

Educación popular y acción colectiva. Estudio de los efectos educativos

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XX, No. 2. pp. 95-109

Iván Ortiz Cáceres
Santiago, Chile

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analizan los efectos de acciones educativas inspiradas en métodos participativos sobre el nivel de organización del público beneficiario. Para ello revisaremos los efectos de tres programas de educación popular¹ sobre la participación de los educandos en organizaciones de intereses.² El núcleo de la reflexión son las condiciones de la educabilidad de la acción colectiva.

La educación popular en Chile, a pesar de ser una práctica importante en número de programas y variedad de temas, ha sido objeto de poca investigación. En este sentido, se han realizado esfuerzos interesantes: la propuesta de categorías para la sistematización de estas experiencias (Martín, 1984); el análisis de su discurso pedagógico (García-Huidobro, 1988); el estudio del significado que ellas tienen para su público (Martín, 1988); y la propuesta de un enfoque para su evaluación alternativo al modelo de costo-beneficio (Richards, 1985).

¹ El término "educación popular" aludirá a un conjunto de experiencias educativas dirigidas a adultos de sectores populares, caracterizadas por un modo de trabajo pedagógico que enfatiza los métodos participativos y grupales, dando importancia a la expresión de la palabra y de las capacidades de los educandos; por un discurso pedagógico sobre los fines últimos, que enfatiza la toma de conciencia, la organización popular y la participación plena de los sectores populares en la sociedad, y porque se llevan a cabo con un apoyo importante de instituciones privadas, externas al sector popular.

² Por participación en "organizaciones de intereses" entenderemos membresía activa en cualquier grupo que se proponga mejorar, en un sentido amplio, sus condiciones materiales de vida, ya sea mediante la presión frente a agencias del Estado (centrales o locales) o de la sociedad civil, o mediante la generación autónoma de los bienes que se quiere obtener.

Las investigaciones realizadas tienen la particularidad de interrogar a los actores del proceso educativo durante su desarrollo, pero sabemos muy poco de los resultados finales. Nuestra pregunta va dirigida hacia cuáles han sido sus efectos *a posteriori*.³

Creemos que se trata de una pregunta relevante, ya que entendemos que toda acción educativa institucionalizada es una intervención finita y puntual, cuya finalidad está fuera de sí misma. Se trata de que los educandos se preparen para la vida. A diferencia de la experiencia escolar, que prepara para una vida que vendrá mucho después del momento educativo, la educación popular se acerca a la vida, acompañando a los sujetos en sus problemas cotidianos. Pero este acompañamiento es efímero, un momento privilegiado para dimensionar su utilidad y su significado para los educandos. Por los demás, los efectos educativos pueden cristalizar en cualquier momento después de —y no necesariamente durante— el transcurso de un programa educativo (Cockx, Gallez, de Villers, 1986:64).

I. EL PROBLEMA

El marco general de nuestro problema remite a la cuestión de la pobreza y la dominación. No nos extenderemos sobre esta cuestión por todos conocida. Sólo nos haremos cargo, brevemente, del siguiente llamado de atención al respecto: la superación de la pobreza crítica es factible, si media una acción eficiente, de carácter redistributivo, por parte del Estado. Pero esta acción redistributiva supone políticas sociales efectivas. Ahora bien, existe el convencimiento de que, por una parte, no habrá superación de la pobreza sin que los propios afectados puedan expresarse con fuerza, exigiendo mecanismos estructurales y consensuales de distribución. Por otra parte, no habrá políticas sociales efectivas sin la colaboración organizada de la población pobre (Demo, 1986). De no ser así, una política social fácilmente reproduciría la dependencia y la pasividad del pobre, reforzando, además, un Estado burocrático y centralizado (Franco, 1984). En este contexto la educación popular se ha visto y se verá enfrentada al desafío de generar competencias organizativas en el pobre urbano.

