

# Educación, participación social y conocimiento: una aproximación desde los sujetos\*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIII, núm. 1, pp. 9-100

Sonia Lavín Herrera  
Eusebio Nájera Martínez\*\*

## RESUMEN

Artículo que recoge el planteamiento investigativo, el proceso y las conclusiones de una investigación cuyo objetivo fue explorar la relación que se establece entre la necesidad de conocer la educación y las formas de participación social en la vida cotidiana de sectores urbano-populares, a través de la cual resuelven sus situaciones de vida.

La problemática se instala a partir de la constatación de la aparente resistencia de amplios grupos de la población a apropiarse de los espacios de participación formalmente instituidos, en la transición de un régimen autoritario a un gobierno democrático. La aproximación a las prácticas sociales en el espacio local revela el debilitamiento de las organizaciones sociales formales, frente a la emergencia de un estilo de participación autogestionada que se expresa en múltiples prácticas sociales, culturales y recreativas, a través de las cuales fluye el conocimiento en la medida que emergen, entre los actores, mundos compartidos.

La investigación concluye que el conocimiento no es sólo fruto del saber elaborado. Sus-tenta que éste conocimiento no se estanca, sino que fluye naturalmente en la vida cotidiana de la gente: en sus espacios familiares, en sus lugares de trabajo, en sus organizaciones, con sus pares. Las personas se relacionan, aprenden, se transforman, florecen a través de un proceso educativo abierto que no se nombra como educación —no al menos con la educación legitimada por el aparato escolar—. La educación, aprisionada en la escuela, no se nutre de la riqueza de esa corriente subterránea por la que circula el conocimiento en los distintos ámbitos de los mundos de la vida. Falta mucho por hacer en la convergencia de ambos saberes, a fin de que esta educación enriquezca y desarrolle la participación social.

## ABSTRACT

The paper deals with the research process and conclusions of a research work that was due to explore the relationship between the need to access to knowledge, education practices and social participation in every day life of people belonging to urban popular quarters.

The research problem emerges from the apparent resistance of people to participate in formal instances, in the transition from an authoritarian regime to democracy. As we approached social practices, we found evidence that, along with the weakening of formal organizations, it appears the emergence of multiple cultural, recreational and social practices through which the knowledge among actors flows, as long as they share every day life in their self managed organizations.

The study concludes that knowledge is not only the result of elaborated thought. It sustains that knowledge never stops, it flows naturally in daily life among people in their family life, in their labor spaces, in their organizations, between peers. People relate to each other, learn, develop themselves and flourish in an open educational process without an end —that is rarely named as “education”— not at least as the education legitimated in school. This education imprisoned inside the walls of school, is rarely nourished by this rich underground current of knowledge that flows in the distinct spheres of life. Much is still to be done to join school with life and thereby improve social participation.

\* Este artículo forma parte de una investigación más amplia: “Participación social, conocimiento y educación: rescate de un proceso de legitimación de necesidades educativas”, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) / Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC).

\*\* Los autores son investigadores del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), centro académico independiente de Chile.

El presente artículo se propone difundir el conocimiento generado a partir de una investigación desarrollada por un equipo del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), bajo el patrocinio y el financiamiento del Fondo de Investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Gobierno de Chile. Dicha investigación, titulada "Participación social, conocimiento y educación: rescate de un proceso de legitimación de necesidades educativas", tuvo como objetivo central generar conocimiento sobre la constitución de las necesidades de educación en sectores urbano-populares, a través de la sistematización de los procesos de participación social en los que ellos se involucran en su vida cotidiana.

Las preguntas que dieron origen a esta investigación surgieron de los hallazgos de estudios previos que llegaban básicamente a dos conclusiones. Primero, que en la implantación de la política social en el país se contraponen dos lógicas: la "oferta" de los programas sociales se generan desde una lógica sectorial (salud, vivienda, educación, etc.) que fragmenta la respuesta a las necesidades cotidianas de la gente, mientras que la "demanda" se gesta precisamente en la lógica de esas necesidades que se presentan en forma integral, abarcando no sólo a personas individuales, sino a grupos humanos con historia y en un contexto determinado. Como consecuencia, se denota una escasa relevancia y oportunidad de los programas sociales, en el nivel local, para resolver las situaciones de vida de los sectores de pobreza. La segunda conclusión apunta a que, aunque prevalece un discurso generalizado sobre la "escasa participación", se constata una activa participación de la comunidad (formal y no formalmente organizada), básicamente en torno a tres ejes: la solución a necesidades de subsistencia; a necesidades de comunicación y a necesidades lúdicas, de creación y de construcción de identidad.

La propuesta de investigación arrancó del enlace de ambos avances de investigación, en torno a preguntas tales como: ¿de qué manera se articulan las estrategias de participación social con las necesidades de conocimiento?, y ¿cómo éstas pueden generar una demanda relevante de educación? Así, la importancia de la investigación radica en la relación que se establece entre las necesidades de conocimiento, la educación y la participación, nudo de encuentro en la redefinición de las necesidades para el desarrollo económico y social del país, y el desarrollo humano de la población.

## I. LA SITUACIÓN QUE SE VA A INVESTIGAR

### A. Participación social y democracia

La transición de la sociedad chilena de un régimen autoritario a un gobierno que aspira a la democracia plena está marcada por una aparente resistencia pasiva de amplios grupos de la población por apropiarse de los espacios de participación formalmente instituidos.

En general, se trata de un proceso de modificación de la legislación para perfeccionar la eficiencia del Estado en el nivel local y, por otra parte, de modernizar el funcionamiento del Estado. Cabe señalar la modificación a la ley orgánica constitucional de municipalidades y el dictado de ley de regionalización en materias de administración local del Estado; modificaciones a la ley de municipalidades para permitir elecciones libres de alcaldes; modificación a la ley de juntas de vecinos; implantación de la modalidad de microproyectos sociales con participación de la comunidad para la ejecución de políticas sociales en todos los sectores; y la instalación progresiva de los gobiernos regionales.

Sin embargo, el proceso de descentralización, de gran trascendencia en la democratización del país, no ha tenido una repercusión —en la misma medida— en los niveles de participación de los ciudadanos en las distintas instancias de la vida ciudadana.

Lo anterior parece constituir la señal de un profundo desencuentro entre los procesos de integración dirigidos desde el Estado, en el ámbito político-jurídico y en el socioeconómico, y aquellos en el nivel simbólico y cultural de la población. Los estudios realizados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) a partir de los índices de desarrollo humano en Chile así lo demuestran. Estos indicadores son particularmente relevantes, en tanto se puede considerar que los cambios estructurales impactan en las sociedades sólo cuando se encuentran acompañados de modificaciones en el diario vivir, que se manifiestan en nuevas formas de interrelación social entre los actores que cobran vida en el territorio local, ya que es allí donde efectivamente se afianza una nueva cultura democrática.

En este contexto, la participación se ha convertido en el concepto clave de la política social de esta época. En efecto, las políticas públicas y los organismos internacionales han legitimado la participación

social como una estrategia de desarrollo humano, sobre la cual aparentemente no existe disenso. Ahora, si se reconoce la participación como la respuesta a una necesidad axiológica, se hace necesario ahondar en las motivaciones, intereses y expectativas de la población socialmente excluida de los beneficios del desarrollo. Interesa, entonces, profundizar en la manera en que éstos se expresan, a fin de romper la lógica de una participación "inducida", donde la decisión en lo que se refiere al para qué y al cómo participar está predefinida. Así, estudiar los procesos que están en la base de la participación social implica la búsqueda de la legitimidad de un discurso, ahora silente, de los grupos excluidos.

La investigación se afianzó en el supuesto de que el tránsito hacia una nueva forma de ciudadanía pasa por un proyecto de participación relevante en las decisiones que comprometen su desarrollo social, económico, político y cultural.

La estrategia para ello consiste en un proceso de educación para la participación que se asienta en el involucramiento de los sujetos en la detección y la solución de sus necesidades tanto existenciales como axiológicas.

De lo anterior se desprenden los objetivos de la investigación, que se traducen en detectar las necesidades de "conocer" que surgen en la vida cotidiana de las personas; las prácticas a través de las cuales se allegan el conocimiento para resolver sus situaciones de vida; y la forma como legitiman sus saberes en un proceso de convergencia con el saber elaborado.

## II. REFERENTES TEÓRICOS

La mirada desde la investigación fue deconstruida y reconstruida a partir de distintos referentes teóricos que iluminaron, en los diferentes momentos, el diseño, los cursos de acción y la interpretación. En este flujo incesante de contrastación entre la ocurrencia y la teoría, hubo iluminadores que la marcaron: el telón de fondo estuvo constituido por el paradigma de desarrollo humano como representativo del metavalor que otorga sentido a la búsqueda y la comprensión de la educación como una respuesta a la necesidad de conocer; el paradigma de los desarrollos locales, en cuanto que es representativo del punto

de encuentro entre las políticas de Estado y los espacios posibles de ciudadanía; la acción comunicativa (Habermas), en cuanto que otorga una comprensión del sentido de la acción; y el paradigma humanista-crítico (Hopenhayn) como opción investigativa frente a la realidad.

### **A. Desde el paradigma de desarrollo humano**

Un concepto de desarrollo referido no a los objetos sino a las personas remite a un concepto de calidad de vida que dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades fundamentales. Las “reivindicaciones vitales” constituyen el hilo común que une las exigencias del desarrollo humano en el momento actual con el que se requerirá en el futuro. En el centro de estas reivindicaciones vitales se encuentra la necesidad de “conocer”, la que habitualmente se confunde con uno (y no el único) de sus satisfactores que es la educación.

Resulta común que se subsuma en el término “necesidades” lo que son los “satisfactores” de esas necesidades. Por otra parte, tradicionalmente, el concepto de necesidad está referido a la necesidad de subsistencia, que nos sitúa frente a satisfactores de alimentación, salud, trabajo, vivienda y educación, dejando fuera una amplia gama de necesidades existenciales y axiológicas consustanciales a la constitución del sujeto social. Esta distinción entre necesidades y satisfactores es importante, por cuanto se considera que el ser humano comparte necesidades similares, y lo que está culturalmente determinado son las formas de satisfacción de dichas necesidades.

En la perspectiva de la construcción de un paradigma interpretativo de las necesidades humanas, se ha avanzado en la construcción de una matriz de necesidades según categorías existenciales y axiológicas. El cruce de ambos ejes da por resultado una gran diversidad de satisfactores que conforman una trama —necesariamente inacabada y perfectible— que permite avanzar en su profundización. Así, se distinguen distintos tipos de satisfactores; algunos responden sólo a una necesidad —“satisfactores singulares”— hay otros que inhiben o destruyen la posibilidad de satisfacer ciertas necesidades, llamados “destructores o inhibidores”, otros más que sólo aparentan satisfacer-

las —pseudosatisfactores— y, por último, aquellos que no sólo satisfacen determinadas necesidades, sino que estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras, llamados satisfactores “sinérgicos”, entre los cuales está la educación.

## **B. La educación como satisfactor de necesidades humanas**

La educación, desde esta perspectiva, puede ser concebida como un satisfactor de carácter sinérgico, que se ubica como una necesidad de carácter axiológico, la de “entendimiento”, y pareciera ser parte constituyente de otras necesidades tales como la de subsistencia, la de participación y la de creación. A la luz de las anteriores distinciones se puede volver la mirada a las estrategias de desarrollo humano, desde la perspectiva de la dimensión educativa. Tendríamos, por lo tanto, la posibilidad de distinguir estrategias de educación para dar cuenta de las necesidades de “subsistencia”, que se articulan con las necesidades básicas de aprendizaje; estrategias educativas para plantear las necesidades de “participación”, que a su vez remiten a la educación para la participación ciudadana; y estrategias educativas para señalar las necesidades de “creación”, que se articulan con la educación para la producción de bienes y servicios, tanto económicos como culturales.

