millones de marcos, ¡una suma gigantesca con consecuencias realmente transformadoras de las estructuras!

¿Pero será que alguien ha hecho en algún momento un cálculo alternativo? ¿Cómo sería si esos 2,5 millones de marcos por puesto de trabajo no se hubieran invertido en la fábrica electrónica sino que se hubieran repartido directamente a aquellas personas para las que se ha previsto dichos puestos de trabajo? 2.500 millones en muchas manos, eso crearía una inmensa potencia económica en la región, que podría repercutir de las más variadas maneras. Mil millonarios en un espacio sumamente apretado, una densidad casi como la de Suiza. Incluso con un modesto interés

del 5 %, el resultado sería una capacidad de compra, de libre disponibilidad, de 125 millones cada año, sin tener en cuenta para nada el capital inicial. Los ingresos anuales de los 1.000 beneficiados andarían por los 125.000 marcos, una entrada sumamente cómoda que superaría la de directores de colegio o la de jefes de aduanas. Sería fácil pensar en duplicar el círculo de los favorecidos, asegurándolos además permanentemente de la manera mejor y más sostenida, mientras que los puestos de trabajo en el ramo de la electrónica, que es objeto de la mayor competencia y rivalidad, quizás no serían tan seguros a largo plazo. Habría una demanda masiva de productos y servicios, se desplegarían centenares de impulsos empresariales, se podrían realizar modelos de desarrollo empresarial alternativos, no cortados según el modelo de la gran empresa. Como profano uno se llega a entusiasmar. Ni pensar en lo que podría imaginarse con conocimientos técnicos de economía y con creatividad alternativa. ¿Quién paga? ¿Quién paga los 2.500 millones para la fábrica de circuitos electrónicos? ¡Ahí está el detalle!

¡Lo principal y lo secundario! Aparentemente lo principal son los puestos de trabajo y con ellos la seguridad social para una región. ¿O de lo que se trata propiamente es de impulsar con una fuerte subvención, en base a recursos impositivos, la expansión de una gran industria privada y con fines de lucro? ¿Habría que dejar a un lado el hecho de que antes, siguiendo la derrota del socialismo real en la República Democrática Alemana, en la misma región, en la que ahora aparecen 1.000 puestos de trabajo, se han perdido 30.000 puestos de trabajo?

¿Tiene esto algo que ver con educación de adultos? ¡Desde luego que sí! Para la decisión acerca de las tareas, los temas, los campos de acción, lo que se requiere previamente es un juicio propio y seguro,

una clara conciencia de los intereses que determinan las opiniones e informaciones públicas, pero también de los intereses que persigue la propia educación de adultos y que según nuestra convicción, expresada en nuestras líneas maestras, se definen a partir de los intereses de los grupos meta con los que trabajamos. La capacidad de evaluar y clasificar con criterio independiente nos facilitará el mantenernos libres de los temas de moda, para que no orientemos nuestra actuación con criterios de oportunidad momentánea, sino de acuerdo a las permanentes necesidades de aquéllos que han tenido menos suerte y necesitan nuestra ayuda.

¡Mantengámonos abiertos a ideas y soluciones alternativas que difieren de las corrientes principales de la política y de la formación de la opinión pública! ¡No es malo todo lo que nos presentan como malo, ni es bueno todo lo que recibe la bendición oficial! ¡No se puede menospreciar objetivos como igualdad y justicia porque también fueron propagados por el socialismo y entre tanto el socialismo se ha desprestigiado! La situación reinante en Cuba no es sólo producto de Castro y su gobierno sino de una política de aislamiento y embargo ¡que ya dura decenios! ¡La privatización de la responsabilidad pública no es el santo remedio que garantiza eficiencia y utilidad ciudadana! Si se la alaba es porque tiene algo que ver con los intereses económicos de aquéllos que quieren quedarse con los sectores lucrativos de los servicios públicos. De lo contrario tendría sentido privatizar las Fuerzas Armadas. ¡El crecimiento económico mediante el libre juego de la oferta y la demanda, tal como constantemente se lo invoca, no va a terminar con el desempleo masivo ni va a solucionar los problemas ecológicos! ¡No son los soldados los colaboradores más adecuados para las crisis de refugiados y de hambre! ¡Las iniciativas en favor de la intervención de los Cascos Azules no son el tema más

urgente de la política alemana! ¡Las técnicas de enseñanza comunicativa y horizontal no son los únicos métodos didácticos que prometen éxitos en el aprendizaje! Las propias experiencias y conocimientos, ideas y valores ¡no tienen automáticamente validez prioritaria en todas partes! ¡Alemania (¡sustituyala con cualquier otro país de su preferencia!) no es el ombligo del mundo! ¡Lo secundario no es lo principal!...

DE LAS ÚLTIMAS CONCLUSIONES DE LA SABIDURÍA

En el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana de Educación de Adultos estamos echando una mirada retrospectiva a 25 años de nuestra actividad. Muy temprano nos dimos cuenta de que nuestro accionar no podía desplegarse en cualquier dirección, sino que debía orientarse de acuerdo a principios definidos por nosotros mismos. Así es como habíamos desarrollado para nosotros líneas maestras que de tiempo en tiempo hemos verificado y corregido y que han tenido valor normativo para la selección y orientación de nuestros proyectos. De acuerdo a estas líneas maestras, que hoy siguen siendo válidas para nosotros, es tarea de la educación de adultos el responder a necesidades e intereses individuales y colectivos y reaccionar con agilidad ante las diferentes situaciones que se van presentando. Su resultado no se expresa tanto en certificados formales de estudios cuanto en el incremento de la capacidad de los adultos para mejorar, con su propia responsabilidad, sus inmediatas condiciones de vida económicas, sociales, políticas y culturales. Tiene que servir a los intereses de los estratos más pobres de la población y por tanto tiene un carácter inequívocamente emancipatorio.

Educación de Adultos es algo que necesitan un gran número de adultos, en muchos casos la mayor parte de la población de nuestros países

asociados. La demanda sigue aumentando, tanto más cuanto que en África, Asia y América Latina las permanentes debilidades del sistema educativo formal se interponen como obstáculos en el camino para la satisfacción de las necesidades educativas que entrañan la transformación y el desarrollo en los planos técnico, económico, cultural y político. Sus bajos índices de escolaridad, su falta de eficiencia y relevancia, apuntan más bien a una forma de enajenación que procede de la época colonial y que encuentra su continuación en la dependencia política y económica, que a una superación ya lograda. De esta manera la educación de adultos adquiere adicionalmente una dimensión compensatoria y complementaria.

La Asociación Alemana de Educación de Adultos, en cuanto asociación específica para la educación de adultos de un gran país industrializado, ofrece, con conciencia de una solidaridad cuyo último fundamento es el moral, su disposición a ayudar y su colaboración amistosa con instituciones de educación de adultos de sus países asociados.

En los pasados 25 años nos hemos esforzado por responder a este mandato que nosotros mismos nos impusimos. Esto con seguridad ha resultado unas veces mejor y otras peor. Muchas de las cosas que hemos hecho las enfocaríamos hoy de otra manera; de otras podemos estar orgullosos. Se nos han deslizado abundantes errores, pero también hemos aprendido mucho. En conjunto no tenemos que escondernos detrás de otras organizaciones.

Actuar de acuerdo a principios firmes no es fácil ni natural. En todas partes vemos cómo hoy se piensa de una manera y mañana de otra. Aunque pueda sonar patético: el tomar partido por los pobres, los despreciados, los oprimidos, los marginados, los explotados, es lo que proporciona la seguridad en el juicio que necesitamos para nuestro trabajo. Sus

intereses son el criterio para nuestras decisiones. Nuestras preferencias vienen determinadas por lo que les beneficia a ellos. Si nuestras actividades no permiten percibir ya ninguna relación con esta meta sencilla pero difícil de realizar, sabemos que hemos confundido lo principal con lo secundario. ¡Cultivemos la capacidad de distinguir!

LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS *



Secretaría General-CEAAL

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de nosotros fuimos formados para ser críticos en lo teórico y para ser ortodoxos en lo investigativo. Los "métodos y técnicas" en los que nos inició la academia fueron los que había acuñado el racionalismo con distintos grados de empirismo, si bien, al mismo tiempo, fuimos informados sobre posiciones epistemológicas y de teoría social que apuntaban a desacreditar esas formas particulares de producir conocimiento.

Dada la fuerza con que se han impuesto, a lo largo de los últimos cuarenta años, las críticas y las dudas al imperio dominante del racionalismo y a sus efectos sobre la sociedad y la cultura modernos, resulta muy válido levantar preguntas del tipo de las que siguen:

- ¿Cómo se refieren mutuamente hoy, la Educación Popular (E.P.) y la Investigación en Educación?
- ¿Cuál es la relación deseable entre la investigación educativa y las prácticas de E.P.?
- ¿De qué tipo es el conocimiento que ha generado la E.P.? Si no es investigativo ¿cómo se relaciona

ese conocimiento y el que produce la investigación?

- ¿Cuáles elementos definen la validez de un proceso investigativo? ¿Cuáles son los criterios para la aceptabilidad de un conjunto de conclusiones?
- Una vez que se ha planteado una pregunta que desafía hacia un conocimiento nuevo ¿cuál es la elección operativa adecuada para perseguir respuesta? ¹

Entendemos que preguntas de este tenor, y más aún las respuestas que corresponden, deben aportar a quienes se ocupan del proceso de refundamentación de la E.P. así como a los que se esfuerzan en construir modelos de adecuada formación para los educadores populares.

El documento que sigue está ordenado en tres partes:

- La investigación en el contexto general de la producción de conocimientos.
- La producción de conocimientos y la denominada crisis de los paradigmas.
- La E.P. y la producción de conocimientos.

2. LA INVESTIGACIÓN SITUADA EN EL CONTEXTO GENERAL DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS.

2.1. Ya en los textos en los que Gramsci, en 1930, se ocupaba de "la formación de los intelectuales", el autor afirmaba "todos los hombres son intelectuales, pero no todos los hombres en la sociedad tienen la función de intelectual"; antes había basado esta afirmación con estos argumentos: "en cualquier trabajo físico, aunque se trate del más mecánico y de

* Este documento ha sido elaborado por Diego Palma en el marco de una consulta que está realizando la Secretaría General entre los centros miembros en torno a Educación Popular, Investigación y Producción de conocimientos.

¹ Cada una de estas preguntas puede tener varias respuestas distintas, todas más o menos razonables. No podemos esperar que algunas de estas respuestas triunfen absolutamente sobre el resto ya que, en la medida en que las respuestas se refieren a supuestos teóricos y a marcos valoricos distintos, no se las debe enfrentar como la verdad y el error.

Frente a esa ambigüedad, en este documento optamos por avanzar a lo largo de aquellas respuestas que son más afines con lo que ha sido la búsqueda y los desarrollos que sustentan a la E.P.

gradado, siempre existe un mínimo de actividad intelectual creadora", y después el autor abunda: "no hay actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual"².

Es sobre el telón de fondo de estas afirmaciones que debe tomar sentido la pregunta ¿qué puede distinguir a los procesos identificados como de "investigación" de otras experiencias de producción de conocimientos que no se consideran investigativas? ¿es que la afirmación de Gramsci lleva a diluir esas fronteras y a declarar la pregunta como irrelevante?

José Padrón, de la Universidad Simón Rodríguez en Venezuela, nos presenta así esta cuestión referida a la identidad de la investigación, tal como surge hoy:

"La investigación se debate ahora entre dos extremos de riesgo: uno, la intransigencia, ligada a una concepción estrecha y excesivamente limitada que sólo considera válidas las investigaciones empírico-inductivas de base probabilística; y, en el otro extremo, la anarquía, ligada a una concepción ambigua y excesivamente indefinida, que prácticamente no distingue entre investigación y literatura³.

2.2. Parece ser de la naturaleza del ser humano el que, no sólo se proyecte acciones intencionadas (que de aquí en adelante denominaremos "prácticas"), sino que al mismo tiempo reflexione acerca de los resultados que obtiene en este esfuerzo.

En un ejercicio complejo que es, a la vez, individual y social, el sujeto confirma la coherencia entre su intención, las acciones ejecutadas y los resultados logrados (cuando esos resultados corresponden con lo esperado), y, por otra parte, busca nuevas formas de acción, cuando no logra coincidir con lo que se propuso.

Así, el hombre individual y las diversas sociedades han ido aprendiendo, es decir, han ido construyendo representaciones cognitivas acer-

ca del funcionamiento de la realidad (y de las personas en esa realidad) que han tenido la fuerza de mejorar progresivamente la calidad de sus acciones y, en correlato dialéctico, la práctica ha ido mejorando las representaciones cognitivas que los sujetos elaboran acerca de la realidad y de ellos mismos.

Un elemento importante en el enriquecimiento de las representaciones cognitivas es que la acumulación de conocimientos particulares tiende a generar esquemas mentales generalizadores, que no sólo recubren varias experiencias singulares de la misma especie, sino que, además, se pueden referir a otras experiencias por venir; así, esa dimensión general del conocimiento es la que resulta potente y productiva respecto del comportamiento de situaciones que esos sujetos aún no han experimentado⁴.

Es así que todo proceso de producción de conocimiento se organiza según una estructura pregunta-respuesta.

2.3. En el contexto de estas afirmaciones, que destacan un proceso general común a cualquier forma de producir conocimientos, nos resulta necesario dar cuenta del dato para nosotros evidente: cual es que las generalizaciones conceptuales y las prácticas que genera la ciencia muestran diferencias con las que corresponden al conocimiento corriente.

En este sub-conjunto, la calidad del conocimiento y de las acciones aparece sustancialmente modificada a través de dos funciones que pueden estar incorporadas en grados diversos en los procesos recién descritos.

Por una parte, tanto la práctica como los conocimientos, a medida que se acumulan pueden ir creciendo en sistematicidad: los datos y las acciones se organizan en referencia unos con otros, con lo cual tiende a cambiar el carácter de las "generalizaciones" que se construyen a partir de esas experiencias. Por otra parte, el conocimiento y las acciones en

nuestra relación o por separado pueden crecer en socialización, en la medida en que rebalsan el dominio del individuo que se propuso la pregunta y buscó la respuesta, y pueden ser conocidos, aplicados, examinados y validados, como patrimonio colectivo, por un grupo tan amplio que hace que esos conocimientos-prácticas puedan llegar a traducirse en instituciones.

Tenemos así acciones, conocimientos altamente sistematizados y socializados, frente a otros que presentan escaso nivel en una o en ambas propiedades⁵.

Entendemos que, si bien los conocimientos científicos se caracterizan por niveles muy altos de siste-

2 Gramsci, A. *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Juan Pablo editor, México, 1975, pp. 14-15.

Estas afirmaciones revelan una opción de reflexión sobre los procesos de conocimiento que son cercanos y afines con la valoración del "saber popular", que siempre ha subrayado la E.P.

3 Padrón, J. Elementos para el análisis de la Investigación Educativa en *Educación y ciencias Humanas*, Año II, Nº 3, UNESR, Caracas, 1994.

4 Es parte de las preguntas que levantan hoy estos temas, la cuestión de cómo podemos preservar ese carácter orientador que contiene la dimensión general del conocimiento sin que ese acumulado pase a constituirse en una imposición estrechamente normativa, que excluye toda la originalidad de las situaciones nuevas que, si bien se pueden catalogar en la misma clase de las que dieron origen al concepto general, no son exacta y totalmente idénticas a ellas.

5 La búsqueda de alimentos, por ejemplo, debe haber comenzado siendo una actividad: conocimiento muy improvisada (recolección y caza); con poca organización (bajo nivel de sistematización) y, probablemente, desarrollada a nivel de cada familia cuando no de individuos (bajo nivel de socialización).