Generar capacidades organizativas ha sido el propósito central de la educación popular, por cuanto la mayoría de estas experiencias asume que

³ Afirmamos la no identidad entre *efectos educativos* y *resultados* en términos de los objetivos pedagógicos prefijados. Por efectos entenderemos cualquier cambio del comportamiento y/o de la manera de interpretar la realidad de los individuos, detectado en cualquier momento posterior a la experiencia educativa, que pueda ser vinculado, de una u otra manera, a dicha experiencia.

la superación de los problemas que aquejan a los sectores pobres, pasa por su fortalecimiento como actor social y político.⁴

Visto desde la práctica concreta de estas experiencias, este propósito ha revestido un doble desafío: fortalecer, por una parte, las organizaciones ya existentes y, por otra, fomentar su multiplicación o crear otras. Se fortalecen las organizaciones existentes cuando la educación popular contribuye a su democratización interna y al progreso de la toma de conciencia como actor social y político. Se multiplican y/o crean otras, cuando grupos inicialmente constituidos sólo con fines educativos, recreativos o religiosos, pasan a formar organizaciones de intereses.

Este doble desafío, en términos metodológicos individualistas, se formularía, por un lado, como la medida en que miembros regulares de grupos y organizaciones de base asumen pautas democráticas de funcionamiento, al mismo tiempo que ganan en conciencia y voluntad de insertarse en movimientos sociales. Por otro, como la medida en que individuos sin ninguna participación social se convierten en miembros regulares de organizaciones de intereses, como efecto de involucrarse en experiencias de educación popular. De este punto se ocupará nuestro estudio.

Al examinar datos sobre un conjunto importante de este tipo de prácticas educativas, podemos observar que el trabajo educativo con sujetos organizados, ya sea en grupos de interés como de no interés, ha sido muy significativo en magnitud (véase cuadro 1).

CUADRO 1
Participación en organizaciones de los educandos
en 48 proyectos urbanos

	No. de proyectos	%
Participantes en grupos de Iglesia	5	10.4
Participantes en organizaciones de base (OEP, sindicatos)	24	50.0
Sin participación en organizaciones	21	43.7
Participantes en grupos juveniles	9	18.7
Sin información	3	6.3
Total		129.1

Fuente: Educación popular en Chile: 100 experiencias, *op. cit.*

Nota: Varios proyectos convocan tanto a gente organizada como a gente sin participación, por eso el total no es 100%.

⁴ Nos basamos en un conjunto numeroso de propuestas educativas chilenas, editadas por Delpiano y Sánchez (1984). Un estudio encontró que 74 de 100 propuestas definían la organización como un propósito importante de su acción, partiendo de la constatación de que ésta era insuficiente (García-Huidobro, 1988).

Si tomamos en cuenta que, en el conjunto de la población popular urbana, sólo alrededor de un 28% participa en organizaciones de todo tipo, incluyendo los clubes deportivos (véase cuadro 2), se puede afirmar que la gente organizada ha estado sobrerrepresentada en estas experiencias educativas. Esto equivale a decir que, en los hechos, por las razones que sean, la educación popular ha privilegiado un trabajo con público experimentado en participación comunitaria, sobre un trabajo incentivador de la participación de aquel 72% de la población popular ajeno a ella.

CUADRO 2
Participación social en el mundo poblacional

	<i>Jefes del hogar</i> (%)	<i>Cónyuges</i> (%)	<i>Total</i> (%)
Ninguna	69.0	76.3	72.3
Sindicato	4.0	0.5	2.4
CEMAS	0.7	5.5	2.8
Junta de vecinos	5.4	4.9	5.2
Club deportivo	14.0	0.9	8.1
Iglesia católica	4.3	6.6	5.3
Iglesia evangélica	5.2	7.1	6.0
Otras	1.2	1.5	1.3
Total	103.8	103.3	103.5

Fuente: Eduardo Valenzuela. "Identidad y representaciones en el mundo popular", *op. cit.*

No obstante lo anterior, también se ha convocado a un público sin participación: 21 de los 48 proyectos urbanos. No sabemos si se trata de gente sin experiencia previa de organización o que sólo en el momento de la convocación no tenía pertenencia; probablemente ambas. Cabe preguntarse qué ha sucedido con esa gente una vez finalizada la experiencia educativa, ¿se incorporan o no a organizaciones de intereses? Esto con el fin de saber hasta qué punto y bajo qué condiciones la educación popular puede contribuir a fomentar el nivel de organización, no tanto en aquellos que están convencidos de su valor, sino en esa multitud que parece no estarlo.