## **C. Desde el paradigma de los desarrollos locales**

La preocupación por los desarrollos locales se intensifica a partir de la crisis de los modelos globales de desarrollo económico impulsados por la sociedad occidental. Surge un conjunto de corrientes de pensamiento social que replantean el problema del desarrollo —mirado como proceso macrosocial— y promueven la emergencia y el desenvolvimiento de un paradigma desde la base social: el de los desarrollos locales. Dicha propuesta, si bien está alimentada desde distintas disciplinas y perspectivas ideológicas, básicamente considera el espacio local como un espacio posible de articulación de la diversidad; el desarrollo como un proyecto integral de personas y grupos sociales concretos, en especial los más desfavorecidos; la profundización de la democracia como una realización del desarrollo local a

través de la participación y el protagonismo popular; una recreación y revalorización del rol del Estado en la sociedad y al servicio de la sociedad civil. Considera, sin embargo, que el desarrollo local es una dimensión global en cuanto no se da en forma aislada, sino en la articulación de los diversos grupos de la sociedad, a partir del respeto por su diversidad, por lo cual abarca lo global a través de lo local.

#### **D. La acción comunicativa en la base de la comprensión del sentido de la acción (Habermas, 1994)**

Uno de los aspectos fundamentales de la reflexión moderna ha sido la preocupación por fundar una coherencia argumentativa respecto a la acción humana, en especial la social y/o colectiva. Cuando afirmamos el carácter representativo de la acción estamos ubicando el tema de la acción social dentro de las actuales corrientes fenomenológicas y hermenéuticas, que afirman que toda acción humana se caracteriza, fundamentalmente, por ser intencional y se comprende y rige por reglas, a diferencia de las acciones naturales que ocurren por casualidad mecánica o azar y se explican y se rigen por regularidades. De allí que la acción humana no admite una simple explicación sensorial, sino que necesita, además, una comprensión del sentido de esa acción, esto es, los motivos y razones que subyacen a la misma.

Habermas (1994) plantea, dentro de este contexto teórico, un estudio novedoso de la acción que permite la confluencia de posturas adversas entre sí, con el fin de desarrollar una teoría crítica de la acción. Así, estudiando la tipología de Weber de las acciones racionales, propone una nueva distinción que opera ampliando la noción de racionalidad a dos tipos de acción: aquellas orientadas al éxito —distinguiendo en su interior la acción instrumental y la estratégica— y las dirigidas al entendimiento, dentro de las cuales destaca la acción comunicativa.

La acción comunicativa ocurre cuando las interacciones sociales son coordinadas mediante operaciones cooperativas de interpretación de los participantes. En la acción comunicativa los actores se orientan por la producción de un acuerdo, que es condición para que cada participante, en la interacción, pueda perseguir sus propios planes de acción.

En otro sentido, la acción comunicativa se desarrolla bajo un trasfondo denominado "mundo de vida" de un grupo social, que surge desde la perspectiva de los participantes en la sociedad (mundo complementario a la acción comunicativa). Así, ésta se basa en un proceso cooperativo de interpretación de ese mundo de vida, en donde los participantes elaboran las definiciones comunes de su situación de acción. Una situación es sólo un fragmento que los temas, los fines y los planes de acción realzan y articulan en cada caso dentro de las urdimbres que constituyen el mundo de la vida. En cierto modo, el mundo de la vida al cual pertenecen los participantes en la interacción está siempre presente, pero sólo a la manera de *trasfondo* de una escena actual.

La metodología asumida en esta investigación pretendió construir "situaciones de diálogo" dentro de un horizonte compartido de problematización de la vida cotidiana de los actores, e interés por aprendizajes no discriminatorios, sino de carácter emancipatorio.

### **E. El paradigma humanista-crítico (Hopenhayn, 1993)**

En cuanto al referente teórico de la investigación, éste se adoptó desde la perspectiva de compartir un paradigma que se reconoce en permanente construcción y con grados de ambigüedad no resueltos. Surge del diagnóstico que realiza Hopenhayn de la comunidad de producción de conocimiento social, donde distingue la presencia de una nueva sensibilidad de las ciencias sociales en Chile, aún dispersa, que él denomina "comunidad humanista-crítica" (CHC).

Este paradigma refleja, en lo central, una deconstrucción del modelo de sociedad orientado por la racionalidad instrumental y centrado en el desarrollo de prácticas institucionales eficientistas, que prescinde de la participación e identidad cultural de la sociedad civil, y la construcción de una perspectiva humanista-crítica que propicia la radicalización democrática y la emancipación humana como procesos simultáneos que se verifican en prácticas dialógico-problematizadoras.

En específico, la CHC propone dos momentos en la producción del conocimiento: el primero alude a "lo crítico", a un momento de negación que constituye el punto de partida de la investigación; es la toma de distancia respecto de las tradiciones positivistas y marxistas, y la

constitución del “espacio vacío”. La base de distancia en la producción de saberes de la CHC es la crítica a las racionalidades dominantes: la racionalidad instrumental, la racionalidad economicista, la racionalidad política de la “guerra por otros medios”, la racionalidad del progreso iluminista-etnocéntrica, y el entramado de racionalidades guiadas por la instrumental en el conjunto de las antes expuestas. Se trata de una crítica a la coherencia interna de los discursos en que estas racionalidades se expresan y también a las consecuencias efectivas de tales racionalidades. Esta crítica confluye en el concepto operativo de alineación.<sup>1</sup>

El segundo momento alude a lo positivo, a la propuesta de algo posible. Las múltiples caras de la crítica remiten a una suerte de momento previo y positivo construido en contraste, con el cual la alienación es siempre una degradación. Con esto se establece un más allá o más acá de la instrumentalización, un momento posible de “sujetos libres y conscientes”, “sujetos autónomos” o “sujetos emancipados”.

En otras palabras, la CHC formula la crítica pero también construye una “alternativa de tradición humanista”. Se trata de un proceso de emancipación que no sólo radica en negar la instrumentalización de los sujetos, sino en afirmar un sujeto al que se le confiere la potencialidad de ser libre, solidario, creativo y diversificado.

Esto significa construir una coherencia entre una opción valórica, que se traduce en la construcción de un orden exhaustivamente democrático, y una opción epistemológica: una epistemología abierta, una aproximación a la investigación que se cuestiona a sí misma incesantemente, y cuyo grado de apertura a la reformulación constituiría una suerte de antídoto frente a la cosificación.

### III. LOS EJES CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño y el desarrollo de la investigación estuvieron marcados por tres ejes conceptuales que, a nuestro entender, constituyen piezas claves de la construcción de una sociedad democrática: la participación,

---

<sup>1</sup> Desde este concepto, según Hopenhayn, se articulan otros: cosificación, instrumentalización, dominación, coerción, cooptación, desnaturalización, sometimiento, pasividad, incomunicación, inautenticidad, etc., todos cargados de una connotación ética negativa.

la educación y el conocimiento. En el corto espacio de este artículo sólo esbozaremos aquellos elementos que nos parecen centrales para denotar qué estamos entendiendo por cada una de ellas, con el fin de que estas concepciones guíen el análisis que finalmente se realiza de la experiencia de campo.<sup>2</sup>

### **A. Participación: de la participación inducida a la participación fundante**

La participación ha constituido, durante las últimas décadas, parte sustantiva de los discursos políticos en juego en Latinoamérica. Desde las diversas élites de poder, la participación es la panacea para el desenvolvimiento de la democracia liberal. Ya sea como instrumento, medio o fin, el discurso de la participación alude a las posibilidades *normativas* de encuentro con el otro (participación ciudadana), de *integración* del otro —“en carencia”— al juego del poder (participación social y/o comunitaria) o del *desarrollo* de la individualidad (participación en el escenario del libre mercado).

Enclaustrada en el diagnóstico de su inexistencia o en el mejor de los casos en su escasa presencia, la participación aparece como oferta permanente de utopía y futuro para quienes no integran las redes de poder.

Es indudable que el carácter excesivamente ideológico de la noción a la que nos referimos nos reenvía, de manera recurrente, hacia las instituciones políticas y su evolución. Es en esos lugares donde se propone la realización de la participación y donde el ciudadano común *debe hacerse parte*. Pero también se hace evidente, en las últimas décadas, la crisis de los sentidos políticos, que se manifiestan en un cierto malestar y desafección política, que marca la ausencia de “mapas cognitivos inteligibles” (Lechner, 1993), y se denota la preeminencia de la eficacia por sobre la comprensión.

Es así como se manifiesta el agotamiento de las ofertas políticas de participación en el escenario global.

---

<sup>2</sup> Un desarrollo a profundidad de las concepciones en curso de cada uno de estos conceptos se encuentra en el Informe final PIIE/Fondecyt 1960299.

Para historiadores como Hobsbawm (1991), finaliza un siglo impactante en la historia humana que deja una inquietud profunda en torno al futuro. Estamos viviendo un proceso de declive (progresivo), donde las opciones políticas de democratización liberal se observan como esfuerzos vanos, o cuando mucho de sobrevivencia para algunas naciones.

La esfera política se encuentra en una crisis de inteligibilidad y fiabilidad, producto, por una parte, del proceso socioeconómico de libre mercado que se expande en las últimas décadas del siglo xx y, por otra, de los efectos —en la esfera cultural de la sociedad— de las revoluciones paradigmáticas en la ciencia, en la tecnología y en las comunicaciones.

Del primer proceso se desprende, además, y no menos importante, el desarrollo de movimientos sociales y corrientes de opinión pública que se desapegan de la política tradicional y actúan en torno a una reinterpretación y reconstrucción del Estado y la solidaridad social (Habermas, 1994b; Offe, 1996). A los ejes del dinero y el poder se opone, aunque débilmente, la solidaridad no institucionalizada.

Este último campo se observa como un espacio de microexperiencias que —en tiempos de crisis como el actual— tienen un gran impacto en la macrototalidad.<sup>3</sup>

En el siglo que termina, Hobsbawm observa que las décadas de crisis erosionaron el consenso político, convirtiendo la política en un ejercicio formal, más que sustancial. La desafección ciudadana crece y la política se deja en manos de los miembros de la clase política, cuya decadencia debilita la participación ciudadana y las instituciones del Estado. Los referentes de identificación colectiva se vuelven banales y se diversifican, por ejemplo, hacia los deportes y la devoción por equipos y “héroes nacionales”.

En este contexto, a las postrimerías del siglo que termina, el sistema político mundial presenta el fracaso de las dos grandes utopías contemporáneas. Una de las características centrales de esta crisis progresiva de fin de siglo la constituye el debilitamiento del Estado-nación, que está a la defensiva frente a una economía de alcance

---

<sup>3</sup> “En una situación de bifurcación sintética, toda acción pequeña tiene consecuencias enormes. El todo se construye de cosas infinitesimales” (Wallerstein, 1997).

mundial imposible de controlar, y que debe afrontar sus propias debilidades para atender a los ciudadanos y establecer el orden y la ley.

Enfrentados a los desafíos de la equidad para el milenio que comienza, se plantea un doble problema: ¿Cuáles serán las competencias que las autoridades deben desarrollar para la toma de decisiones en los diferentes niveles de gobierno?; ¿cuál será la relación entre estas competencias y la gente involucrada en dichas decisiones?

Una tendencia de carácter técnico puede ser el aumento de las decisiones en el ámbito internacional (poder global). Otra, no técnica, tiene que ver con el dilema entre el tipo de democracia política comprometida y las necesidades de gestión pública dentro de un escenario más complejo.

### *1. Aproximaciones a la participación institucional en la región*

En el marco de la investigación realizamos una revisión de las concepciones institucionales de la participación que reseñamos brevemente.

Distinguimos una primera aproximación rescatada por Lima (1988), en la cual se sustenta que la participación en Latinoamérica ha sido utilizada, de manera conceptual, como un poderoso instrumento de apoyo a la conservación del ordenamiento sociopolítico vigente. Identifica dos grandes agrupaciones referenciales: la participación según el "consensus" y el orden, y aquella como medio y fin para la emancipación y la transformación social. En la primera de ellas, la participación es considerada como una relación interactiva de tipo personal y consensual para obtener determinados fines que permitan el equilibrio de las fuerzas sociales, con lo cual adquiere un carácter funcional y universal dentro de un sistema social ordenado. La segunda agrupación referencial se identifica con corrientes, fundamentalmente marxistas y posmarxistas, que "recogen los intentos que van desde la sistematización y elaboración de una teoría de la participación que parte de la insatisfacción con el modelo social establecido desde un campo teórico inicialmente idealista, hasta el estructuralmente materialista y dialéctico que busca nuevos modelos de organización social."