El comercio internacional de los alimentos moviliza en la actualidad montos de capital impresionantes, aplicados a cultivos altamente tecnificados, al acopio, procesamiento, transporte y distribución de nivel mundial (que llega hasta las últimas estanterías de los supermercados). Se trata de una cadena muy especializada y compleja, con un grado de institucionalización notable.

matización y socialización, en base a estos solos atributos no se puede fijar fronteras tajantes entre los conocimientos producidos por la ciencia y los que se generan en la experiencia cotidiana; más bien, los atributos señalados, presentes en mayor o menor grado, destacan la continuidad que atraviesa a todas las distintas formas de conocimiento.

Cuando apuntamos a la especificidad y decimos "conocimiento científico", estamos enfocando sobre el particular procedimiento para producir ese conocimiento, que es, precisamente, lo que permite organizarlo con alta socialización y sistematicidad.

La investigación incorpora un componente de intencionalidad que busca afectar la estructura de "pregunta-respuesta" que como hemos señalado es propia de toda producción de conocimiento, cuando incluye una propuesta de "estrategia" con la que intenta fijar el objeto de conocimiento y, al mismo tiempo, recoger la información adecuada y suficiente que permita construir una respuesta válida y confiable.

El recurso al método (el camino prefijado) es distintivo del procedimiento investigativo⁶, pero no se debe reducir el esfuerzo en la investigación científica a la sola aplicación de un método, ya que ese recurso se hace en el contexto del esfuerzo procesal por plantear preguntas y construir respuestas comprensivas que tengan sentido y aporten según los niveles dados de socialización y sistematización del conocimiento acumulado.

Es así que el método permite profundizar notablemente en la sistematización (en la medida en que organiza la referencia entre conocimientos específicos y constructos generales) y de socialización (ya que la explicitación de las reglas para recoger información y convertirla en conocimiento amplio posibilita procesos de validación (o rechazo) de los resultados.

Por último, desde ya conviene adelantar por sobre el desarrollo del

punto próximo y señalar que en la historia de la producción de conocimientos, esa relación operativa entre pregunta y respuesta se ha resuelto de maneras diversas. En la base de cada posición metodológica subyacen distintos sistemas de convicciones sobre "qué es la realidad" (ontología) y "cómo se relacionan los sujetos con esa realidad" (gnoseología); estas adhesiones marcan los diversos procesos por los que se produce conocimiento por cuanto pre-disponen, de manera diversa, a seleccionar objetos de investigación, hacia los discursos en los cuales se incluyen esos objetos y a los aspectos de realidad a los cuales se hacen sensibles.

3.LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y LA DENOMINADA "CRISIS DE PARADIGMAS"⁷.

3.1. A nuestro entender el gran cambio que se ha procesado, a lo largo de las últimas décadas, en los modelos de comprensión con que nos aproximamos a los procesos humanos, es el peso que hoy se asigna a los elementos subjetivos.

En términos muy simplificados y, sólo para subrayar los elementos más centrales que intervienen en este argumento, podemos afirmar que hemos pasado desde una tendencia por construir conocimiento desde la percepción de las estructuras contextuales (en la que los sujetos eran definidos a partir de su ubicación en el esquema de las relaciones sociales), a otra forma de construcción de conocimiento donde se valora y se atiende, con prioridad, a los sujetos que conocen y actúan.

3.2. Para una adecuada comprensión de la situación actual conviene hacer algunos alcances sobre el "paradigma" propio del racionalismo que ha orientado el proceso de modernización en occidente desde fines del siglo XVII y con el cual, hoy, hemos entrado en tensión.

En lo que aquí interesa, el racionalismo supone:

- Que la realidad existe y que está

organizada según un orden objetivo, todo lo cual es independiente (lógicamente previo) del conocimiento de esa realidad.

- Que la razón es capaz de reproducir el orden objetivo de la realidad, además de construir explicaciones para los procesos reales por solo recursos a relaciones que son intrínsecas al campo de esa realidad⁸ (sin necesidad de recurrir a ninguna metafísica).
- Que ese dominio del conocimiento sobre la dinámica de la realidad (y el consecuente domi-

⁶ Entendemos que el método -que es un refinamiento del procedimiento que se usa en toda producción de conocimiento- es lo que distingue cualitativamente a la investigación como práctica científica de otras formas de conocer. Esto implica que no se debe distinguir al conocimiento científico del corriente en tanto que uno produzca "verdades" y el otro no.

⁷ El uso de los conceptos de "paradigma" y "crisis de paradigmas" para referirse a los supuestos que han orientado la modernización y a la desconfianza con que hoy se considera a esos supuestos, ha sido corriente en el discurso compartido por los educadores populares (por ejemplo, confrontar la importancia que tienen estos conceptos en el clásico de Jorge Osorio y Luis Weinstein "El corazón del arco iris).

La concepción de "paradigma" está reconocidamente tomada de Thomas Kuhn (The structure of Scientific Revolutions), pero, como ya indica el título de la obra, Kuhn lo construye a propósito de los cambios que reúnen en la estructura organizativa de las ciencias duras, que no es el mismo campo que nos ocupa aquí. Estimamos que el concepto de "paradigma" no se debe trasladar mecánicamente y, por eso, lo vamos a usar aquí en un sentido muy amplio y flexible, siempre entrecomillado e intercambiándolo con otros sinónimos intencionalmente vagos, como "estilo cognitivo" o "modelo epistémico".

Rafael Echeverría hace una distinción semejante (Echeverría, R. *El Bicho de Minerva*, PIIE, Santiago, 1988).

⁸ La ampliación del campo de la razón significa el retroceso de la explicaciones míticas y el debilitamiento de las instituciones tradicionales que, desde afuera, norman y controlan los modelos de actuar y pensar de las personas. El mercado es una construcción típica de la racionalidad moderna, que permitió a la economía independizarse de la moral a la que estuvo subordinada hasta la emergencia del capitalismo.

nio técnico) constituyen el impulso de un proceso socio-histórico que se debe valorar positivamente. El creciente control de la razón sobre la realidad se entiende como "progreso".

- El gran aval del racionalismo fueron los productos de la ciencia y los éxitos impresionantes de las aplicaciones tecnológicas.
- Cuando, a principios del siglo XIX, Augusto Comte quiso rescatar a las relaciones sociales del imperio de la filosofía, no pudo sino recurrir a los principios legitimados de la "ciencia" y del racionalismo⁹.
- Pocos años después, cuando Durkheim buscó orientar a los aprendices de explicadores de los procesos sociales, les indica que no vayan más allá de igualar el funcionamiento de la sociedad a la mecánica entre las "cosas"¹⁰.

Esta concepción "cosificada" de los procesos sociales iba de la mano con el método racionalista de conocer, que busca entender toda situación desde lo general (desde las "leyes"). A mediados del siglo pasado, ya ese modelo racionalista desarrollado en la ciencia de las "cosas" -ya es el "paradigma" que recoge y organiza el pensamiento sobre la sociedad.

3.3. Es cierto que siempre existieron voces discordantes. Justo cuando Descartes proclamaba la prioridad del pensamiento (cogito), habla Pascal -también francés, también matemático- que, con aquello de "el corazón tiene razones que la razón no comprende", quiere apuntar a otras dimensiones de la experiencia humana que las sólo racionales. Luego están los románticos, que no quieren desechar los aportes de lo exótico y lo tradicional; y están los surrealista, que buscan rescatar lo onírico..., pero, en la medida que esas voces no pudieron articular sus preocupaciones con la avalancha creciente de racionalidad-modernización-progreso, quedaron como in-

quietudes subordinadas, muchas veces reducidas a espacios acotados de músicos, de poetas y pintores.

Hoy, podemos organizar otra corriente, subordinada también, pero que va a adquirir mucha importancia en el momento de la crisis, ya que se trata de pensadores que, sin rechazar frontalmente el proceso de occidente, van a subrayar de distintas maneras que la racionalidad (instrumental) es un cauce estrecho que no puede contener toda la gama variada de la realidad que se ofrece a las personas¹¹.