II. EL MÉTODO

Se llevó a cabo un seguimiento de una muestra de 60 individuos, hombres y mujeres, que habían terminado su participación en un programa de educa-

ción popular. Cada uno de ellos había participado sólo en alguno de los programas en estudio, y fue entrevistado entre siete meses y cuatro años después de terminado el mismo. Veinte individuos eran exeducandos del programa *Talleres de Aprendizaje* (TAP); otros 20, del programa *Nos juntamos y...* (NJY); los 20 restantes, del programa *Formación en Derechos Humanos* (DDHH). Escogimos estos programas (que describiremos más adelante) porque comparten su inspiración en una concepción liberadora de la educación, de origen freireano, y utilizan métodos participativos. Pero se diferencian por la presencia o ausencia de contenidos educativos acerca de la participación comunitaria.

Se aplicó un cuestionario semiestructurado, con preguntas abiertas y de elección múltiple, a la muestra proveniente de los tres programas. Los sujetos fueron interrogados personalmente. Para el análisis de la participación efectiva en organizaciones, cada individuo es control de sí mismo, en la medida que se compara su participación anterior con la posterior al momento educativo.

Cabe advertir que esta muestra no fue rigurosamente seleccionada al azar, debido a que no existen catastros con los datos del universo de exparticipantes de los tres programas en estudio. Decidimos emplear un método no probabilístico de muestreo, el cual, en compensación, estuviera libre de cualquier sesgo imaginable. En lo fundamental, este método consistió en reconstituir, con ayuda de antiguos monitores y coordinadores de los programas, listas de exeducandos comparables entre sí. Luego se entrevistó a todos los miembros de las listas que fue posible contactar. Se tuvo especial cuidado en obtener, para cada uno de los programas, una muestra proveniente de diversos lugares (parroquias) al interior de una misma zona urbana.

Para el análisis de otras preguntas relacionadas con nuestro tema, por ejemplo la intención de participar, el grupo anterior no podía ser control de sí mismo, de modo que entrevistamos a 51 sujetos en el momento en que comenzaban su experiencia educativa en los mismos tres programas escogidos, con el fin de comparar sus respuestas con el grupo "experimental". El procedimiento para seleccionar los miembros de este grupo control fue similar al descrito, tomando precauciones para hacer comparables a ambos grupos.

A. Descripción de los programas estudiados

Nos juntamos y... (NJY) es un programa educativo de la convivencia de la pareja y la familia popular, impulsado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), institución académica privada. Trabaja sólo con parejas, en sesiones grupales semanales. El programa consiste en un conjunto de 16 sesiones de trabajo, donde se tratan temas tales como

los tabúes sexuales, el machismo, la educación afectiva de los hijos, los problemas de comunicación, etc. Viene desarrollándose desde 1982, ligado principalmente a parroquias de la Iglesia Católica, y ha alcanzado una amplia cobertura. Su metodología educativa es participativa y democratizadora de las relaciones humanas. Se difunde a través de parejas monitoras provenientes de sectores populares, previamente capacitadas. Los educandos suelen ser miembros de grupos parroquiales y feligreses en general; también amigos y parientes invitados por los anteriores.

Talleres de aprendizaje (TAP) busca apoyar a niños con problemas de aprendizaje, de rendimiento escolar y de orden emocional. Con este fin, se capacita a jóvenes de sectores populares para que, en calidad de monitores, asuman la tarea de apoyar a los niños de 1o. a 4o. básico, o que no asisten a la escuela. La capacitación de los jóvenes monitores es permanente: se reúnen semanalmente a planificar y evaluar su trabajo con los niños, también a aprender psicología infantil, realidad nacional y otras materias. Su metodología educativa es participativa y democratizadora. Funciona desde 1980, en Santiago y en varias provincias. Creado y coordinado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), institución académica privada, actualmente se difunde en forma independiente de esta institución. Los jóvenes que deciden incorporarse al programa como monitores suelen ser miembros de grupos juveniles ligados a la Iglesia y a otras instituciones, quienes a menudo invitan también a amigos y hermanos que no pertenecen a ningún grupo.