Una segunda aproximación la sistematizan Navarro y Giorgi (1986), quienes distinguen tres concepciones de participación vigentes en el continente:

- 1) una concepción desarrollista, anclada en la construcción de la sociedad moderna y en la eliminación de las “sociedades atrasadas”;
- 2) una concepción populista, donde participar significa adherirse a un líder carismático que se hace eco de determinadas propuestas, las cuales supuestamente provienen del “pueblo”, y que suele movilizar a las masas logrando su adhesión emocional, ya que éstas carecen de una línea ideológica clara.
- 3) una concepción de cambio que parte del reconocimiento de que vivimos en una sociedad atravesada por profundas desigualdades sociales e injusticia social, y se propone una transformación de la sociedad.

Entonces, existe un tipo de participación que sirve para legitimar el orden establecido y otro que sirve a los propósitos y búsqueda del bienestar básico del pueblo, incluyendo su capacidad de organizar una sociedad más justa. Estamos hablando de una participación popular. Así entendida, la participación popular es, en esencia, conflictiva. Pero también es importante distinguir en esta concepción que la participación se constituye como “práctica”, arraigada en las condiciones de vida y reproducción cotidianas. Por tanto, equivale a las prácticas de reproducción social de la vida cotidiana popular.

A esta clasificación podemos agregar (Nájera, 1987) una concepción autoritaria, expresiva de los regímenes dictatoriales que caracterizaron las intervenciones militares en las últimas décadas. En ésta, la participación de los ciudadanos es restringida y controlada en función de la seguridad nacional.

Una tercera aproximación a la participación institucional en la región la sistematiza Cunill (1991). La autora plantea que, en primer lugar, la participación aparece como un problema asociado a la crisis de representatividad de las democracias liberales, lo que se hizo evidente a partir de la década de los sesenta, con la irrupción de movimientos sociales que emergen a la escena pública reivindicando nuevas formas de “hacer política” y de expresión de sus intereses.

Cunill precisa que las tendencias actuales de profundización democrática relevan, como una dimensión importante, abordar la participación ciudadana. Al respecto distingue entre la participación ciudadana como un medio de fortalecimiento de la sociedad civil

y aquella como un medio de socialización de la política. Uno de los aspectos fundamentales en esta valoración, a juicio de Cunill, se encuentra en la posibilidad de que puede abrir nuevos cauces de relación y expresión entre los ciudadanos y las instituciones del Estado.

## *2. La participación "fundante": una mirada desde los ciudadanos*

En el proceso de deconstrucción realizado a lo largo de la investigación connotamos como participación "fundante" aquella que emerge de las necesidades tanto existenciales como axiológicas de los sujetos en interacción, asociada a las prácticas sociales que ocurren en la vida cotidiana.

Etimológicamente, el que participa es "el que tiene parte", el copropietario. Desde esta perspectiva, hay un momento previo a lo institucional que distingue el participar entre quienes se consideran o son considerados "parte" de algo, y luego otro, en la evolución de las decisiones y proyectos institucionales en los cuales se embarcan e invitan a otros a "hacerse parte" de ese algo. Entonces, "lo constituyente" llena de contenido a "lo constituido" en su desarrollo.

Los discursos sobre la participación abordan, en su generalidad, el tema, descentrándose de su génesis histórica, adjudicando al concepto una *cuasi* trascendencia a los avatares socioculturales y políticos. Se habla desde el deber ser de la política, pero ¿cómo se puede conciliar una oferta estratégica (discurso político) con un tema esencialmente constituyente? Por otra parte, es claro que la descontextualización del tema puede llevar a confusiones respecto a la coherencia y viabilidad de su concreción. Atender a la distinción, sin el dominio de observación respectivo, nos hace confundir cuál es la figura y cuál el fondo.

Por último, y no menos importante, la asociación directa de la participación al campo de las acciones e inquietudes humanas nos permitirá distinguir un cierto universalismo, que más que académico o abstracto nos reporta una cierta discriminación sociocultural de algunos sectores sociales determinados, los cuales no acceden a lo esperado ni a la condición nominativa (ciudadanía) por su condición de excluidos. No han sido constituyentes ni invitados a constituir. La gran cruzada por la moral ciudadana desde el siglo pasado hasta nuestros días olvida este hecho. Existe un conjunto de sectores aislados o excluidos de los

dominios político y económico vigentes. Esto no constituye una situación “natural”, ni una disfuncionalidad temporal. Se trata de una sociedad dual, llena de tensiones y conflictos no resueltos.

Así vistos los acontecimientos, Cunill plantea las inquietudes e intentos institucionales, en las últimas décadas, por ampliar la participación “ciudadana”: la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) establecen una noción de “participación popular” asociada a estrategias de supervivencia, las cuales surgen dentro de un proceso modernizador de la sociedad en su conjunto. Para ella, esta visión institucional amplía el sentido de la participación ciudadana, estableciendo una doble dimensión, política y social, que tiene como efecto asociar la participación popular y, aún más, la participación comunitaria.

Es este último aspecto el que quisiéramos destacar por su relevancia dentro del escenario local y popular que presentan los territorios, como es el caso de la comuna de Huechuraba, escenario de nuestra observación.

### *3. La participación popular*

En un estudio acerca de la participación urbana popular, Nájera (1987) establece una distinción respecto a la participación asumida como prácticas sociales e institucionales. Así, tenemos prácticas que se sustentan en la acción macropolítico-económica y las participativas que lo hacen en la sociabilidad y organización de los sectores populares.

Entre ambas se reconoce una dialéctica de dependencias y determinaciones. Por otro lado, se establece una tensión debido a la falta de reconocimiento mutuo entre ambas, tensión que atenta contra la visibilidad y presencia del mundo popular en el escenario actual.

Las características más relevantes de la participación popular se refieren a su contextualización en un espacio, los territorios; la relación conflictiva con los modos dominantes de participación institucional; la adecuación a los modos de vida cotidiana (cultura popular), familiar y comunitaria; la expresión dentro de las corrientes de acción social organizada. Visto así, el problema de la participación se reconfigura desde la perspectiva de los sujetos afectados e implicados en su ausencia.

En este contexto, la participación se encuentra determinada por factores tales como la geografía del espacio territorial; la articulación entre tradiciones sociocomunitarias y modelos dominantes de participación; los estilos de construcción de ciudad “popular”; los modos de organización y asociación comunitaria.

Siguiendo en la misma sintonía, Nájera recoge un conjunto de prácticas sociales sedimentadas en la vida cotidiana popular, que responden a algunas de las manifestaciones antes señaladas y configuran estilos participativos populares, posibles de verificar en sectores urbano populares:

- La tradición campesina. Formas de vida asociadas al inquilino, al peón temporero o al parcelero. Se valoran tanto la familia como la comunidad. Se expresan la religiosidad y la mitología rural, las prácticas solidarias de subsistencia, las tecnologías y conocimientos populares tradicionales (frente a la salud, por ejemplo), el apatramiento y el autoritarismo paterno.
- La tradición obrera y artesanal. Formas de vida que valoran el trabajo como eje de producción y reproducción social. Se expresa la disciplina y moral obrera; la necesidad y la práctica de la organización (en su versión autogestionaria del saber-hacer y de la sociedad de socorros mutuos, o en su versión reivindicativa del sindicato). La vida familiar adquiere un valor relevante en esta tradición, también sustentada en una subordinación de la mujer. A esta tradición se le debe gran parte de la acción social organizada de sectores nuevos como pobladores, campesinos o grupos étnicos.
- La cultura del consumismo, adquirida en el intento de integrarse a la modernidad de los centros urbanos, centros que reflejan las aspiraciones de modernización y progreso individual y expresa las motivaciones inducidas por el sistema dominante de mercado hacia el consumo creado. El consumo se articula al lenguaje e influencia de los medios de comunicación de masas, condicionando una práctica “pasiva”, neutralizada.
- Las prácticas derivadas del proyecto modernizador, expresado en las corrientes desarrollistas y populistas que mantienen una relación promocional con los sectores populares. Se distingue la participación social como un proceso valioso en sí mismo por su carác-

ter integrador y movilizador de las capacidades de superación de problemas y mejoría de la calidad de vida. Las asociaciones vecinales y grupos comunitarios “promovidos” desde el Estado o fundaciones privadas, caracterizan este tipo de prácticas. Se le da gran importancia a los líderes carismáticos o “naturales”. Bajo la idea de potenciar a la comunidad, se busca transferir poder, de tal manera de hacer de la comunidad un lugar de representación política.

Por último, tenemos las distinciones que formula Sirvent (1978), a partir de las actividades comunes, habituales y de amplia difusión que ocupan el tiempo de vida fuera del trabajo productivo de las familias pobres de las periferias urbanas. Se trata de una tipología de estilos participativos centrados en la relación del hombre con los objetos y su mundo circundante.

Denominadas por la autora como prácticas culturales populares, éstas pueden definirse como:

- Un estilo consumista asociado a la cultura de masas, que se caracteriza por una acción de “espectador”, sin modificar objetos ni bienes. Este estilo se distingue por la distancia entre el acto de creación cultural y el de recepción del mismo (el sujeto recibe información sin participación); la unilateralidad del proceso de comunicación (emisor-receptor); la falta de estímulo para un proceso reflexivo del pensamiento; la dificultad de transformar los mensajes recibidos en una práctica personal o social para superar problemas o transformar la realidad.
- Un estilo productivo-creativo, predominante en las formas no masivas de la cultura popular urbana, caracterizado por una acción transformadora sobre los objetos a través de la realización, la invención, el descubrimiento o la expresión, y que se da en actividades tales como participación social comunitaria, expresiones artísticas grupales y festejos organizados por la población.

En este estilo de relación se destaca la participación directa en el acto creativo, la democratización del proceso de comunicación, la posibilidad de emergencia del pensamiento reflexivo y que este pensamiento constituya prácticas individuales o sociales de transformación.

- Un estilo o forma intermedia que reúne algunas características de uno u otro de los estilos mencionados, ubicado entre los consumista y productivo-creativo; puede considerarse con un grado mayor o menor de productividad. En todo caso se trata de prácticas con algún grado de “hacer” sobre el “mirar”.

El estudio de Sirvent concluye que existe una predominancia del estilo consumista y una escasa aparición del productivo-creativo. Asimismo, resalta la importancia que adquieren, para cualquier política educativa, las prácticas culturales intermedias.

#### *4. La participación del bajo pueblo*

La participación popular entendida desde el sujeto tiene que atender a una cosmovisión abierta a un grado de diversidad, al derecho común, para todos. Es la presencia y no la ausencia, es lo positivo y no lo negativo, lo que predomina en una visión de construcción social participativa. La identidad constituye el eje articulador de dicha participación.

Salazar (1987) afirma la existencia de un movimiento social del “bajo pueblo”, que en la historia de Chile autoconstruye su identidad en un contexto de marginación, segregación y exclusión. Esta situación configura, en ese sector, una “identidad de emergencia”, que se hace permanente y que constituye “tierra de nadie” dentro de las ofertas institucionales de participación y educación. Así, podemos distinguir, por un lado, entre las identidades “sociales”, “de emergencia” o “hecha a mano” y, por otro, las “identidades estructurales” que ofrece el sistema y el Estado, en general estereotipadas y tecnologizadas.

Esta autoconstrucción social por parte del bajo pueblo tiende a “fundar sociedad” desde una perspectiva distinta del proceso político institucional. Se trata de una “tradición cívica” (Salazar, 1997), que opera como “capital social”, es decir como articulación de redes y asociaciones de orden local y como circulación horizontal de información, recursos y capacidades.

Cabe resaltar, en esta propuesta teórica, la importancia que se asigna a dos aspectos contextuales de la tradición cívica sociopopular: por una parte, su asentamiento en los territorios propios, en lo

local, como espacios de desarrollo endógeno y participación coherente y, por otra, la referencia a una autoconstrucción de la vida cotidiana, al “ritmo de la vida”.