Una voz poderosa se alzó en torno a 1930. Martín Heidegger es referente obligado para todos los que, después, intentaron propuestas novedosas.

A sólo una década de la derrota de Alemania y de su humillación en el tratado de Versailles, Heidegger proclama que la historia -creída por la razón y el progreso- no es ese despliegue armonioso de la libertad responsable y conciente que anunciaron los racionalistas, sino que es un desastre. Someterse al campo acotado por lo racional significa recortarse a una existencia estrecha y poco humana.

En su obra central, *El Ser y el Tiempo*, presenta el "Dasein" como el modo de ser del humano y lo iguala a la capacidad de superar esos límites, actuando más allá de los límites que establece lo racional, pensado e institucionalizado. La conquista de la libertad está aquí propuesta como "trascender" los límites domesticadores del orden racionalmente justificado.

3.4. A fines de los '30 estalló la más irracional e inhumano de las guerras. Ninguna guerra es racional ni humana, pero, para asombro de todos, esta guerra concentró la matanza masiva y racionalizada de los judíos y el empleo de la bomba atómica en contra de poblaciones civiles.

Resultó demasiado flagrante que la razón no había sido capaz de encaminarnos hacia una convivencia humana que enriqueciera plenamente a las personas¹².

3.5. El esquema de explicación desde las solas estructuras contextuales se quiebra porque no deja espacio a las decisiones políti-

9 "Entiendo por física social la ciencia que tiene por objeto el estudio de los fenómenos sociales, considerados con el mismo espíritu que los fenómenos astronómicos, físicos, químicos y fisiológicos, es decir, sujetos a leyes naturales invariables, cuyo descubrimiento es el fin de sus investigaciones". Comte, A. *Considerations philosophiques sur la science et les savants*.

10 "La primera regla y la más fundamental es considerar los hechos sociales como cosas... Comte proclamó que los fenómenos sociales son hechos naturales sometidos a leyes naturales. Así reconoció implícitamente su carácter de cosas, pues no hay más que cosas en la naturaleza". Durkheim, E. *Las reglas del Método Sociológico*.

11 Un hito que hoy parece como muy importante es Kant. Sin dejar de ser un racionalista, en la *Crítica de la Razón Pura*, se negó a recortar el conocimiento a los frutos de la sola experiencia. Kant, reaccionando contra el empirismo de los pensadores ingleses, sostuvo que nuestros conocimientos del mundo sólo pueden surgir sobre la base de ciertas "categorías a priori" que reciben y ordenan la experiencia; así, incorporó capacidades del sujeto cognoscente, de las cuales una es el entendimiento, pero que opera junto a la imaginación y a la sensibilidad.

También conviene subrayar el nombre de Wilhelm Dilthey, quien rescató las tesis de Schleiermacher sobre la hermenéutica y rechazó las tendencias dominantes a fundar un conocimiento sobre lo humano siguiendo los procedimientos de las ciencias naturales. Para Dilthey es la experiencia concreta, y no la especulación, el único punto de partida desde donde se pueden desarrollar las "ciencias del espíritu".

Es que, él lo destaca, las ciencias naturales descansan sobre el concepto de "fuerza", tal como lo propone la física y las matemáticas, mientras que las ciencias humanas se deben apoyar en el concepto de "sentido".

Por eso, frente a la "explicación" de la naturaleza que persigue la ciencia dura, Dilthey propone la "comprensión" (*Verstehen*) de las expresiones de la vida. Sobre esto cfr. Palmer, R.E. *Hermeneutics*, Northwester University Press. Evanston, 1969.

12 Esta es, quizás, la parte de este proceso que mejor queda capturada por el modelo de Kuhn: en un cierto momento hay un acumulado de hechos que tienen un impacto poderoso sobre la comunidad de los científicos (y, en este caso, sobre la opinión pública) que no encuentran explicación válida en el "paradigma" racionalista. Entonces el paradigma se rompe.

cas de dirigentes y pueblos que, en ese momento han resultado tan importantes; el esquema explicativo de la "ciencia de las cosas" se rompe y da lugar a distintas proposiciones, todas las cuales buscan incorporar las dimensiones subjetivas como fuentes de verdad y de valor, tanto en la producción de conocimiento como en la construcción de la realidad.

Existen distintas tendencias en esta corriente gruesa que empuja por la revaloración de lo subjetivo en los procesos de producción de conocimientos.

Es distinta la proposición del existencialismo sartreano (que sigue fiel a la vigencia de un proyecto objetivo general que se construye en la historia)¹³; es distinta la línea que sostiene la tradición de la denominada Escuela de Frankfurt (Jurgen Habermas), quienes, aun buscando sostener la vigencia de un cierto orden racional objetivo, distinto del actual logrado, entienden que ese orden no tiene realidad en ninguna normatividad anterior a los sujetos, sino que debe surgir como producto de la responsabilidad interactiva de sujetos heterogéneos que construyen síntesis a través de la acción comunicativa. También es distinta la orientación que se enraiza en la antropología y que se orienta a entender la realidad a través de los significados simbólicos-culturales recogidos por una metodología etnográfica; por último, además existe una cuarta tendencia cual es la que, a través de Michel Foucault incluye a toda la gama de los post-modernos (Lyotard, Rorty, Deleuze...) para quienes el conocimiento de lo humano sólo se conquista en el esfuerzo por romper con todos esos elementos normativos que se imponen socialmente y que son externos a la opción de cada sujeto¹⁴.

Es importante anotar que, en el campo de la producción de conocimientos, estas distintas corrientes que de maneras diversas coinciden en enfatizar la mediación de las construcciones simbólicas por parte de los sujetos que conocen, no han reem-

plazado a las orientaciones epistémicas anteriores, sino que se han agregado a ellas como posibilidades distintas de conocer.

3.6. Así, resulta que el campo de la producción de conocimientos está hoy ocupado por distintos estilos, todos los cuales buscan enfocar la misma tarea.

- El enfoque empirista-inductivo, que entiende como método válido de producción de conocimientos la generalización probabilística a partir de casos singulares¹⁵.
- El enfoque racionalista-deductivo, que concibe el conocimiento como la explicación verosímil de situaciones singulares a la luz de una estructura teórica que les confiere sentido¹⁶.
- Distinto de los dos anteriores sería el enfoque de "casos" que busca producir conocimiento a través de la consideración de hechos cualitativos en situaciones particulares seleccionadas, que luego se entienden en referencia a alguna visión holística que no es, necesariamente, societal¹⁷.
- Por último, hay un enfoque introspectivo-fenomenológico, que produce conocimiento en tanto recoge las percepciones y motivaciones de los sujetos a través de las mediaciones simbólicas en que se relaciona con la realidad.

Estos enfoques son expresión de diversos "estilos de pensamiento a la vez que de opciones epistemológicas¹⁸.

Más aún, es nuestra tesis aquí, que cada enfoque recurre a procedimientos -a métodos y a técnicas- que les son afines y coherentes y que son útiles, a cada uno, para recoger dimensiones diversas de la realidad, incluso cuando se apunta a los mismos objetos de conocimiento.

Es en este sentido que podemos entender cuando Habermas habla de un conocimiento instrumental (que habilita para el manejo de las cosas), que no es el mismo que el conocimiento social (que nos refiere

a las transformaciones políticas), los cuales se pueden distinguir de un conocimiento ético (que ilumina sobre los sentidos de las acciones y compromisos),¹⁹ y que todos -distintos como son- pueden ser conocimientos válidos.

13 Entendemos que esta mirada tiene influencia en E.P. a través de la lectura de los primeros o segundos textos de Paulo Freire: allí parece que la "concientización" es un proceso de liberación subjetiva de las imposiciones de los grupos dominantes, que califica para que los así liberados se incorporen al compromiso de construir un orden nuevo.