Formación en Derechos Humanos (DDHH) se originó en la Vicaría de la Solidaridad, organismo dependiente del Arzobispado de Santiago. Comprometida con la defensa de los derechos humanos, desde su creación en 1976, esta Vicaría se da cuenta en 1984 que no puede dedicarse sólo a dar asistencia jurídica de urgencia, sino que debe asumir una tarea educativa en derechos humanos. Empleó tres años en crear y validar un conjunto de 25 sesiones educativas, de acuerdo con un plan curricular, las cuales empezaron a difundirse a partir de 1987, por canales eclesiales. La metodología educativa del programa es participativa y opera en sesiones grupales semanales. La estrategia de difusión consiste en capacitar multiplicadores, es decir, animadores y formadores de animadores, quienes provienen de las propias comunidades blanco del programa. DDHH se está aplicando actualmente en Concepción, Santiago y varias provincias del sur.

B. Perfil sociodemográfico de la muestra

El lector podrá formarse una mejor idea de la muestra, a partir de los siguientes datos. En cuanto a *edad*, tenemos que el 42% son jóvenes (entre 18 y 25 años), el 40% son adultos jóvenes (entre 26 y 41 años) y el 18% son adultos maduros (más de 42 años). En cuanto a *escolaridad*, el 13% tiene

educación básica, el 30% educación media incompleta, el 48% terminó la educación media, y un 8% tiene educación universitaria. Respecto de la *ocupación*, el 13% trabaja en el sector informal, en labores de servicio; el 32% lo hace en el sector formal, también en servicios; el 8% declara estar cesante; el 15% es estudiante; y el 28 es ama de casa.

En cuanto al *sexo y estado civil*, el 53% son mujeres y el 47% hombres; el 35% son solteros y el 58% casados. La minoría restante son viudos, están separados o viven en unión libre.

III. RESULTADOS

Seremos breves en la presentación de los resultados. Nos apoyaremos en cuadros, redactando sólo los datos esenciales.

El cuadro 3 revela que un 60% de la muestra ya tenía experiencia de participación organizada anterior y/o paralela al momento educativo. Después de éste, esa cifra aumenta a 77%. Este incremento podría ser efecto de la acción educativa: es una hipótesis que analizaremos más adelante.

Podemos observar, además, que la participación en organizaciones de interés aumenta con posterioridad al momento educativo, de 27% a 46%, al mismo tiempo que desciende la participación en grupos de no interés. Estos datos tal vez serían más indicativos que el anterior de un posible efecto educativo.

CUADRO 3
Participación en organizaciones de los exeducandos anterior y posterior al momento educativo (N = 60)

	<i>Participación anterior (%)</i>	<i>Participación posterior (%)</i>
Grupo de interés	27	46
Grupo de no interés	22	13
Combinaciones anteriores	11	8
No participa	40	33
Total	100	100

El cuadro 4 presenta el comportamiento de la muestra desagregada: hay diferencias entre los tres programas educativos. En el caso de NJY, el nivel de participación anterior al momento educativo es mayor que el posterior, concentrándose principalmente en grupos de no interés. Distinto es el caso de TAP, donde la participación aumenta de 40% a 80%, al comparar los momentos pre y poseducación; incremento que va en beneficio de los grupos de interés. El programa DDHH llama la atención por el altísimo nivel

de participación en organizaciones de interés anterior a su inicio que constatamos en su público. Este nivel de participación sigue siendo alto en el momento poseducativo.