### 5. *El empoderamiento de la sociedad civil*

Friedman (1992) constata la existencia de corrientes en la sociedad civil —con una clara perspectiva de autodesarrollo pero no de autarquía— que intentan, desde hace décadas, configurar un desarrollo alternativo. Este desarrollo se sustenta, por un lado, en una crítica al modelo de desarrollo de crecimiento y, por otro, en la existencia de un poder social (*empowerment*) que hace de la propuesta una inquietud posible de proyectar.

Esta situación se produce en un contexto de exclusión que atenta contra los tres principios básicos del desarrollo alternativo: los derechos humanos, los derechos ciudadanos y el “florecimiento humano” —noción, esta última, que amplía y abre la perspectiva de las necesidades de desarrollo humano centrado en la producción de la vida y la sociabilidad.

El desarrollo alternativo se centraliza en la gente y su ambiente. Se reconoce en un contexto “local”, donde habitan familias —del más diverso tipo—, que forman la unidad elemental de la sociedad civil y establecen una forma política y económica diferente de las teorías neoclásicas. Son las *households*, donde se comparten prácticas políticas de mutua obligación, decisiones conjuntas y participación directa. Asimismo, establecen una economía regida por la reciprocidad y una división del trabajo por edad, tomando cuerpo como una unidad de consumo. La racionalidad solidaria y comunicativa de estas corrientes se verifican en lo que Friedman denomina asociaciones barriales y organizaciones de subsistencia de carácter popular.

En el proceso de reproducción disponen de tres tipos de poder, que combinados dan cuenta de la noción de “empoderamiento”:

- a) Social, relacionado con ciertas bases de producción familiar, así como de información, conocimiento, habilidades, participación en organizaciones sociales, y recursos financieros. El incremento del acceso a estas bases proporciona prosperidad en la producción.

- b) Político, vinculado a la posibilidad de los miembros individuales de un *households* de participar en el proceso de toma de decisiones. El poder político no es sólo poder de voto, sino derecho a voz y a la acción colectiva. Éstos se expresan en los movimientos de base, en los partidos políticos, en grupos de interés, en sindicatos.
- c) Psicológico, que tiene que ver con el sentimiento que produce en los individuos la acción exitosa en el dominio político o social. Se produce una repercusión en los otros dominios que incrementa el poder.

Por último, el desarrollo alternativo requiere también el concurso de las instituciones del Estado, pero ahora en rol de facilitador, de apoyo y soporte de la acción espontánea de la comunidad.

## **B. Conocimiento: desde el paradigma productivista al conocer como acción de construcción colectiva**

Una gran paradoja se alza en la actualidad: mientras, por un lado, se pregona la importancia del conocimiento para el desarrollo de nuestras sociedades y nuestras vidas en el futuro próximo, por otro se vive una gran crisis cultural manifiesta en el debate sobre la crisis y la relatividad de los valores y normas sociales.

Por otra parte, mientras que, las potencias mundiales y los Estados nacionales producen grandes reformas educacionales para preparar a los habitantes del planeta a vivir la "sociedad del conocimiento" del siglo XXI, la sociedad civil se percibe cada vez más afectada por la falta de proyectos sociales y utopías reguladoras de una vida cotidiana para todos, sufre una desafección progresiva con los procedimientos dominantes empleados para construir sociedad, denuncia la falta de equidad del sistema y se declara más infeliz que antaño.<sup>4</sup>

Para Delors: "Este último cuarto de siglo ha estado marcado por notables descubrimientos y progresos científicos, muchos países han salido del subdesarrollo, el nivel de vida ha continuado su progresión

---

<sup>4</sup> Un estudio del PNUD (1998) anuncia la existencia en la sociedad chilena de un debilitamiento peligroso del vínculo social, del sentimiento de comunidad y, finalmente, de la misma noción de orden. La confianza y la sociabilidad se han "resquebrajado". La gente percibe que, aunque el país avanza, la seguridad humana que ofrece el modelo de modernización no es satisfactoria y, además, se encuentra distribuida de manera desigual.

con ritmos muy diferentes según los países. Y sin embargo, un sentimiento de desencanto parece dominar y contrasta con las esperanzas nacidas inmediatamente después de la última guerra mundial". Entonces, dice Delors, podemos "hablar de las desilusiones del progreso, en el plano económico y social" (1996).

Según Lavín, los educadores nos enfrentamos a dos grandes paradojas: "un crecimiento exponencial del conocimiento científico y tecnológico, frente a un creciente deterioro de la calidad de vida de los sectores mayoritarios de la población; y un crecimiento sin precedentes de las necesidades humanas de aprendizaje, que se contraponen a un deterioro de los niveles de logro de los alumnos, en especial de los sectores más desfavorecidos" (1996).

Carneiro ahonda en el diagnóstico planteando la necesidad de una:

[...] "reacción de nuestra conciencia, un despertar ético" frente a "síntomas inquietantes de desaliento social, derivado de situaciones de extrema pobreza (*poverty fatigue*)... una nueva forma de miseria, de dimensiones múltiples, en la que se acelera el efecto de factores multiplicadores de pauperización, en los planos cultural, material, espiritual, afectivo o cívico... la importancia cada vez menor del capital social en una sociedad que cultiva el riesgo y en la que predominan las pulsiones individualistas, destructoras de toda confianza en las relaciones interpersonales... el carácter conflictivo y vertical de las relaciones sociales, determinadas por una lógica que se ejerce en múltiples sentidos y corresponde a la acción de diversos grupos de interés, así como la sustitución gradual de la lucha de clases por conflictos étnicos o religiosos/culturales, que anuncian el surgimiento de movimientos tribales de gran magnitud... el abandono del espacio cívico, fuente de civilización, a un mercantilismo exacerbado, generador de dualismo y exclusión (1996).

Al decir particular de Maturana (1995), nos parece que debemos enseñar valores, espiritualidad, honestidad y justicia de manera explícita, porque nuestra cultura niega estas dimensiones del vivir cotidiano y los niños no tienen oportunidad de aprenderlas.

Entonces, se alza una tensión de insospechables consecuencias en un momento fundamental del desarrollo humano. La incuestionable y necesaria producción de conocimientos se enfrenta a la sospe-

cha y escepticismo de las culturas en crisis. Esta crisis se manifiesta, por un lado, como negativa respecto a los efectos perversos del sistema dominante y, por otro, como positiva en relación con los nuevos paradigmas en curso.

### *1. La crisis y el cambio de paradigma*

Echeverría (1988) plantea que, en los últimos años, se ha tomado conciencia de los profundos desplazamientos y rupturas significativas ocurridos en el pensamiento moderno. Así, los principales cuestionamientos que se alzan frente a este pensamiento pueden numerarse como sigue: en primer lugar, se discute sobre su matriz dualista (conciencia-materia; sujeto-objeto) que da origen al “sujeto cognoscente”; luego, al logocentrismo (sesgo cognitivista) que no sólo afirma el carácter consciente del sujeto, sino que enfatiza el carácter activo y subjetivo de la conciencia (el sujeto es la conciencia); la conciencia se constituye en la “entidad” rectora fundamental; el conocimiento, actividad humana preponderante, se considera como “modelo” de la realidad objetiva y como “representación” que garantiza la objetividad; y la predominancia de una opción analítica, cuyo postulado sustenta que el conocimiento requiere dividir todo problema en sus componentes más simples, bajo el supuesto de que tal división no afecta la naturaleza de lo analizado.

Los seres humanos, desde el paradigma tradicional, son considerados como seres racionales, animales dotados de razón, a través de la cual media la presencia e inmediatez del mundo de los objetos que nos rodea.

Hasta fines del siglo XIX, existió la certeza de que la ciencia era el único camino válido de conocimiento. Esta certeza se apoyó en tres aspectos: el reduccionismo de la realidad a tiempo, espacio y partículas; la objetividad de la realidad anclada en su estructura propia y en sus leyes inmutables, y el determinismo que permite universalizar el conocimiento particular y proyectarlo.

Las nuevas teorías del siglo XX provocaron la duda y la falta de certeza en el quehacer científico. El desmoronamiento del paradigma clásico produjo la necesidad de encontrar una respuesta que diera tranquilidad. Así nació el empirismo lógico que descansa sobre la validez indiscutible de las matemáticas, sus leyes y procedimientos. Hasta

este punto, la ciencia se considera bajo la imagen de un progreso ininterrumpido, donde las teorías clásicas dan paso a las siguientes en una continua evolución. La confianza contemporánea en el método científico no desplaza la continuidad sino que la refuerza.

Pero un nuevo criterio se alza en las últimas décadas. Éste afirma que la ciencia es una actividad humana, y que las observaciones son teórico-dependientes dentro de una sociedad de científicos. “Los científicos son como el linaje que traspasa los principios de cómo ver y qué ver” (Hayward, 1997). Además, responde a los procesos culturales, políticos y económicos en los cuales se desenvuelve. Así, tomando a Kuhn, la ciencia es vista como una serie de cambios de una perspectiva a otra.

Varela (1996) afirma que la tradición occidental ha promovido la comprensión del conocimiento como un espejo de la naturaleza. Sólo en el trabajo reciente de algunos pensadores europeos (Heidegger, Merlau-Ponty y Foucault, entre otros) ha comenzado la crítica explícita a las representaciones. El autor considera los postulados científicos como parte de una estructura imaginaria, de una narrativa, producida por las prácticas sociales cotidianas y el lenguaje en la historia humana. Así, se corresponde la historia humana de la naturaleza con una historia de las ideas sobre el conocimiento.

Pero para Echeverría el darse cuenta de la crisis paradigmática no es suficiente como para afirmar que estamos superando el problema y encontrando una síntesis cultural.

Al respecto, Maturana plantea que:

[...] los problemas humanos no son dificultades en el ámbito del conocimiento o de la lógica lineal causal, y por ello no se resuelven desde la tecnología o el pensar lineal causal. Los problemas humanos ocurren en el dominio de las relaciones como conflictos de emociones en el entrecruce de deseos, propósitos, aspiraciones, miedos y rechazos contradictorios, y se resuelven, por lo tanto, desde el emocionar en la comprensión que surge de la sabiduría llevando a un cambio de mirada, y no desde algún ámbito racional (1997).

Quizás la definición de conocimiento de Maturana y Varela (1984) nos ayude a visualizar los intentos de superación del pensamiento

moderno cuestionado: "Conocer es acción efectiva, es decir, efectividad operacional en el dominio de existencia del ser vivo". Es la reconsideración del desplazamiento de la acción a un lugar secundario por parte de la corriente racionalista tradicional y la vuelta a la problematización de la existencia humana desde nuevas perspectivas de aproximación teórica.

## *2. La corriente productivista*

Para la CEPAL (1992), el diagnóstico indica que, en el ámbito internacional, el factor central del nuevo paradigma productivo es el conocimiento, y que la transformación educativa es un factor fundamental para lograr la innovación y la creatividad.

Durante la última década, desde la teoría económica, se han realizado estudios que muestran la importancia del papel de la producción del conocimiento en el proceso del desarrollo económico. En éstos se plantea que el crecimiento económico se encuentra asociado al desarrollo tecnológico y el nivel educacional, es decir, que la inversión en capital humano redundará directamente en aquél. El aprendizaje proveniente de la educación formal comporta, en este cuadro, un componente complementario imprescindible.

Dentro del sistema económico imperante, la especialización y la flexibilidad son fundamentales. Se trata del paso desde un modo de producción lineal y en cadena, hacia uno de producción autónomo y desregulado. En este sentido, las capacidades de innovación y creatividad en el campo de la tecnología son consideradas factores esenciales para el desarrollo.

Siguiendo este planteamiento podemos extrapolar que la concepción de conocimiento en juego se relaciona, de manera directa, con el desarrollo tecnológico y/o conocimientos dentro del proceso productivo. La tendencia que exponemos nos lleva hacia una reducción de la concepción misma del conocimiento y su relación con la realización humana. El carácter instrumental de esta propuesta es ampliamente revisado por Vasconi (1994).