14 Aquí no sólo no hay proyecto histórico (y si hay, se trata de una imposición injusta) tal como lo entiende la tradición hegeliana, tal como lo mantiene Sartre y que, incluso, puede adjudicarse al neo-marxismo de Frankfurt, es que aquí se niega cualquier referencia que se pudiera designar como "naturaleza humana" y, por tanto, no hay tareas objetivas por cumplir en las que puedan coincidir las distintas individualidades. Entonces, todo vale.

15 Este modelo goza de muy buena salud y aparece en todos los estudios macro, ya que es el único que permite predicar válidamente conclusiones acerca de grandes conglomerados o universos (así, por ejemplo, los informes anuales del Banco Mundial, el Informe Económico y Social de América Latina preparado por CEPAL, o el informe de Desarrollo Humano elaborado por PNUD...).

16 Lo que hoy está en crisis en este enfoque son los discursos teóricos (o algunas lecturas de ciertos discursos teóricos) a los cuales se debería referir la información, pero, nos parece, que el modelo -salvo para los post-modernos- sigue vigente.

17 Así los casos observados pretenden algún grado impreciso de representatividad; si bien no han elegido siguiendo técnicas muestrales probabilísticas, los resultados deberán ser válidos para todos los casos que coincidan con las circunstancias del directamente observado.

18 Los términos y la conexión las hemos tomado de las sugerencias de José Padrón "Elementos para el análisis de la investigación educativa" op.cit., quien las desarrolla desde las tesis que ligan ciencias cognitivas y epistemología, tal como las trata la tradición piagetiana.

19 En un esquema que guarda familiaridad con el anotado, pero que entra, más bien por las prácticas, Hanna Arendt distingue el "labor" que es la actividad que apunta a la reproducción básica y que se consume en la subsistencia, el "work" que designa a esa actividad que fabrica artefactos destinados a durar y a constituir un entorno privado y, por último, "action" que dice a aquellas acciones, más políticas, a través de las cuales los sujetos dejan huellas en el espacio público.

4. EL CONOCIMIENTO Y LA E.P.

Este punto lo vamos a presentar en dos partes; la primera referida a ciertas conclusiones del desarrollo anterior que nos aproximan al campo específico de la E.P. y, la segunda, directamente referida a las preguntas que, en torno a la producción de conocimiento, brotan desde esa forma particular de práctica.

4.1. Primero conviene concluir respecto de las inquietudes más generales que se ubicaban en el punto "Antecedentes" con el que se encabezó este documento.

- A la luz de todo lo que hemos desarrollado en los puntos 2 y 3, parece que no tiene tanto sentido el volver a proponer una "disputa sobre el método", donde uno de los modelos identificados en el punto 3 debería salir triunfador por sobre los otros²⁰.

No parece productivo dar cabida sólo a uno de estos enfoques de producción de conocimientos y excluir las posibilidades que ofrecen los otros; también resulta muy probable que cualquiera forma que lleve a imponer alguno de esos modelos epistemológicos significaría empobrecer la producción de conocimiento.

Más bien, lo que debemos perseguir es una cierta complementariedad de los modelos, de sus propósitos y de sus resultados, que parece ser a lo que se refiere Carnap cuando plantea el "Principio de Tolerancia" para este campo²¹.

- Tampoco deberá entenderse que toda reivindicación de los componentes subjetivos en la producción de conocimientos (hermenéutica, fenomenología, etnografía...) lleve incluido un rechazo tajante de lo racional y de la importancia de las categorías generales en ese proceso²².

Se ha tratado, más bien, de destacar los límites en los cuales se puede mover con seguridad la

sola razón. Los rechazos se han dirigido a las pretensiones imperialistas del racionalismo cuando éste ha buscado constituir el único camino válido para construir todo conocimiento y para decidir de toda práctica humana. Esta fue la argumentación que, explícitamente, levantaron Dilthey y Heidegger.

- Sobre cuales sean los momentos (pasos) que definen la validez de un proceso de investigación, entendemos aquí que la respuesta lógica habrá que definirla en referencia a cada uno de los modelos antes identificados (a los objetivos que corresponden a cada uno y a la estrategia que corresponda adecuada para perseguir cada objetivo diverso); o sea que la ejecución investigativa varía lógicamente para cada uno de estos modelos epistémicos que subyacen y condicionan los esquemas metodológicos por los cuales se pregunta.

4.2. El discurso anterior debe servir de base para concluir hacia las particulares relaciones entre E.P. y la producción de conocimientos; tanto como práctica específica desde la que se produce conocimientos, así como en cuanto práctica que requiere orientarse según conocimientos.

- Primero. El nuevo énfasis, que valoriza la mediación de los elementos subjetivos en los procesos de producción de conocimiento y de acción, ha ampliado espacios para la práctica educativa que apunta a formar en esos sujetos tanto las disposiciones deseables como los conocimientos que los orienten y los valores que den sentido a esas acciones.

Es que la comprensión desde los contextos generales (tal como dominó en nuestras ciencias sociales hasta entrados los años 70), necesariamente llevaba a entender la educación como práctica de "reproducción" -a la manera

de los textos de Bourdieu y Passeron en Francia, o de Bowles y Gintis en Estados Unidos-, frente a la cual, lo único que se puede hacer, es denunciar esa educación que aparece como una función dependiente del orden de dominación.

Resulta mucho más atractivo (y, de paso, más realista) el enfoque de Giroux²³, quien, al incorporar el elemento de intervención subjetivo de los educandos (tan central para todo el constructivismo), escapa a los esquemas más mecanicistas y abre el hecho educativo a distintas posibilidades de salida (a aprendizajes diversos).

- Segundo. De manera similar, debemos resaltar que, al quebrarse el monopolio investigativo racional -deductivo (que conoce en la medida que ubica hechos singulares en la lógica de los esquemas generales) se abren posibilidades que favorecen la comprensión y el trato intencionado de las situaciones particulares y, así, se puede enriquecer la acción de todas aquellas prácticas -como la E.P.- que se realizan en circunstancias concretas.

Es sólo en este contexto que se muestra todo el poder de la investigación-acción-participantes (IAP) la que no se puede reducir sola-

20 Quizás la más conocida de estas controversias -y probablemente una de las más inútiles- fue la que sostuvieron en los inicios de la postguerra Adorno y Popper, y que publicó Grijalbo bajo el título de *La polémica del positivismo alemán*. Allí aparece flagrante la distancia entre las preguntas, los referentes y los objetivos de los dos pensadores, que los coloca en universos epistemológicos distintos y transformó el encuentro en un real diálogo de sordos.

21 Carnap R. *Autobiografía Intelectual*, ed. Paidós, Buenos Aires, 1992.

22 De hecho, sólo los post-modernos proclaman el "fracaso de la razón" para reivindicar otras dimensiones de la experiencia.

23 Cfr. Giroux H. *Theory Resistance in Education*, Bergin and Garvey publishers, Massachusetts, 1983.

mente a un proceso de capacitación en la práctica, sino que es, con todo derecho, un esfuerzo de investigación, ya que busca responder a la pregunta dialéctica ¿y cómo se realizan las tendencias generales en este caso concreto? Decimos aquí que es una iniciativa necesaria de investigación porque y éso es lo que ahora resulta muy claro esa pregunta sobre la realidad no recibe respuesta desde la consideración general.

- Tercero. Frente a la interrogante ¿y qué tipo de conocimiento genera la E.P.?, nosotros hemos venido proponiendo que lo que puede producirse desde la gama diversa de las prácticas, son "hipótesis".

Esta afirmación debe entenderse a la luz de los antecedentes siguientes:

- Aquí no nos estamos refiriendo a las hipótesis a la manera de afirmaciones proyectivas, de base teórica, destinadas a ser confrontadas con la realidad y, así, resultar confirmadas a falseadas. Esas hipótesis son artefactos construidos por el positivismo y sólo tienen fuerza como un momento en el proceso del método.

Para nosotros la hipótesis es un nivel no seguro de comprensión de la realidad; aunque no constituyen certezas, poseen más base y densidad mayor que una simple suposición o un punto de vista ya que están construidas sobre datos sistematizados y/o sobre convicciones teóricas.