CUADRO 4
Participación en organizaciones anterior y posterior al momento educativo de los exeducandos de 3 programas educativos (%)

	NJY		TAP		DHH	
	Anterior	Posterior	Anterior	Posterior	Anterior	Posterior
Grupo de interés	5	5	25	75	50	55
Grupo de no interés	35	25	10	5	20	10
Combinaciones anteriores	5	5	5	0	25	20
No participa	55	65	60	20	5	15
Total N	N = 20		N = 20		N = 20	

Preguntamos a los individuos de la muestra por su intención —positiva o negativa— de participar en determinado tipo de organizaciones. En el cuadro 5 aparece el porcentaje de sujetos que respondieron que sí participarían en cada tipo de organización mencionada. Notemos la alta preferencia por grupos cristianos, sobre todo en DDHH y NJY. Notemos también que, comparado con TAP y DDHH, el programa NJY registra un promedio relativamente pobre de intención de participar en organizaciones, salvo en grupos cristianos.

CUADRO 5
Intención positiva de participar en organizaciones de exeducandos de tres programas

	NJY (%)	TAP (%)	DDHH (%)	Muestra
Sindicato	20	95	80	65
Junta de vecinos	10	50	85	48
Partidos políticos	10	80	55	48
Taller productivo	60	95	75	77
Grupo cristiano	90	75	100	88
Promedio	38	79	79	65

La pregunta por la intención actual de participar, la planteamos también a un grupo control de 51 personas que estaban empezando su experiencia educativa en los tres programas. Globalmente, el grupo control y el grupo

experimental no presentan diferencias que llamen la atención: la intención de participar es similar para cada tipo de organización. Pero al desagregarlos por programa educativo, presentan diferencias interesantes (véase cuadro 6). Tanto en TAP como en DDHH, la intención de participar de los nuevos educandos es menor, para la mayoría de los tipos de organización mencionados, que la de los exeducandos. Es como si estos últimos hubieran reconocido el valor de la participación en organizaciones, como efecto de su experiencia educativa. En NJY, en cambio, son los nuevos quienes revelan una mayor intención de participar que los antiguos. Este último dato podría jugar en contra de la hipótesis de un efecto educativo, sugiriendo la intervención de una variable distinta, de lo contrario estaríamos obligados a plantear que NJY tiene un efecto negativo sobre la intención de participar.⁵

CUADRO 6
Intención positiva de participar en organizaciones de educandos actuales de tres programas

	NJY(%)	TAP(%)	DDHH(%)	Muestra
Sindicato	67	93	44	67
Junta de vecinos	33	21	62	39
Partidos políticos	38	50	50	45
Taller productivo	52	71	56	59
Grupo cristiano	90	86	87	88
Promedio	56	64	60	60

Revisamos también los niveles de participación efectiva en organizaciones anterior al momento educativo, de ese grupo control constituido con educandos nuevos. En conjunto, este grupo presenta un mayor nivel de participación anterior, comparado con el nivel que los exeducandos tenían al momento de comenzar el programa: 71% contra 60%. Este dato refuerza nuestra sospecha de que habría una variable interviniente, distinta de la educación, que estaría influyendo en los resultados.

⁵ Es importante aclarar que nuestro interés no es enjuiciar el valor de ninguno de los tres programas. En el caso particular de NJY, tal vez pueda parecer improcedente interrogarlo por sus efectos sobre la organización de su público, ya que su objetivo es contribuir a mejorar la convivencia de la pareja popular. Por lo demás, ha tenido buenos resultados en lo que se propuso. Lo que nos interesa es otra cosa: estudiar las condiciones bajo las cuales una metodología participativa —corazón de la educación popular— puede contribuir al fomento de la organización.

Desagradadamente, lo mismo ocurre en TAP; la diferencia entre educandos actuales y antiguos es de 86% contra 40%. En concreto, esto quiere decir que hoy es bastante más fácil que el público que ingrese al programa tenga experiencia de participación organizada, que en años anteriores. Para NJY, la relación es de 53% contra 45%. Curiosamente, en DDHH la relación es inversa: 81% contra 95%, lo que podría explicarse porque el programa ha empezado a agotar su convocatoria dirigida a organizaciones.

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados anteriores llaman nuestra atención sobre un par de hechos que discutiremos a continuación: existen variables que se confunden con la educación para explicar determinados efectos y se aprecian diferencias entre los tres programas estudiados.