Citando a Toffler, la CEPAL (1992) plantea que el conocimiento es el elemento central del periodo posindustrial. El desarrollo se logrará mediante "los recursos de la mente humana". El conocimiento deja de

ser un derivado y se convierte en fundamento. Así, surge “una batalla por el control del conocimiento en todo el mundo”. La producción de conocimiento, continúa la CEPAL, “tanto en su versión formal de la acumulación de capital humano como en el aprendizaje en la producción de bienes, cumple un papel central para alcanzar una dinámica sustentable de crecimiento de largo plazo”. Luego, un cambio de política económica y cultural en el país va a buscar la generación de capacidades endógenas de producción de conocimiento tecnológico, a través de una amplia reforma de los sistemas educacionales y de capacitación laboral. Entonces, esta perspectiva asimila y reduce el conocimiento en el marco del desarrollo productivo y tecnológico y articula la educación (como sistema escolar) como acceso, transferencia y base de proyección de la producción de conocimiento útil dentro del marco de los procesos productivos. La educación se convierte en inversión. Desde luego, el enfoque tiene un sesgo economicista donde, como señala Coraggio (1995) “lo pedagógico no se encuentra presente”.

### *3. La tendencia crítica*

Desde una perspectiva sociológica, Zemelman (1996) afirma que, en los últimos años, Latinoamérica es escenario de la aparición y el desarrollo de un pensamiento neoconservador, que encuentra acogida y manifestación en una gran parte de la intelectualidad. Esta situación se verifica en una producción analítica descontextualizada, la cual abandona la urgente tarea de dar cuenta de realidades emergentes que no se ha llegado a comprender de manera cabal.

En el fondo, estamos enfrentados a una crisis que puede ser prometedora cuando se supere y que, en la actualidad, resulta creativo el solo hecho de intentar superarla. Acontecimientos, dice Zemelman, como las intervenciones militares en política, el fracaso de ciertos movimientos populares y la recuperación de proyectos conservadores autoritarios en las décadas recientes, pone en tela de juicio la progresividad histórica, y coloca grandes desafíos a la comprensión racional científica. Se requiere, sostiene, abrirse a una ofensiva epistemológica que “renueve el análisis con el fin de incorporar más realidades y de enriquecer el conocimiento social con otras dimensio-

nes, como, por ejemplo, los grandes temas cotidianos". Se trata de una perspectiva desde los sujetos sociales, acogiendo el desafío de desarrollar un pensamiento crítico de los lenguajes no científicos, y de recuperación de la conciencia histórica en el plano del conocimiento.

Detrás de los diagnósticos sobre la problemática latinoamericana y las políticas que deberían seguirse, subyacen cuestiones de fondo. Fundamentalmente, en primer lugar, se trata del rescate del sujeto en oposición a las posturas que lo eliminan del debate en las ciencias sociales; y, en segundo lugar, de la naturaleza científica que reviste el discurso económico. Más a fondo, tiene que ver con la fragmentación de la realidad y la necesidad de una visión integrada y dinámica de los procesos histórico-sociales.

El mundo se torna más complejo y esta complejidad se traduce en la fragmentación del conocimiento que, a su vez, plantea el problema de cómo rescatar una unidad de sentido. Se trata de recuperar un concepto de pensar como actividad de totalización, reemplazando la búsqueda de un orden en las determinaciones por una capacidad para ubicarse en el momento histórico, con base en inclusiones de planos de la realidad que no privilegien las posibles regularidades de lo que reviste un carácter casual.

#### *4. El conocer como construcción colectiva*

En la actualidad se desarrolla una profusa búsqueda en el contexto de la transición paradigmática. El saber elaborado se encuentra en un proceso de reelaboración, desde distintas fuentes que concursan en la clarificación de los fundamentos y supuestos del quehacer científico. Algunas de ellas exploran el diálogo con las filosofías y religiones orientales, excluidas tradicionalmente de la cosmovisión occidental.

En las últimas décadas, las corrientes de la biología cognitiva, el constructivismo y la filosofía del lenguaje orientan este camino.

El desplazamiento mencionado por Rafael Echeverría desde el logocentrismo y la epistemología a la acción y la ontología, la devolución de la confianza en el sentido común, subrayado éste por Francisco Varela, y la centralidad del lenguaje y la comunicación recogidos por Humberto Maturana, constituyen algunos de los componentes del punto de partida para "comprender el comprender humano".

Desarrollos científicos referidos al estudio de los seres vivos y la comunicación establecen un entendimiento diverso respecto a la acción y su lugar dentro del comportamiento humano, así como el volver a centrar el problema del conocimiento en el fenómeno de la cognición.

Según Maturana (1997), vivimos en una cultura centrada en el conocimiento, “pero, ¿qué es lo que estamos sosteniendo como observadores cuando sostenemos saber, y saber objetivamente?”. Para este autor, el tema del conocimiento tiene que ser abordado desde el observador y no, como a la manera tradicional ocurre en las ciencias, desde lo observado. No existe evidencia de que los objetos se encuentran inmediatamente expuestos al observador y que éste, a su vez, posea las facultades biológicas adecuadas para “captar” dicha realidad. La afirmación de una realidad independiente del observador corresponde más bien a una creencia, a un problema de fe que escapa del contexto de la *praxis* científica.

Así, Maturana distingue entre la ciencia como un “argumento para obligar” y la ciencia como “objetividad entre paréntesis”. En esta última, la consistencia y la coherencia de un argumento científico no descansa en la creencia de su correspondencia con la realidad observada, sino en la coherencia argumental que ocurre dentro de un dominio consensual de un grupo de observadores (cultura). El conocer, en este cuadro, es una conducta aceptada como adecuada por un observador en un dominio particular que él especifica. Como resultado de esto, necesariamente hay tantos dominios cognitivos diferentes como criterios diferentes que el observador puede usar para aceptar una conducta como la adecuada.

Es decir, vivimos como seres humanos en comunidades cognitivas, cada una definida por el criterio de aceptación de lo que constituye las acciones o conductas adecuadas de sus miembros. Los dominios cognitivos son dominios consensuales en la *praxis* del vivir de los observadores que los sustentan.

Lo fundamental de la ciencia no se encuentra en la lógica de un pensamiento, sino en las emociones que la fundan: el amor y la curiosidad. “El amor está en el respeto y aceptación de la legitimidad de todo como fundamento para el preguntar y el explicar, mientras que la curiosidad constituye la pasión que lleva a la acción”.

### 5. *El conocimiento como enacción*

Para Varela (1996), en los últimos años surge una nueva visión respecto al conocimiento dentro del desarrollo de las ciencias cognitivas. Lo central de esa postura es la convicción de que las verdaderas unidades de conocimiento son de naturaleza eminentemente concreta, incorporadas, encarnadas, vividas; que “el conocimiento se refiere a una situacionalidad”. Pero, ¿qué significa esta encarnación situacional?

En primer lugar, tenemos que referirnos al desplazamiento —ya mencionado anteriormente— del tema desde el logocentrismo a la acción. En segundo lugar, desde la perspectiva de la acción vamos a buscar comprender el fenómeno de la cognición. En la acción, la realidad o el mundo emerge en el acto (moverse, tocar, respirar, comer, etc.). Por tanto, la cognición es lo que Varela denomina *enacción*,<sup>5</sup> “ya que la acción connota el producir por medio de una manipulación concreta”.

La experiencia de la cognición como emergencia en el acto no es otra cosa que recuperar la confianza en el sentido común (perdido en el desarrollo del empirismo lógico), esa “configuración autónoma de una postura adecuada que ha sido establecida por la historia de vida del agente en su participación activa” (Varela, 1996: 17). Siempre operamos en la inmediatez de una situación dada. Y en esta situación tenemos una disposición a la acción propia de cada situación específica que vivimos. A esto Varela lo denomina las *microidentidades* y sus correspondientes *micromundos*. “Ser capaz de una acción efectiva es, en un sentido importante, la forma en que encarnamos un conjunto de transiciones recurrentes entre *micro-mundos*”. Los *micromundos/microidentidades* se constituyen históricamente, pero lo más común es encontrarlos constituidos en nuestra vida cotidiana.

La cognición depende de la experiencia corporal sensorio-motriz alojada en un contexto biológico y cultural más amplio. Así, el enfoque *enactivo* de la cognición postula que la percepción no es un proceso psicológico de procesamiento de información para recuperar propiedades de un mundo predeterminado, sino que “la percepción es acción guiada perceptualmente” y que “las estructuras cognitivas surgen de

<sup>5</sup> Neologismo del inglés “*to enact*”, traer a la mano, hacer emerger.

los esquemas sensorio-motrices recurrentes que permiten que la acción sea guiada perceptualmente”.

Así, la preocupación central del enfoque de la percepción-como-acción es de “determinar los principios comunes o las vinculaciones entre el sistema sensorial y el motor que explican cómo la acción puede ser guiada perceptualmente en un mundo dependiente del que percibe” (Varela, 1996: 19).

Desde esta perspectiva, la realidad no es algo dado, sino dependiente del que percibe, no porque éste quiera configurar un mundo antojadizamente, sino porque “lo que se considera como mundo relevante es inseparable de la estructura del que percibe”. Nos encontramos, entonces, con estructuras cognitivas *encarnadas*.

Resumiendo, según Varela, el argumento central es que la cognición no consiste en representaciones de la realidad, sino en acción encarnada. El mundo que conocemos es un mundo enactuado, “a través de nuestra historia de acoplamiento estructural, y los goznes temporales que articulan la acción están enraizados en el número de micro-mundos alternativos que son activados en cada situación. Estas alternativas constituyen a la vez la fuente del sentido común y de la creatividad en la cognición” (*ibid.*: 23). La evidencia científica ofrece una perspectiva donde el conocimiento se construye desde pequeños dominios, desde los micromundos y las microidentidades.

### **C. Educación: desde la educación como escolarización a la educación como clave de potenciamiento del sujeto**

#### *1. El desarrollo de los sistemas escolares*

##### a) Crisis y tensiones en los sistemas escolares

Que los sistemas escolares hoy están pasando por una aguda crisis de sentido, no es ninguna novedad. Las crisis de los Estados nacionales repercute en ellos fuertemente, y los desafíos que se les impone desde el mundo económico son casi imposibles de realizar.

El sistema escolar en nuestro país y en el mundo en general, ha asumido —o se le ha impuesto— un rol preponderante dentro del sistema económico y político dominante. Según la CEPAL (1991), éste se

constituye en la década de los noventa —junto al conocimiento— como el “eje de la transformación productiva con equidad”.

Se trata, en otras palabras, de una recompreensión del proyecto de modernización dominante en Latinoamérica. Esto significa, entre otras cosas, una intervención especial en los sistemas escolares nacionales, con el fin de adaptarlos a los desafíos que colocan la globalización de la economía y la revolución de la tecnología en las comunicaciones (Mena, 1997; Vasconi, 1994).

Aun cuando la comprensión de los fenómenos y situaciones educativas se encuentran en la arena científica en pleno debate, los gobiernos se han propuesto e implantan, de manera acelerada, reformas a los sistemas educacionales que tendrán grandes consecuencias en el mediano o largo plazos. “Un sistema educativo modernizado es el sustento obligado del proceso de incorporación de la inteligencia y la creatividad a nuestra economía en competencia internacional” (Molina, 1995).

Para diversas corrientes pedagógicas humanistas, el enfoque antes descrito suscita grandes interrogantes. La centralidad del mercado como un actor rector y regulador de las prácticas y relaciones sociales, comporta un cuestionamiento sobre la subordinación —que comienza a verificarse hoy— de los fines de la acción educativa sistémica a una lógica “técnico-instrumental”.

Lo que en todo caso quisiera destacar es que, en esta coyuntura de la globalización, el Estado que aparece como diverso al mercado y a la sociedad, puede estar introyectando los criterios del mercado y con ellos actuando a favor de intereses de sectores minoritarios de la sociedad. No siempre lo estatal representa una compensación al mercado, como a veces se lo quiere ver, sino que puede ser un impulsor de la generalización del mercado al mundo de la vida, puede estar consolidando poderes monopólicos privados, profundizando los mecanismos de competencia y los valores individualistas antes que la solidaridad” (Coraggio, 1995: 175).