- En una mirada amplia y procesual, todas las conclusiones científicas son hipotéticas en el sentido recién anotado, y toda la ciencia ha acumulado conocimiento perfeccionando hipótesis anteriores que se tenían como correctas²⁴.
- Pero la hipótesis, en tanto verdad verdadera pero provisoria, reviste especial importancia en el esfuerzo de las ciencias sociales, por el

carácter particular del "objeto" que se trata.

Es que, en el caso de los procesos humanos, ese "objeto" son "sujetos", y esos sujetos van a desplegarse a lo largo del proceso de investigación con rasgos de iniciativa que son "impredecibles" al inicio del mismo, de allí que, una hipótesis positivista (como previsión) no puede sino dejar fuera de la percepción todos esos rasgos de novedad²⁵; esa tarea sólo permite avanzar en base a hipótesis iniciales que, porque son serias y profundas, no meras intuiciones de sentido común, se pueden ir perfeccionando a lo largo del proceso.

- Cuarto y muy importante. Los distintos modos de conocimiento, producidos a través de diversos modelos que entienden la realidad, debe considerarse y tratarse básicamente como complementarios y no como opuestos ni excluyentes. No podemos actuar como si sólo la IAP y/o la sistematización fueren formas que correspondieran a la E.P. y como si estas formas produjesen exactamente lo mismo que recogen otros modelos de conocer.

Los conocimientos producidos a través de los distintos modelos identificados en el punto 3 no son exactamente equivalentes y, por lo tanto, no se excluyen mutuamente.

La E.P. debe realizar IAP, porque E.P. es una práctica educativa que se realiza con grupos particulares; pero la comprensión de esa realidad particular debe incorporar el conocimiento (muchas veces cuantitativo) que se ha producido en referencia al contexto societal tanto como los conocimientos que dicen a la cultura y a la psicología de esos educandos²⁶.

- Quinto, De allí que la E.P. tiene que enfrentar la producción de conocimiento como un proceso muy amplio que:

* Articule el esfuerzo propio,

marcado por la tendencia a lo particular y lo cualitativo, con otros niveles de conocimiento acumulado en torno a los objetos comunes.

- * Avance en estructurar los procesos de producción de conocimiento en base a redes de

24 Fue uno de los méritos de Karl Popper el haber explicitado cómo se produce este "avance", no a través de la confirmación de verdades (ninguna teoría puede ser demostrada definitivamente) sino mediante la percepción de los errores, que lleva a formulaciones más precisas. Cfr. Popper, K. "La Lógica de la Investigación Científica", Tecnos, Madrid, 1985.

25 Esta cuestión adquiere mucha importancia en el campo de la gestión de programas socio-educativos, donde, de manera similar a la que venimos desarrollando, la tendencia dominante ha sido la de aplicar esquemas de planificación perfectamente previsores.

Bernardo Kliksberg, del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, nos dice "las condiciones fluctúan y varían permanentemente en gestión social. Correlaciones políticas y luchas por el poder en torno a los programas dirigidas a influir en "quién recibe qué" que producen modificaciones permanentes, problemas emergentes de la ejecución misma del programa que obligan a readaptaciones cotidianas, restricciones y potencialidades o detectadas, y difícilmente detectables de antemano, son algunas de las tantas expresiones de "fluidez e impredecibilidad" que singularizan el campo! (de allí). "Los limitados resultados obtenidos, los fracasos acumulados, la brecha entre los modelos organizacionales tomados del "business administration" y los que requiere la gestión eficiente de programas de desarrollo... Subyacente se haya la marcada especificidad de las condiciones en que opera el campo social y el carácter particular de las metas a obtener. Kliksberg, B. "Gerencia Social; dilemas gerenciales y experiencias innovativas" en Kliksberg B. (comp.). "Pobreza. Un tema impostergable", CLAD/FCE/PNUD, México, 1993, pp.91-92.

26 Lo mismo puede decirse respecto de las diferencias entre investigaciones denominadas "descriptivas", las "interpretativas" y las "aplicadas", las que se oponen entre sí en la medida en que se las considera con una mirada muy estática.

En un enfoque procesual resulta más claro que no se puede construir una teoría sino en base a un acumulado anterior de información. Kepler llegó a proponer su hipótesis sobre las órbitas elípticas de los planetas (que falseó y perfeccionó a Copérnico) sólo porque la pudo sustentar en los datos que, por muchos años, acumuló su maestro Ticho Brahe.

problemáticas, que superen la sola multiplicación de trabajos desvinculados entre sí.

No vamos a avanzar en producción de conocimientos en base a sumar investigaciones particulares, que se proponen y se realizan ignorantes una de otras; sólo podremos avanzar si los distintos esfuerzos y los diversos niveles de producción de conocimiento en que se comprometen los educadores populares, se refieren a conocimientos anteriores hipótesis o discursos que las "investigaciones" particulares van a confirmar, a perfeccionar o a profundizar.

Sólo sobre la base de esos referentes comunes es que los variados esfuerzos de la familia E.P. por producir conocimientos podrán articularse entre sí y con otros.

Esto exige, por lo menos, un verdadero trabajo en redes entre quienes se proponen la producción de conocimientos, para lo cual hoy existen instrumentos tecnológicos potentes (aunque subutilizados) que nos abren posibilidades reales.

Para encaminar una organización de este tipo, parecería conveniente que la Secretaría General, como producto de la consulta que está realizando entre Centros Miembros, proponga áreas posibles de encuentro temático y, junto con investigadores comprometidos en cada área, se ponga a la tarea de construir discursos de referencia a los cuales se puedan referir las experiencias particulares para avanzar en la dialéctica de la construcción de conocimiento

CONVERSEMOS DE NUEVO

TEMAS PARA UN DIÁLOGO ACTUAL ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Secretaría General CEAAL



El propósito del presente documento es plantear una serie de temas relativos a la importancia de las experiencias y proyectos de educación popular y de adultos en América Latina, con el objetivo de propiciar un diálogo de fondo entre los organismos no gubernamentales y las agencias de cooperación.

INTRODUCCIÓN

La educación popular ha desarrollado una significativa trayectoria, sin embargo esta experiencia, por cierto enriquecedora, empezó a mostrar claros signos de insuficiencia, por una parte, frente al desperfilamiento de los referentes político-ideológicos que la dotaban de sentido estratégico, y por otra, frente a los complejos procesos de cambio político, económico, social y cultural que nuestras sociedades empezaron a experimentar.

Estos ambivalentes procesos de modernización, actualmente en curso en nuestro continente, están teniendo gran influencia en los sectores populares. Algunas beneficiosas, otras francamente perjudiciales. Antiguos problemas se agudizan y la realidad de estos sectores no muestra signos de mejoría. Por otra parte surgen nuevos actores y nuevas problemáticas y se transforman los códigos a partir de los cuales se establecen las relaciones sociales. Esto ha llevado a la implementación oficial de determinadas políticas económicas y educativas que tienen por objeto adecuar las estructuras productivas y educativas de nuestros países a las nuevas exigencias de un

mundo globalizado en lo económico.

Desde la perspectiva de la educación popular se hace necesario el rescate del cúmulo de experiencia ganada en estos años para ponerlo nuevamente al servicio de los sectores populares en orden a procurar la formación integral de las personas y el desarrollo de sus capacidades de gestión e iniciativa creadora. En este sentido nos planteamos una educación, en su sentido más amplio, generadora de nuevas capacidades y competencias técnicas, políticas y ciudadanas y de un pensamiento crítico; que refuerce las perspectivas ecológicas del desarrollo y la defensa de los derechos humanos y culturales de los grupos indígenas y discriminados; que promueva la dimensión de género en el desarrollo y en la política y que fortalezca y dé poder a la sociedad civil, fortaleciendo así la construcción de ciudadanías democráticas.