Constatamos un aumento de la participación en organizaciones en el momento poseducativo, con respecto del preeducativo. Asimismo, se observa un aumento de la participación en organizaciones de interés, en perjuicio de las organizaciones de no interés. Estos aumentos son estadísticamente significativos, aunque su magnitud no es espectacular. En todo caso, planteamos la hipótesis de que se trata de efectos educativos genuinos, es decir, que se deben a las conversaciones que ocurrieron entre educadores y educandos. Esta hipótesis se apoya en el hecho de que, al interior de la muestra, el programa TAP es el que más contribuye a hacer visibles los resultados anteriores: su dimensión instruccional es fuerte en la temática infantil-escolar, pero también aborda temas sociopolíticos. Es más, gracias a algunos de sus educadores sabemos que ha sido insistente en promover la participación en organizaciones, haciendo peticiones explícitas e implícitas a los educandos. Para éstos, los propios educadores han sido verdaderos modelos de comportamiento colectivo organizado. La organización comunitaria también ha estado muy presente en el currículo explícito de DDHH, pero es imposible evaluar su impacto sobre los niveles de participación posterior, en la medida que convoca desde la partida a un público previamente organizado.

Sin embargo, la hipótesis anterior se puede cuestionar considerando otro de nuestros datos: ¿por qué los educandos actuales tienen un nivel de participación superior al que tenían los exeducandos en el momento de comenzar la educación? Tal vez el tiempo político lo explique. Los exeducandos entrevistados habían tenido su experiencia educativa entre 1982 y 1985, en su mayoría. En cambio, los nuevos fueron interrogados en 1988, año caracterizado por un nivel de apertura y movimiento político superior al resto de los ochenta. La pérdida del miedo a la represión —al haber efectivamente menos que antes— habría incidido en un aumento de la

participación. Este no sería entonces un efecto educativo, sino un efecto de la apertura política.

Parece razonable considerar ambas hipótesis para la interpretación de estos resultados. El examen del caso NJY es ilustrativo: se puede advertir allí la influencia de la variable tiempo político y de la variable educativa (su ausencia). En concreto, de los tres programas estudiados, NJY es el que tiene los índices más bajos tanto de participación efectiva como de intención de participar en organizaciones de intereses; pese a que esos indicadores son más positivos para los educandos actuales que para los del pasado cercano. A diferencia de los otros, se trata de un programa que ocupa todo el espacio educativo, instruccional y regulativo,⁶ con la problemática de pareja y familia, y no deja lugar para la cuestión organizativa.

Todo esto indicaría que, en función de un propósito organizativo, es clave considerar cuáles son las peticiones y promesas de acción, explícitas o implícitas, que se hacen entre los actores del proceso educativo, y no sólo si ellas se formulan o no en forma democrática y participativa. Pero, por otro lado, aquí se confirma una vez más que el proceso educativo no ocurre en un vacío social. En lenguaje pragmático hay conversaciones que ocurren fuera del dispositivo pedagógico que actúan como condiciones de posibilidad de peticiones y promesas que se hacen dentro. Por ello, el estudio de los determinantes de los efectos educativos no debe tomar en cuenta únicamente variables educativas, sino también variables ajenas a ese campo.

Sea como fuere, la predisposición a la participación en organizaciones parece ser educable. Desprendemos esto de los datos del cuadro 7, donde se observan diferencias entre los exeducandos y los que recién ingresan a los programas educativos que estudiamos. Se les preguntó qué medios preferirían para mejorar sus condiciones de vida en primer, segundo y tercer lugar, de una lista de ocho opciones, entre las cuales figuraba la participación en organizaciones. Un porcentaje significativamente mayor de exeducandos otorgó preferencia a esta opción, en comparación con los novatos. Digamos que, en general, era escogida en tercera preferencia por los sujetos. Al parecer, la pregunta expresa efectivamente una relación entre la preferencia por esta opción y el comportamiento real, por cuanto la gente

⁶ El autor de esta terminología es Basil Bernstein. El discurso *instruccional* crea competencias o habilidades especializadas, desde entrenar al niño en el control de esfínteres hasta la transmisión de cuerpos complejos de conocimientos, como la física. El discurso *regulativo* crea orden social, en la medida en que moraliza y disciplina; contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad. El autor sugiere que el discurso pedagógico siempre inserta lo instruccional en lo regulativo, de tal modo que el discurso dominante siempre será el regulativo (Bernstein, 1988:104-105).

sin ningún tipo de participación (ni en organizaciones ni en experiencias educativas) le dio poca importancia, mientras que el mayor porcentaje de preferencias ocurrió entre la muestra de miembros regulares de organizaciones de interés, lo que es coherente.