En los últimos años, muchos estudios han indicado que la aplicación de modelos exógenos de desarrollo, como parte del paradigma dominante en nuestra cultura occidental, se ha agotado. Este agotamiento, por supuesto, no implica mecánicamente la disolución de los modelos exógenos en “algo nuevo”, sino más bien la constatación de

que las relaciones sociales desiguales, que han caracterizado a nuestras sociedades modernas, entran en una fase de acumulación destructiva y autodestructiva a la vez. Dice Delors: “El principal riesgo está en que se produzca una ruptura entre una minoría capaz de moverse en ese mundo en formación y una mayoría que se sienta arrastrada por los acontecimientos e impotente para influir en el destino colectivo, con riesgo de retroceso democrático y de rebeliones múltiples” (1996: 32).

Se observan manifestaciones en el aumento considerable de los bolsones de pobreza oculta *versus* una creciente concentración de la riqueza en manos de una élite cada vez menor en cantidad y con mayor acumulación de conocimientos, y en la depredación —en algunos casos irreversible— del entorno ambiental.

De acuerdo con Apple (1988), el “cómo” ha reemplazado a las interrogantes del “por qué” en materia de debate educacional. El discurso dominante destaca la eficiencia, la producción, los estándares, la relación costo-eficacia, las técnicas de trabajo, la disciplina laboral y otros, desplazando inquietudes tendientes a un currículo democrático, a la autonomía del profesor, y a la igualdad de clase, sexo y raza. Tras esta situación, dice Apple, se esconde una crisis estructural en la economía, en las relaciones de autoridad y en los valores. En este sentido, los grupos de poder han logrado, con relativo éxito, transferir la responsabilidad de los problemas anteriormente mencionados desde la economía hasta la educación. De esta manera, proponen que al resolver los problemas de la educación se podrían solucionar también los demás.

En los análisis críticos se observa que esta tendencia, en el caso latinoamericano, exige un reto difícil. Para Tedesco (1988), asumiendo una realidad latinoamericana donde coexisten un alto nivel de exclusión económica y un proceso de apertura política, no tuvo lugar en el pasado una propuesta de definición de respuestas educativas que satisfagan el criterio del ajuste y que dé coherencia con los requerimientos productivos y políticos y difícilmente lo tendrá en el futuro.

Distinguimos cuatro hitos para comprender el desarrollo general del sistema escolar en Chile y su importancia en el discurso dominante.

1) *La orientación global predominante.* Se trata de la creciente influencia del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial en las decisiones de política educativa.

En 1990, el documento "Informe Mundial 1990: La Pobreza" presenta el estado del desarrollo en el nivel mundial, basado fundamentalmente en dos aspectos centrales: por una parte, el aporte de las medidas de ajuste estructural para el crecimiento económico en los países donde se ha aplicado (por ejemplo, en el nuestro) y, por otra, la situación de pobreza absoluta que afecta a más de mil millones de personas en el mundo.

A partir de lo anterior se propone una meta para el 2000, que es impedir el aumento de la cifra de pobres en África, al tiempo que se reduce su número en 400 millones en otras partes del mundo. Para lograrla se propone una estrategia que contemple el crecimiento eficiente del uso intensivo de mano de obra; el suministro de servicios sociales: educación primaria, atención básica de salud y planificación familiar; y la ayuda a los indigentes, los enfermos y los ancianos, y redes de seguridad para proteger a las poblaciones vulnerables a la variabilidad del ingreso.

En este contexto, por un lado, la educación constituye un aspecto central, que es la relación entre educación, productividad e ingreso y, por otro, la relación entre educación y acceso a servicios sociales ofrece hoy un espacio de propuestas para enfrentar la pobreza. Su materialización se traduce en el apoyo al encuentro mundial denominado "Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje" (UNICEF, 1990).

2) *El programa educativo mundial de los años noventa: Educación para Todos*. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, fue convocada por la UNICEF, el PNUD, la UNESCO y el Banco Mundial. En sus documentos se presenta una visión ampliada de la educación básica y un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfacen realmente en todos los países. Por necesidades básicas de aprendizaje se entiende: conocimientos, aptitudes, valores y actitudes que requieren las personas para sobrevivir, vivir con dignidad, continuar aprendiendo y mejorar la calidad de sus vidas y de sus comunidades.

Partiendo de un diagnóstico de los déficit altísimos de educación primaria, sobre todo para la población femenina mundial, se plantean los siguientes objetivos:

- Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.
- Una visión ampliada y un compromiso renovado. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Esta visión ampliada comprende lo siguiente: universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación de acciones. Las condiciones necesarias para llevar a cabo este plan son: desarrollar políticas de apoyo, movilizar los recursos y fortalecer la solidaridad internacional.

3) *El programa regional de la CEPAL: “Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad”*. La reflexión sobre la educación latinoamericana se va centrando en la propuesta de la CEPAL: “transformación productiva con equidad”. En el documento de UNESCO-CEPAL, “Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad” (1991), se plantean, de manera resumida, los siguientes aspectos:

El desarrollo económico tradicional está agotado. A su vez, los procesos de democratización en curso enfrentan dos grandes desafíos: por una parte, la creciente distancia entre aspiraciones y realidades, particularmente en la juventud y, por la otra, las nuevas demandas que la inserción internacional plantea a la democracia y al desarrollo.

- Se necesita, por lo tanto, un cambio en el paradigma económico del desarrollo nacional autocentrado, a la inserción abierta y competitiva en la economía global, lo que requiere una profunda transformación productiva.

- El ámbito internacional muestra que el factor central del nuevo paradigma productivo es el conocimiento, que la transformación educativa es fundamental para lograr innovación y creatividad, y que es importante la integración y la solidaridad para combinar moderna ciudadanía con competitividad.
- Por tanto, es necesario un cambio en el paradigma educativo, de la transmisión bancaria de información de rápida obsolescencia, a la formación —supuestamente de validez universal— de capacidades cognitivas y actitudes básicas orientadas hacia la creatividad (como la solución de problemas y el aprender a aprender), así como una actualización de los valores que exigiría la nueva etapa de modernización, lo que requiere una profunda transformación educativa.

Así, para CEPAL (1992), es esencial elaborar una estrategia de transformación de los sistemas educacionales latinoamericanos que, junto al desarrollo de la capacitación y el aumento del potencial científico-tecnológico, permita la formación de una moderna ciudadanía articulada a la democracia, la equidad y la competitividad. Son componentes estratégicos fundamentales de esta propuesta, la “competitividad” como objetivo, el “desempeño” como lineamiento de política y la “descentralización” como componente del esquema institucional.

Para CEPAL, la estrategia propuesta tiene tres características: es inductiva en cuanto a que se refiere a un escenario de cambios reales; es sistémica pues considera todas las vinculaciones entre los distintos componentes del problema (desarrollo productivo-educación-ciencia y tecnología) y, por último, se da un gran énfasis al “cambio institucional”.

## *2. El desarrollo de la educación social*

- a) Frente a estas visiones hegemónicas emerge una mirada sobre las “otras educaciones”

Desde hace décadas, diversos estudios pedagógicos y sociológicos (Vasconi, 1995; Coraggio, 1995; Giroux, 1992; Paulston, 1993; Wolfe, 1983, entre otros) resaltan la excesiva preocupación por los componentes institucionales de los sistemas educativos nacionales.

A su vez, destacan la dependencia a las políticas económicas, lo que influye en las ciencias pedagógicas, centrando su atención en las prácticas escolarizadas y desechando *a priori* la evidencia que surge desde la primera mitad del siglo XX respecto a las transformaciones socioculturales que ocurren en la sociedad y la necesidad de abordarlas desde nuevos paradigmas educativos (es el caso de las propuestas europeas que mantienen experiencias como las universidades populares o de la educación liberadora de Paulo Freire que ha permeado todo el ámbito educativo).

Corrientes pedagógicas humanistas y experimentales están verificando que en el espacio de la sociedad civil emerge un conjunto de fenómenos sociales y culturales “complejos” que manifiesta un cierto y profundo cambio de época.

Se trata, en lo particular, de prácticas socioeducativas más o menos sistematizadas, enfocadas a enfrentar necesidades o inquietudes de personas, grupos y movimientos sociales acerca de cómo resolver problemas de sus condiciones de vida y mejorar y/o resguardar su entorno ecosocioambiental.

Desde esta perspectiva, el fenómeno educativo que se verifica en la sociedad alcanza una versatilidad, diversidad y pluralidad que ha complejizado las tareas de socialización y formación humana.

Por una parte, se observa la reproducción de pautas de comportamiento que obedecen a las condiciones estructurales económicas, tales como la competencia y el individualismo. Pero también se destaca la presencia de transformaciones en las identidades culturales y en la acción social que plantean nuevas formas de comprender y actuar en la sociedad civil. A esto ha ayudado la emergencia de “nuevos movimientos sociales”, como el ecologista y el *new age* (la nueva era), y la permanencia de los tradicionales movimientos pacifistas y populares. Así mismo, el proceso relevante vivido por las mujeres en su lucha por la igualdad y la no discriminación, no ha sido menos importante.

Este conjunto heterogéneo de formas nuevas de enfrentar el diario vivir pone a la educación un desafío de comprensión, adaptación y generación de nuevas propuestas pedagógicas. En este marco, tanto desde los organismos internacionales dedicados a la educación como desde el mundo social, se reconoce que existe un conjunto de prácticas socioeducativas promovidas por instituciones no gubernamentales.

mentales o autopromovidas por la propia comunidad, que están respondiendo a los nuevos problemas educativos que hemos mencionado.

Las prácticas socioeducativas se manifiestan a través de modalidades combinadas de autogestión y agenciación externa; menores grados de formalidad y mayor ajuste entre demanda-oferta que las que observamos en las instituciones escolares; ampliación de los roles de educador-educando desde la bipolaridad profesor-alumno hacia los actores sociales y sus movimientos; la aplicación de metodologías flexibles, participativas y grupales; la valorización y el descubrimiento de nuevas o recreadas experiencias de aprendizajes (individuales, colectivas).

Y es a propósito de esta situación que las tensiones que vive la educación no sólo se refieren a su relación con el entorno y el contexto en el cual se desenvuelve, sino también a una tensión interna entre el desenvolvimiento de una educación abierta —no formal, flexible, exploratoria, cercana a los procesos sociales— y una práctica escolarizada, un sistema escolar anclado en el tradicionalismo de las instrumentalidades reproductivas.

López Herrerías sustenta: “El sistema escolar no es el sistema educativo. Es un sistema mediador, de apoyo y ayuda para entrenar adecuadamente las variables personales del único sistema educativo que es la vivencia-personal y la experiencia socio-cultural” (1996: 84).

Dice Delors: “socialización de cada individuo y desarrollo personal no deben ser dos factores antagonistas” (1996: 32). Recordemos la preocupación de este autor por una educación “ampliada” y “humanista” para los próximos años. Una educación que, como establece dicho informe, se basa en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a vivir juntos, aprender a hacer, aprender a ser.

Por otra parte, Atria (1993) plantea que la educación es un aprendizaje para construir y reconstruir el mundo de la vida; mundo de la vida que constituye el mapa orientador de nuestro paso por la sociedad, el espacio de la identidad cultural compartida intersubjetivamente, nuestra interpretación de la realidad. Así, la construcción del mundo de la vida implica siempre una reconstrucción de la sociedad.

Maturana, por su parte, dice:

[...] la tarea de formación humana es el fundamento de todo el proceso educativo... la formación humana tiene que ver con el desarrollo del niño o niña como persona capaz de ser cocreadora con otros de un espacio humano

de convivencia social deseable... [y continúa]. Por esto, la formación humana del niño o niña como tarea educacional consiste en la creación de las condiciones que guían y apoyan al niño o niña en su crecimiento como un ser capaz de vivir en el autorrespeto y respeto por el otro, que puede decir no o sí desde sí mismo, y cuya individualidad, identidad y confianza en sí mismo, no se fundan en la oposición o diferencia con respecto a otros, sino en el respeto por sí mismo, de modo que puede colaborar precisamente porque no teme desaparecer en la relación (1997: 12).

En todas estas distinciones, la educación aparece en una pluralidad de formas y lugares, no para mostrar una vaguedad en su manifestación, sino para plantear el desafío de la diversidad de su realización: es un acompañamiento de las búsquedas de realización humana.