En este sentido la educación popular está refundamentando sus prácticas para dar cuenta de este modo de la complejidad intrínsecamente dinámica de los procesos económicos, sociales y culturales y de "la articulación sinérgica entre educación y democracia como uno de los componentes (más importantes) de los objetivos estratégicos de la transformación social y económica necesaria para toda la región"¹.

El presente documento pretende ser una invitación a un diálogo sobre estos temas con aquellas instituciones que han jugado un rol decisivo en el desarrollo de la educación popular en América Latina, en orden a cualificar las relaciones y establecer consensos básicos para futuras relaciones de cooperación.

I. GLOBALIZACIÓN DE LA ECONOMÍA Y REDEFINICIÓN DEL ESCENARIO NACIONAL.

1.- La sociedad actual vive una época marcada por el cambio. Asistimos a un enorme y complejo proceso de desarticulación de las an-

tiguas formas de interpretar el mundo donde van quedando atrás las visiones que pretendían entregar una única y correcta interpretación de la realidad.

Por otra parte, las posibilidades que el vertiginoso desarrollo de la informática y la microelectrónica han abierto a las comunicaciones han provocado que nuestra vida económica y cultural resulte cada vez más interdependiente y que estemos recibiendo "una sobredosis de información sin mayor reflexión sobre el sentido de lo que estamos viviendo"².

Desde el punto de vista económico podemos decir que el capitalismo moderno vive una fase de desarrollo caracterizada principalmente por la globalización de las economías y el desdibujamiento de los escenarios nacionales. A este respecto en la actualidad domina la visión que sitúa estos cambios en un proceso de transición "de una economía internacional industrial - cuyo principal recurso era el aparato productivo transformador de la naturaleza, gran insumidor de fuentes de energía no renovable y cuyo monopolio constituía la base de una sociedad excluyente- a una economía global donde el principal recurso es el conocimiento"³. Sería entonces el conocimiento y no el aparato productivo y su control monopólico, la clave que dinamizaría el sistema en su conjunto.

Esta interpretación contiene la promesa que sobre la base del desarrollo tecnológico y su difusión, el conocimiento tendría la característica de ser ilimitado y de estar al alcance de todos. La imposibilidad de su control monopólico, garantizada endógenamente por la propia dinámica del sistema, abriría la posibilidad de la construcción de un modelo económico y social global no excluyente.

Es el verdadero cambio de época que estamos viviendo junto a esta "promesa" lo que le ha dado sustento a la "centralidad atribuida a la educación como productora - reproductora y distribuidora del principal recurso económico": el conocimiento.

II. LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

2.- En América Latina, la globalización está teniendo profundas consecuencias desde el punto de vista económico, político y social. Por una parte la crisis generalizada de los modelos económicos en que se habían basado nuestras sociedades hasta los setenta, caduca cualquier intento de desarrollo nacional "hacia adentro" para pasar a un modelo de apertura e inserción competitiva en una economía global con la consecuente necesidad de la transformación de los sistemas productivos. Y por otra la profunda crisis de los sistemas educativos que le correspondieron al modelo anterior, lo que ha puesto a la orden del día el necesario paso de "la transmisión bancaria de información a la formación de capacidades cognitivas y actitudes básicas orientadas a la creatividad así como de una actualización de los valores que exige la nueva etapa de modernización (transformación educativa)".

Las preocupaciones actuales en referencia al curso que está tomando el proceso de globalización se centran en que el funcionamiento de este nuevo modelo ha estado -ya sea como consecuencia necesaria o no deseada- marcado por:

- El carácter excluyente de los procesos de modernización y la consecuente acentuación de las desigualdades económicas y sociales tanto a nivel nacional como internacional. Hoy hay más pobres y los países pobres lo son aun más que antes.

- La agudización y aceleración del daño ambiental que produce la

1 Osorio, Jorge ; "Educación, democracia y desarrollo. La construcción de un nuevo paradigma", en *Contexto y Educación*, N°37, enero - marzo de 1995.

2 *Idem*.

3 Coraggio, José Luis; "Economía y Educación en América Latina. Notas para una agenda de los 90". Serie *Papeles del CEAAL* N°4, 1993.

actividad económica comprometiendo la existencia de los ecosistemas, el equilibrio ecológico a nivel mundial y en definitiva la sustentabilidad del desarrollo de la humanidad constriñendo así las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida en el planeta.

- La debilidad de la democracia donde el tipo de ciudadanía que se construye, formal y no real, ha configurado procesos donde el ciudadano no está comprometido con el proceso de democratización, sumado esto al "desprestigio" de las clases políticas asociado a fenómenos como la corrupción y el narcotráfico.

Si bien estos fenómenos se presentan de manera más aguda en los países en desarrollo, no son privativos de ellos. Los países desarrollados han empezado a experimentar de manera creciente situaciones de marginalidad y exclusión en sus sociedades producto de la crisis del "Estado bienestar" y de los procesos de migración económica. Estos hechos han llevado a los organismos internacionales a propiciar ya desde los ochenta pero con mayor fuerza y urgencia en esta década distintos procesos de discusión a este respecto en busca del establecimiento de acuerdos básicos y políticas globales en torno a los problemas del desarrollo social, la educación, la seguridad alimentaria y de salud, los problemas ambientales, de población, etc.

III. LA EDUCACIÓN: UN EJE CLAVE.

3.- En este nuevo contexto la educación aparece por una parte como un eje clave para generar las condiciones básicas para el desarrollo del capitalismo moderno (flexibilidad y competitividad) y por otra como elemento privilegiado para el establecimiento de cualquier estrategia de desarrollo que se plantee la superación de la pobreza y un desarrollo integral de la sociedad. Esta doble lectura de la importancia de la educación proviene de las distintas mira-

das y énfasis otorgados en las propuestas educativas que los organismos internacionales han elaborado para guiar el necesario proceso de transformación estructural desde el punto de vista productivo y de integración social y equidad.

No obstante la pertinencia de la prioridad asignada a la educación, es importante señalar que tanto en las distintas propuestas (excepto la de Jomtien) como en las prioridades de política, predomina una definición de sistema educativo circunscrita a la red de instituciones escolares y de educación superior (pública y privada) y ampliada en algunos casos a los programas de educación vocacional. Creemos que esta definición simplifica excesivamente el abordaje de una problemática que es, de suyo, compleja dejando generalmente fuera del análisis de lo "propiamente educativo" aquel "sistema más amplio que incluye a las familias, los centros de formación social, las instituciones culturales, las empresas y los medios de comunicación"⁴. A este respecto creemos importante señalar que en América Latina las ONGs han desarrollado una gran cantidad de procesos educativos orientados hacia determinados actores sociales en espacios locales y que no forman parte del sistema formal de educación. Estos procesos han significado un aporte sustancial a las condiciones de conciencia, organización y capacidad de afirmación de los sujetos con que ha trabajado la educación popular. Este aspecto resulta significativo cuando hablamos de una renovación de la educación en el sentido que una articulación de aprendizajes formales y no formales resulta indispensable para dicha renovación. Los conocimientos y aprendizajes propiciados por el sistema escolar no garantizan de modo alguno la generación de condiciones que permitan construir una sociedad más justa en el futuro. Es necesario que la educación, en sentido amplio, "se adentre" hacia las dimensiones cotidianas de la vida de

las personas, hacia sus formas de subsistencia, sus valores y visiones de la sociedad, sus expectativas sobre el futuro. Para ello el sistema escolar, como ha sido concebido hasta hoy, no cuenta con herramientas eficaces.

IV. LA EDUCACIÓN POPULAR FRENTE A LOS DESAFÍOS ACTUALES.

4.- Hasta aquí hemos revisado algunos aspectos que sitúan la problemática de la educación en el contexto actual y delineado los principales componentes de las propuestas que los organismos internacionales han preparado para enfrentar el problema de la educación. Desde aquí queremos hacer una reflexión en torno al rol que le cabe a la educación popular y de adultos en América Latina.