CUADRO 7

La participación en organizaciones como medio para mejorar condiciones de vida. Porcentaje de individuos que la prefieren en 1o., 2o. y 3er. lugar

	<i>Individuos (%)</i>
Educandos actuales	12
Exeducandos	31
Sin ningún tipo de participación	6
Miembros de organizaciones	33

Decimos que estos datos hablan en favor de la educabilidad de la disposición a organizarse porque, aparte de que no se nos ocurre ninguna otra hipótesis que explique mejor las diferencias anteriores, tal disposición es inseparable de sentidos y representaciones sociales. Educación implica generación, transmisión y transformación de sentidos. Según nuestros resultados, el reconocimiento de la participación en organizaciones como un medio importante para mejorar las propias condiciones de vida parece pasar por un proceso educativo relativamente formalizado; de no mediar este proceso, la gente de sectores populares no vería la relación, tal vez por ser demasiado indirecta, entre organización y condiciones de existencia. Sugerimos que si la conducta de participación real depende, en buena medida, de variables extraeducativas, la percepción de la importancia de la organización como medio efectivo de superar la pobreza, puede ser afectable por variables propiamente educativas.

No es evidente que el miedo a la represión haya sido el único obstáculo para la participación popular en el pasado reciente. Pesa también una representación social⁷ mayoritaria en sectores populares, según la cual su movilidad no pasa necesaria ni principalmente por la organización.⁸ No nos

⁷ La noción de representación social alude a un tipo de conocimiento socialmente compartido, constituido a partir de nuestras experiencias, informaciones, saberes y modelos de pensamiento, recibidos y transmitidos por la tradición, la educación y la comunicación social. Rescatada de la sociología de Durkheim por Moscovici (1984), la noción ha tenido amplio uso en la psicología social europea de los ochenta.

⁸ Un estudio reciente revela, a partir de una amplia muestra, que en sectores populares urbanos del país las estrategias colectivas no son opciones dominantes (Valenzuela, 1987:83-84). Ahí se señala, además, que otro estudio realizado en la década del sesenta había detectado una relación de 5 a 1 en favor de estrategias individuales.

detendremos a considerar lo bien o mal fundado de este sentido común. Pero vale la pena señalar que, si bien es cierto que las conquistas sociales de los pobres han sido posibles, en buena medida, gracias a la acción colectiva de minorías activas, esas conquistas (mejores salarios, más educación) tienen una relación contradictoria con la acción colectiva de las mayorías. Así, tales logros tienen como efecto dejar a esa mayoría beneficiada por la acción de las minorías activas, en mejores condiciones para conseguir bienes a través del esfuerzo personal vía mercado. Si el objetivo es calificar para acceder al mercado, la acción colectiva será tanto más extraña al individuo cuanto menos haya necesitado involucrarse personalmente en ella para conseguir los bienes que necesita. No ahondaremos aquí en esta cuestión, sólo queremos sugerir que esta representación social existe y que toda educación de adultos que se plantee la organización popular como propósito, tendrá que relacionarse con ella.

Aun cuando los individuos se dieran cuenta de la importancia de la organización para encontrar soluciones a sus problemas, nada permite asegurar que ellos se involucrarán de hecho en acciones colectivas. Hace ya cierto tiempo que la ciencia política objetó seriamente ese supuesto, presentando en escena a un actor decisivo: el *free rider*. Ocupemos algo de tiempo en conocer esta objeción, original de Olson (1979).