#### **IV. LA APROXIMACIÓN INVESTIGATIVA: EL TERRITORIO Y LA ACCIÓN DE INVESTIGAR**

##### **A. La aproximación metodológica a los sujetos en su territorio**

La estrategia metodológica adoptada se inscribe en una perspectiva fenomenológica, en cuanto que se centra en las experiencias e interpretaciones de los fenómenos por parte de la gente que los vive. La acción de investigar que desarrollamos se connota a través de las siguientes condiciones:

- se sustenta en la realidad de los procesos en los cuales están inmersos los sujetos, sus vivencias, experiencias e intereses;
- se inscribe en una relación de horizontalidad entre el investigador y los sujetos sociales;
- se operacionaliza, preferentemente, a través de métodos de trabajo grupal y aprendizaje colectivo, en los distintos ámbitos de apertura de la subjetividad individual a lo grupal (familia, organizaciones, comunidad, grupos de referencia);
- privilegia el diálogo como medio de acción comunicativa;
- la investigación se contextualiza en “situaciones” significativas para los actores.

Congruente con una mirada desde el desarrollo local, fue necesario “situar” la investigación en un territorio concreto, que por sus parti-

culares características cumpliera con las condiciones de desafío que una aproximación de esta naturaleza requiere enfrentar. La intuición de los investigadores que participamos, en cuanto a los “signos” del cambio de los tiempos, nos llevó a connotar a la comuna de Huechuraba —que se describe más adelante— como un territorio donde podría ser observada dicha transformación.

### *1. Las fases de la investigación*

La investigación se desarrolló a través de los siguientes momentos:

#### a) Fase de orientación

- Visualización y caracterización de la comuna de Huechuraba, a través de los sistemas de información REDATAM-PLUS (que permitió procesar los antecedentes de los Censos de Población y Vivienda por manzanas) y ARCVIEW y ARC-INFO (para el manejo y representación de la información geográfica). A través de este instrumental cartográfico se obtuvieron mapas de cada una de las Unidades Vecinales, que sirvieron de base para el catastro de organizaciones sociales.
- Recuperación documental de antecedentes relacionados con la historia de la comuna, estudios sociológicos, información económica, social, política y cultural.
- Contacto inicial con los grupos de población en estudio.
- Reconocimiento del territorio.

#### b) Fase de exploración focalizada (primer nivel de profundidad)

- Levantamiento de un catastro de organizaciones sociales en las Unidades Vecinales núm. 39, 40, 48, 60, 61, 62, 63, 64, 66 y 78 de la Comuna.
- Levantamiento de entrevistas semiestructuradas a 35 dirigentes de organizaciones sociales “instituidas” (Juntas de Vecinos, Centros de Madres, Clubes de Adulto Mayor, Clubes Deportivos, Taller de Madres Adolescentes, Grupo Infancia Misionera, Grupo Pastoral Solidaria).

c) Fase de inmersión focalizada (segundo nivel de profundidad)

- Entrevistas a profundidad a participantes de organizaciones sociales autogestionadas.<sup>6</sup>
- Entrevistas grupales a jóvenes integrantes de grupos juveniles —organizados y no organizados— de los sectores de Villa Conchalí y El Rodeo.
- Entrevistas a profundidad a informantes clave de la Unión Comunal de Juntas de Vecinos y encargados de Cultura de la Municipalidad.

d) Fase de constitución de “situaciones de diálogo”

- Esta fase contempló sesiones grupales con participantes de distintas instancias de la comunidad, las cuales tuvieron por objeto identificar temas de interés y abrir espacios de diálogo.

e) Fase de inmersión biográfica

- Levantamiento de relatos de vida de dirigentes sociales de larga trayectoria, residentes en la comuna.

f) Fase de acompañamiento crítico del proceso

- Reuniones de frecuencia semanal de aproximadamente tres horas de duración de los investigadores y ayudantes de campo, para el análisis del material recabado y su contrastación con la construcción teórica del Proyecto.
- Revisión bibliográfica especializada en los conceptos clave de la investigación.

g) Fase final de deconstrucción y construcción teórica

- Corresponde a la culminación del proceso de análisis basado en la aproximación humanista-crítica (antes reseñada), a través de la cual se realiza la deconstrucción o el develamiento y la interpretación

---

<sup>6</sup> Centro Cultural El Quiltro; Noticiero “Retratos de Huechuraba”; Taller Infantil El Linguito; Centro Cultural La Ventana; Radio La Periferia; Grupo Música Andina; Grupo de Salud Las Bandurrias; Grupo de Salud Villa Wolf; Grupo de Salud Rayén;

de las tensiones sociales que operan en los mundos de vida que enmarcan las trayectorias de participación y necesidades de educación y conocimiento de los sujetos y su reconstrucción desde una perspectiva emancipatoria.

## **B. Caracterización económica, social y cultural de Huechuraba**

Acorde con los distintos enfoques teóricos, antes descritos, donde prevalece la mirada del desarrollo humano como resultante del tejido social que se entreteje a través de una interacción comunicativa en un contexto y una situación que se desarrolla en “mundos de vida”, situamos la investigación en un territorio determinado, la comuna de Huechuraba,<sup>7</sup> caracterizada por un poblamiento y un proceso de “modernización” acelerado. La elección de este contexto geográfico obedeció a que reúne las características de un municipio que en 30 años ha transitado de ser una “comuna terminal” (“donde no se viene por casualidad, una comuna donde se llega al final y que no se atraviesa”, lo que marcó la identidad de sus habitantes originarios), a una “comuna de borde” constituida, actualmente, por sectores segmentados: el tradicional con una alta concentración de sectores de pobreza y sectores medios de bajos niveles de ingreso; el residencial de clase media alta que encontró en este lugar un entorno natural que permite una mejor calidad de vida; y el industrial y de servicios. Así, las condiciones en las que se desenvuelve la construcción de identidad de los habitantes originarios de Huechuraba muestran una exclusión social pogresiva. Para el municipio, “... una de las principales tareas y desafíos dice relación con la gestión y manejo territorial global de la comuna. La tarea será construir una comuna donde convivan el sector tradicional de la comuna, con un área donde esté prevaleciendo la instalación industrial, con un desarrollo habitacional de sectores medios y medios altos” (I. Municipalidad de Huechuraba, 1995). De ahí que la situación

---

<sup>7</sup> Huechuraba es un municipio ubicado en la zona norte de la Región Metropolitana de Chile, circundado por cerros y limitrofe con un importante anillo de circunvalación de la ciudad de Santiago, Américo Vespucio. Su nombre en legua mapuche significa “donde nace la greda”. Hasta fechas recientes fue un sector rural. Una reseña detallada de su evolución se encuentra en el Informe Final de esta Investigación (PIIE/Fondecyt, octubre de 1998).

estructural y fenomenológica marcada por la evolución histórica de esta comuna hizo que la consideráramos como un contexto desafiante para realizar nuestra investigación.<sup>8</sup>

En 1992 Huechuraba tenía 61 784 habitantes, y de acuerdo con las comparaciones de 1982 se confirma que se estaría produciendo un envejecimiento de la población con el consiguiente crecimiento del grupo de 25-64 años a un 44% del total. De todas formas, la población de la comuna es joven: el 52.2% tiene entre 0 y 24 años. De los datos también se infiere que la composición de la población es estable, ya que la migración representa sólo un 3.5% del total.

En cuanto a los niveles de pobreza, de acuerdo con la encuesta CASEN,<sup>9</sup> llevada a cabo en 1996, los indigentes representan el 6.8% de la población y los pobres no indigentes, el 30.2%. En total, las personas en condición de pobreza en la comuna ascienden a 37%. Un estudio de los datos que aporta la ficha de caracterización social (CAS) de la comuna, constata que la población comunal es significativamente más pobre que la del resto de Chile. Para un punto de corte de 586 puntos, el país tiene un 50% y la comuna, un 70%. Al analizar los datos en el nivel de Unidad Vecinal, se puede apreciar el carácter espacial de las condiciones de pobreza, ya que los índices más bajos se encuentran en el sector tradicional y más antiguo de la comuna.

Respecto al empleo, la fuerza de trabajo está compuesta por 42 780 personas (69.2% de la población comunal), de las cuales 22 478 son económicamente activas (32.6%) y 20 321 se encuentran trabajando. De la Población Económicamente Activa (PEA), el 70.8% lo constituyen los hombres. En relación con la cesantía, los hombres presentan el mayor porcentaje con un 9.8% y las mujeres un 7.8%. Esta situación afecta, de manera particular, a los más jóvenes (15-24 años), con un 10.2%, en especial a los varones, con un 11.02%.

En cuanto a las ramas de actividad económica prevalece la ocupación de la población en la industria manufacturera (41.4%) y comercio (28.7%) y servicios. Los hombres se ocupan, de preferencia, en

---

<sup>8</sup> La caracterización ampliada de la comuna de Huechuraba se encuentra en el documento "Caracterización del escenario de Huechuraba", Santiago, enero, 1997, que fue incluido en el primer informe de investigación.

<sup>9</sup> Encuesta de caracterización socioeconómica desarrollada por el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN, 1996).

la industria manufacturera, seguido por la construcción, y las mujeres trabajan, fundamentalmente, en la industria manufacturera y servicios domésticos. En cuanto a los tipos de ocupación, se destaca la relación entre la ocupación y los años de estudio. El 48.1% se desempeña en labores manuales y como operario, con ocho años o menos de estudios, y un 36% lo hace como empleado de oficina y otras labores técnicas con 11 años o más de estudio. Por último, según las categorías de ocupación, el 70% es asalariados, 16% trabaja por cuenta propia, 6.5% es patrón o empleado y 4.1% trabaja en el servicio doméstico del hogar.

La escolaridad constituye un importante elemento dentro de los niveles de ingresos. Así, el mayor porcentaje de personas que reciben ingresos se encuentra en aquellos que poseen educación superior y, en forma similar, los que poseen educación media completa. Sin embargo, el monto varía significativamente entre ellos. El nivel de escolaridad promedio es de 6.25 años, inferior al promedio nacional (7.6) y regional (8.3). En Huechuraba existen, a la fecha de la investigación, 13 establecimientos educacionales, de los cuales siete son municipalizados. Los problemas de la oferta se presentan en la escasa cobertura de la educación preescolar y en la falta de oportunidades de educación media (sólo dos establecimientos para una población mayoritariamente joven).

Respecto a los índices de desnutrición infantil, la comuna presenta elevados porcentajes. La tasa de desnutrición según los parámetros peso/edad es la décima más alta de la región y la 5a. de la provincia, y según los parámetros peso/talla es la 8a. más elevada de la región y la 4a. de la provincia.

De acuerdo con un estudio del Ministerio de Vivienda (1994), la comuna de Huechuraba presenta el más alto porcentaje de carencia de viviendas en el Gran Santiago (32.7%). Esto significa que 5 186 familias de Huechuraba (más o menos 20 000 personas), carecen de vivienda, con la consecuente agravación del fenómeno del "allegamiento".<sup>10</sup> A juicio del estudio mencionado, "El caso de Huechuraba

---

<sup>10</sup> Se conoce como "allegamiento" el fenómeno caracterizado por el hecho de que más de una familia convive en la misma vivienda, lo que produce hacinamiento con los consecuentes conflictos de convivencia.

se presenta como el más crítico del Gran Santiago, ya que los tres indicadores considerados (saneamiento, materialidad y privacidad) se ubican simultáneamente en rangos críticos”.

Aproximándonos a los rasgos culturales prevalecientes, que nos acercan al eje participación-conocimiento-educación, resulta relevante destacar que en la comuna existe una serie de manifestaciones culturales ligadas, fundamentalmente, a la participación de la comunidad en los procesos sociales y políticos que se vivieron en cada periodo histórico significativo del país y a la presencia de algunas tradiciones provenientes del campo.

Además, existen 14 unidades vecinales, una Unión Comunal de Juntas de Vecinos, Centros de Madres, Clubes de Tercera Edad, y Grupos de Salud, entre otros. La dinámica organizacional de estos grupos es similar a la que se observa en todo el país, en la última década: baja participación de los vecinos y vecinas, escasos líderes de recambio, dificultades cotidianas en la relación de las organizaciones con las autoridades locales, articulación de dirigentes con microprogramas sociales de apoyo al mejoramiento de la infraestructura y equipamiento comunitario. Pero los líderes y los grupos que persisten en sus actividades muestran una gran constancia en el tiempo. Existen grupos juveniles y de salud con más de diez años de existencia, con una gran movilidad de sus integrantes y recambios de liderazgos, en especial en el ámbito juvenil. En el siguiente apartado presentamos un acercamiento a profundidad de las organizaciones sociales, sus lógicas de desarrollo y proyección.