El contexto actual pone a la educación popular ante el desafío de rescatar su centralidad educativa y una particular preocupación por la evaluación de los resultados de sus prácticas. Es decir potenciar su capacidad para conseguir un nivel aceptable de logros en aquellos aprendizajes que ofrece a sus participantes. Ahora bien, el necesario desarrollo de nuevas capacidades más que la transmisión de conocimientos específicos, responde a una perspectiva de largo plazo la que se encuentra atravesada por la urgencia de la resolución de problemas de la vida cotidiana. En este sentido son muchas las experiencias de educación popular que han sido exitosas en la provisión de los conocimientos necesarios para la resolución de dichos problemas.

"En América Latina existe una discusión importante sobre los aspectos teóricos y metodológicos de las prácticas de educación popular. Entre las críticas suele mencionarse la rápida ideologización del discurso y la falta de impacto de gran parte de

4 Osorio, Jorge ;op. cit.

los cambios enunciados en su propuesta. Pese a ello, son evidentes los aportes e intuiciones de este trabajo pedagógico que, precisamente, constituye como eje de preocupación la relación existente entre el conocimiento, acción y participación de los grupos pobres en la solución de los problemas de su calidad de vida. Los aprendizajes adquiridos en las experiencias de educación popular constituyen sin duda, un aporte crítico y constructivo en esta nueva discusión⁵.

Estas experiencias han tenido determinadas características que vale la pena destacar:

- Los procesos educativos impulsados por la educación popular han generado un bagaje de capacidades metodológicas en el campo de la participación sustentado en la concepción y práctica de trabajar preferencialmente con los sectores más pobres de la sociedad.

- Las prácticas de la educación popular estuvieron centradas principalmente en el ámbito del conocimiento y la cultura. Esta característica permitió la formación de ciertas capacidades sociales (lectoescritura, desarrollo personal, organización popular, defensa de sus derechos, etc.) de la población involucrada en dichos procesos.

- El énfasis en la búsqueda de una nueva sociedad y la concepción humanista de los sujetos, propio de la educación popular, ha posibilitado la generación de un pensamiento crítico y una ruptura ética frente a las desigualdades de nuestras sociedades actuales.

Hoy en día es posible vislumbrar que la potenciación del acumulado de experiencias de la educación popular la constituye en un elemento dinamizador para el fortalecimiento de la sociedad civil y el desarrollo de una ciudadanía activa, dialogante y comprometida con los procesos de democratización. Sin duda esto puede ser un aporte para la interlocución y formulación de políticas sociales entendidas no sólo como políticas

asistenciales y focalizadas, sino como procesos que, involucrando la participación activa de la población, lleva a la solución tanto de sus problemas más acuciantes como para la superación de problemas de más largo plazo.

No obstante el reconocimiento de estos nichos estratégicos de la educación popular, existen ciertas competencias, inscritas principalmente en el ámbito de la calidad de los procesos educativos, que es necesario fortalecer:

- Procesos de sistematización de experiencias que permitan conocer cómo se desarrolla la intervención educativa con el objetivo de obtener un conocimiento más acabado de la realidad y cuáles son los resultados de dicha intervención.

- Dotar de un sustento pedagógico a las prácticas educativas lo que implica, abrir un diálogo con la tradición pedagógica, desarrollar propuestas de investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje entendidos como intercambio de saberes y abordar la finalidad práctica de lo pedagógico, es decir otorgar los valores y habilidades necesarios para que el sujeto participe activamente en el cambio de la realidad⁶.

- Abordar la producción de conocimiento entendida desde una perspectiva más amplia que recoja los aportes y demandas de otros saberes sociales a través del diálogo, el conflicto y la negociación. Esto permitirá que estos nuevos saberes trasciendan socialmente y que adquieran validez para otros grupos.

5.- La noción casi universalmente aceptada de que la educación es una tarea de toda la sociedad requiere en la actualidad de un particular esfuerzo por concretar fórmulas para el diseño y puesta en práctica de políticas educativas que incorporen el conjunto más amplio posible de actores y recursos y que recoja la amplia gama de experiencias y saberes desarrollados tanto desde el Estado como desde la sociedad civil.

Las limitaciones del Estado para llevar adelante las tareas implícitas en la transformación educativa son evidentes en cuanto a la cantidad de recursos que es capaz de movilizar y en cuanto a su capacidad para integrar desde una perspectiva amplia los posibles aportes provenientes de otros sectores. Por otra parte, es necesario afirmar la noción de espacio público entendido como un sistema de relaciones entre todos los actores sociales.

En este sentido las ONGs constituyen actores sociales válidos y vigentes para participar de una manera activa en el proceso de transformación educativa. Su acumulado de experiencias y su eficacia en procesos de intervención social hacen que contengan un alto potencial para dotar al proceso de transformación educativa de elementos metodológicos y de contenido que la harían un proceso exitoso desde el punto de vista de sus objetivos más amplios.

Para desarrollar ese potencial se hace necesario el fortalecimiento de las ONGs tanto en sus capacidades profesionales y recursos técnicos como en sus capacidades para desarrollar procesos de calidad y con incidencia social amplia. Este desafío pasa a nuestro juicio por procurar su acceso a fuentes de recursos flexibles que permitan el desarrollo de procesos de investigación, sistematización de sus experiencias y evaluación de sus resultados vinculados a todos los actores de las acciones que desarrollan y no como una exigencia unilateral por parte de los agentes financiadores.

Sin embargo la situación del financiamiento, más o menos generalizada, que enfrentan las ONGs en

5 Martinic, Sergio; "Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo y negociación", Introducción, CESO Paperback N°22

6 Rigal, Luis; "Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular", en "Cultura y política en educación popular", CESO Paperback N°22, 1995.

América Latina conspira contra la potenciación de sus capacidades. Por una parte los aportes de la cooperación internacional para el desarrollo de proyectos educativos por parte de las ONGs ha ido en franco retroceso en los últimos años. Por otra parte la participación de ellas en programas gubernamentales ha tendido a un rol de supeditación y/o de mero ejecutor de dichos programas. Esta suerte de "pinza" a la que se ven enfrentadas las ONGs restringe sensiblemente sus posibilidades de desarrollar actividades que resultarían más "rentables" desde el punto de vista social y en el largo plazo.

Los grandes desafíos que enfrenta nuestro continente en el ámbito de la educación y la importancia estratégica de su superación, hacen que la continuidad y aumento de la ayuda internacional para educación esté plenamente justificada. No obstante, la ayuda dirigida hacia programas y proyectos impulsados por organismos no gubernamentales de educación popular adquiere, en el actual contexto, una importancia crucial. La ayuda destinada a mejorar los sistemas escolares formales no dará los resultados esperados si no se asume una perspectiva de conjunto respecto del rol de la educación en los procesos de desarrollo, implementando políticas que se dirijan al conjunto de la sociedad, sus sujetos e instituciones.

La amplitud de experiencias en diversos temas y con distintos actores sociales que ha desarrollado la educación popular, la convierten en un actor con un alto potencial de contribución a la eficacia global de la cooperación internacional en educación y que es capaz de trabajar de manera focalizada dada su cercanía con los sectores populares en distintos ámbitos:

- en la formulación y ejecución de proyectos integrales de desarrollo.
- en las instancias comunitarias para mejorar y hacer más participativos y democráticos los procesos de toma de decisiones.

- en la educación ciudadana y la promoción de los derechos humanos.
- en el tratamiento de la dimensión de género de los procesos educativos.
- en el desarrollo de procesos de educación intercultural que den cuenta de la variedad cultural y étnica de nuestros países.
- en el impulso de procesos de integración cultural entre los pueblos de nuestro continente.

Confiamos en que los elementos planteados en el presente documento permitan iniciar un proceso de intercambio de ideas con las agencias de cooperación que conduzca al enriquecimiento de las relaciones de contraparte sobre bases de entendimiento más sólidas y de mayor proyección. Queremos asimismo poner el acento en nuestra preocupación común sobre el desarrollo integral de nuestras sociedades fundadas en la primacía de principios democráticos que permitan la superación de las desigualdades y el desarrollo de una convivencia más humana.



Consejo de Educación de
Adultos de América Latina