Lo que caracteriza la meta perseguida por la acción colectiva, es que se trata siempre de un bien que si llega a estar disponible para un individuo lo estará necesariamente para todos. Pensemos en una comuna o barrio, sin pavimento en las calles, donde los vecinos están insatisfechos con esta situación. Si la municipalidad pavimentara las calles, todos los vecinos se beneficiarían. La formación de una junta de vecinos que presionara ante las autoridades contribuiría a solucionar el problema. Pero la lógica de la situación en que se encuentra cada uno de los vecinos es tal que, por un lado, él percibe que su contribución marginal al esfuerzo colectivo es nula; en la medida en que hay muchos otros vecinos, él no es decisivo para el éxito de la operación conjunta y, por otro lado, puede gozar de cualquier mejoría conseguida por los otros vecinos, haya o no trabajado en apoyo de la junta de vecinos preocupada por el interés común.

Cuando un problema de interés común a un conjunto numeroso de individuos reproduce la lógica mostrada anteriormente, es improbable que si una acción organizada emerge, provenga del mero convencimiento, por parte de los individuos, de que existe un interés común a todos y de que la organización sería una buena manera de enfrentar el problema. Olson sugiere que la organización, si no puede obligar a los individuos a unirse a ella, debe proveer también bienes (materiales o simbólicos) de apropiación individual, es decir no colectivos, para incentivar la participación.

Evidentemente, valores e ideologías pueden desactivar la lógica de las situaciones productoras de *free riders*, introduciendo una racionalidad

alternativa: el sujeto entiende que si él no apoya la organización, otros tampoco lo harán, entonces ésta fracasará sin entregar el beneficio que se esperaba. Justamente, una acción educativa puede contribuir a generar esta otra racionalidad, sin necesidad de recurrir a ideologías comunitaristas o colectivizantes.

Volveremos a nuestra discusión para terminarla con una hipótesis que se desprende de las páginas precedentes. Es posible que los programas educativos, como TAP, que tienen un efecto positivo sobre la participación en organizaciones de los educandos, actúe simultáneamente en tres niveles: a) modificando representaciones sociales sobre la movilidad en nuestra sociedad, b) introduciendo valores alternativos a la lógica del *free rider* y, lo que no es menos importante, c) generando una normatividad grupal al interior del programa, favorable a la acción colectiva, cuya vigilancia por el propio grupo es facilitada en la medida en que su tamaño permite interacciones cara a cara.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, Basil. *Poder, educación y conciencia*, Santiago, Ediciones CIDE, 1988.

COCKX, B.; D. Gallez y Guy de Villers. "Récit de vie et formation", en Finger y Josso (eds.). *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*, Université de Génève, Cahier No. 44 de la section des Sciences de l'Education, 1986.

DEMO, Pedro. *Participação e conquista*, Fortaleza, Universidad Federal del Ceara, 1986.

DELPIANO, A. y D. Sánchez. *Educación popular en Chile, 100 experiencias*, Santiago, CIDE-FLACSO, 1984.

FRANCO, Rolando. "Las grandes controversias de la política social", en Franco y Cuentas Zabala (eds.). *Desarrollo social en los 80*, Santiago, CEPAL-ILPES-UNICEF, 1984.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan. *Discurso pedagógico de la educación popular*, Santiago, CIDE, Documento de discusión No. 11, 1988.

MARTINIC, Sergio. *Educación y cambio social*, Santiago, Documento de Trabajo No. 7, CIDE, 1984.

_____. "Reflexión crítica de la educación popular. Una mirada desde los participantes", en Van Dam, Ooijens y Peter (eds.). *Educación popular en América Latina*, La Haya, CESO Paperback No. 4, 1988.

MOSCOVICI, Serge. "The phenomenon of social representations", en Farr y Moscovici (eds.). *Social representations*, Cambridge University Press, 1984.

OLSON, Mancur. *Logique de l'action collective*, Paris, PUF (edición original en inglés, 1965).

RICHARDS, Howard. *La evaluación de la acción cultural*, Santiago, Ediciones CIDE, 1985.

VALENZUELA, Eduardo. "Identidad y representaciones en el mundo popular", en *Proposiciones*, No. 14, Vol. 13, Santiago, Sur Ediciones, 1987.