## **V. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES EN EL TERRITORIO DE HUECHURABA**

### **A. La fisonomía de la participación**

#### *1. Una mirada a la historia*

Estudios realizados que recogen la historia de la constitución de la comuna de Huechuraba dan cuenta, a través de los testimonios de sus habitantes, del esfuerzo desplegado para responder a las necesidades vitales: adquirir un sitio, lograr su urbanización, construir sus

casas, luchar por la escuela, el centro de salud, la bomba de la parafina, el Cuartel de Bomberos, la Feria Libre. Cada uno de ellos representa un hito en una larga historia de acción colectiva a través de la formación de comités, cooperativas, etc., que se materializó fundamentalmente a través de la autoconstrucción.<sup>11</sup>

Desde fines de los setenta, y la década de los ochenta, durante la dictadura militar, se fue conformando un grado importante de organización en torno a la defensa de los derechos humanos. La organización de las Ollas Comunes, los Talleres de Cesantes, las Colonias Urbanas, los Grupos de Salud, fueron configurando una red de organizaciones que emergieron desde los propios pobladores, con objetivos tanto de tipo económico, como social y político.

A fines de los ochenta, este movimiento poblacional permitió avanzar en la reconstrucción de la organización territorial tradicional: las Juntas de Vecinos. Con este propósito, al final de la década se conformó el Comité Democratizador de las Juntas de Vecinos. En La Pincoya, Última Hora, El Bosque, Santa Victoria, se inició un proceso de democratización de las Juntas de Vecinos, con pobladores dispuestos de nuevo a incorporarse al trabajo comunitario; así se constituyó un grupo de antiguos y nuevos dirigentes elegidos democráticamente, que afrontaron, en sus respectivos sectores, la construcción de sedes comunitarias, la implantación de jardines y plazas, pavimentación de calles y pasajes, entre otras tareas de mejoramiento de sus condiciones de vida.

Al inicio del gobierno de la transición, Huechuraba se constituyó como una nueva comuna, si bien administrativamente había sido creada luego de la división de la gran comuna de Conchalí en 1982. El 27 de octubre de 1991, la Agrupación de Juntas de Vecinos se convirtió, de manera formal, en la primera Unión Comunal de Juntas de Vecinos de Huechuraba, en la que participaron las 15 organizaciones existentes a esa fecha. Es importante destacar la propia percepción que tienen los dirigentes del rol de las mujeres en la historia de

---

<sup>11</sup> Dichos testimonios están recogidos por Mario Garcés y un equipo de profesionales y dan vida a la Historia de la Comuna de Huechuraba (Garcés, 1996), desde 1949 a 1994. Garcés distingue un primer poblamiento entre 1949-1969; un segundo entre 1969-1973, y recoge los testimonios de la población durante la época del régimen militar y el tránsito al periodo democrático.

la comuna, con una presencia determinante, desde los primeros años en las tomas, luego en la construcción de su entorno, de su barrio y, por último, en la oposición a la dictadura.

## *2. La paradójal desactivación de las organizaciones de base*

Paradójalmente, señala Garcés, con el advenimiento de la democracia muchos de los grupos que habían dado sustento al movimiento poblacional se fueron desactivando por diversas razones.

En el caso de los grupos juveniles por el desencanto que les producía el que no se materializaran los cambios esperados y la distancia que comenzaba a producirse con la dirigencia política. En otros casos, como el de Comité de Allegados, por las dificultades que fueron encontrando para resolver sus problemas de vivienda... En las Juntas de Vecinos se hacía muy difícil que se materializaran obras visibles de mejoramiento en sus respectivas unidades vecinales. Complotaban para ello la escasez de recursos y también los límites de los canales de participación social del ámbito comunal (1996: 108).

Los dirigentes, asimismo, reconocían que se habían dado cambios significativos en la forma de ser dirigente:

Mientras algunos consideran que en los años sesenta ser dirigente era una vocación que se veía especialmente estimulada por la dinámica de participación social, en la actualidad, como producto de los cambios verificados en nuestra sociedad, el ser dirigente está asociado al conocimiento y manejo de la red social de beneficios y subsidios estatales, y de los mecanismos institucionales de participación (*ibid.*).

## *3. El discurso de la participación en el gobierno democrático*

A partir de 1990 se desarrolla un escenario de restitución paulatina de los derechos ciudadanos, marcado por un discurso oficial que destaca el valor de la democracia como condición de desarrollo del país.

Esta valoración circunscribe la participación al espacio tradicional del quehacer político expresado en las instituciones, sea partidos

políticos, Congreso, Estado. Se hace hincapié en los discursos actuales y en la prioridad de comportamientos colectivos que refuercen el desarrollo de dichas instituciones a través de consultas y elecciones. Así, dichas modalidades formales de participación se constituyen en el medio central de la relación entre la sociedad civil y la élite política.

En el Estado, a su vez, emerge un discurso de participación referido al tipo de condiciones de comportamiento que se esperaría para implantar eficientemente un conjunto de políticas sociales destinadas a enfrentar o a “luchar contra la pobreza”, como reza el discurso oficial, para lo cual se privilegia la concertación política —entendida como un escenario de consenso ideológico previo como condición de acción efectiva— y la coordinación técnica de recursos, que refiere a una toma de posición hacia tendencias tecnócratas, como mecanismos adecuados para resolver los problemas sociales.

Los actores, se supone potenciados por la voluntad política concertada, concentran sus esfuerzos en poner sus recursos a disposición de planes, programas y proyectos sociales que irán en beneficio de “los pobres”. Este tipo de acción pone en juego, por una parte, las orientaciones filantrópicas de los sectores de altos recursos y, por otra, las capacidades de autogestión de los sectores de escasos recursos. El Estado se constituye en un mediador técnico, en especial, en los espacios locales.

Las demandas y las expectativas de la sociedad civil, tales como un mayor grado de influencia en las decisiones que afectan su calidad de vida, o la oportunidad de injerencia en el campo de los gobiernos locales, o en el diseño de políticas sociales dirigidas hacia sus condiciones de vida, quedan pospuestas en el escenario de la transición. Sin embargo, la participación y el protagonismo de pobladores y marginados en “la ejecución” de los programas y proyectos sociales proporcionados por el Estado a través de sus planificadores y técnicos, son características presentes en el discurso y accionar de la política social de los años noventa en Chile.

Claramente se observa una concepción “desarrollista” de participación, en cuanto se la concibe como un medio de integración al desarrollo. El discurso oficial así lo señala: “La integración al desarrollo es un proceso mediante el cual se generan oportunidades de incorpo-

ración activa y real de las personas a los frutos del desarrollo, para que mejoren sus condiciones de vida” (Ministerio de Planificación, 1993).

Se participa en la medida que “se es parte” de la vida social mayor, definida por la “modernidad” y los beneficios del mercado. En esta aproximación, el eje de la participación descansa en el Estado, quien asume la responsabilidad de procurar las condiciones necesarias para integrar a la población a los beneficios del desarrollo económico. Ello se apoya en una política de focalización en los sectores que van quedando al margen de las oportunidades laborales y de los beneficios sociales y culturales. De allí que se establezcan estrategias para crear canales de integración mediante el traspaso de información, capacitación, fomento y apoyo a la organización de la comunidad y la creación de espacios institucionales y condiciones legales para la participación de la población.

#### *4. La participación en las organizaciones sociales instituidas*

En el primer nivel de aproximación en el transcurso de este estudio se aplicaron 33 entrevistas a dirigentes de organizaciones sociales, tanto territoriales (Juntas de Vecinos), como funcionales (Centros de Madres, Clubes de Adultos Mayores y Clubes Deportivos).

Los dirigentes de las Juntas de Vecinos entrevistados dieron cuenta de algunas de las dificultades que enfrentan para reunir a los vecinos; la distancia que existe entre los inscritos y los que realmente participan, y la predominancia del género femenino entre los participantes, son rasgos característicos de la participación social actual. “Existe en el libro de socios registrados 2 524, que al estar inscritos ya pasan a ser activos, pero participantes hay un porcentaje mínimo de un 10% del total de inscritos... participan en un 95% mujeres, ya que los hombres son más reacios a participar”.

En cuanto a las motivaciones que los llevan a formar parte de la directiva, se percibe un “antes” y un “ahora”. El “antes” está claramente referido a una organización que surge de las necesidades básicas de subsistencia ante la ausencia de alcantarillado, agua, luz. Ese “antes” está marcado por la solidaridad creada durante el periodo de la dictadura, donde la lealtad y la protección de los perseguidos era ley:

“... ninguno de nosotros, los vecinos, nunca denunció a nadie, eso yo creo que ha sido muy importante para todos nosotros”.

Surgen, a partir de los recuerdos de algunos dirigentes de los tiempos de democracia anteriores a la dictadura, estilos distintos de participación: un estilo de puertas abiertas, donde no hay secretos, existe la consulta directa y sin rodeos y prevalece la confianza entre pobladores y las autoridades locales.

[...] en ese tiempo había una verdadera democracia, considero yo... se hacían las reuniones en el salón... de honor, llamémosle del municipio, los regidores ahí... y entrábamos los dirigentes vecinales o del club deportivo. Y asistían ahí, nadie les cerraba la puerta. Nada era secreto. De repente intervenía el alcalde: “tengo problemas con la población tanto: oye Roberto, cómo es la cuestión de la población de ustedes”. O salía un regidor y decía: “Oye Ramón, cómo es la cuestión del canal ése”. Y entonces eso le daba la confianza a uno, que el regidor le estaba preguntando, y entonces intervenía en la reunión, haciendo ver cuáles eran los problemas que había en la comunidad, en la población.

En cambio, las Juntas de Vecinos conformadas más recientemente, al referirse a las razones que los mueven a participar, aparece claramente una participación de orden normativo, que los lleva a organizarse: la obediencia a la Ley, la necesidad de tener una representatividad legal para realizar cualquier trámite municipal.

En cuanto a las actividades que realizan, predominan, asimismo, aquellas de carácter administrativo y con una temporalidad marcada burocráticamente. Ante la pregunta sobre qué actividades están desarrollando en la actualidad, se registraron respuestas indicativas de su burocratización: “Ninguna, más que entregar los certificados de residencia a los que los piden”; “Realizar las elecciones que les corresponde realizar a todas las Juntas de Vecinos...”. En lo que se refiere a las relaciones que establecen con instituciones u otras organizaciones se refleja también la escasa vitalidad de las organizaciones territoriales, al tener como referente casi exclusivo al municipio y la Unión Comunal de Junta de Vecinos. Sólo en un caso manifiestan tener relaciones con “el colegio del sector también en algunas ocasiones” y con algunas organizaciones no gubernamentales (ONG). Un

dirigente ilustra la percepción de aislamiento de las organizaciones vecinales: "... parecemos una isla dentro de nuestra propia comuna".

No obstante, algunas organizaciones de larga trayectoria informan sobre actividades significativas para el desarrollo de la comunidad:

Como primera actividad de este año tenemos planes de implementar nuestro policlínico. Esto será nuestro, con nuestros propios recursos. El único aporte en que el municipio intercederá será si aprueba el proyecto que tenemos y que será presentado al FONDEVE. Si esto resulta, también irá a nuestro policlínico el que nos servirá más que nada para prestar atenciones de primeros auxilios. Pero quiero que quede en claro que la mayoría de estos fondos... son nuestros. Ahora, de dónde los sacamos eso es otro cuento y que no se lo voy a confesar porque es un secreto.

Los Centros de Madres prevalecen como organizaciones funcionales en la comuna, si bien se detectó que muchas de ellas se encuentran actualmente en receso (nueve de 17 contactadas). Se llevaron a cabo ocho entrevistas, todas a las presidentas de la organización. Los nombres elegidos por las socias dan señales del espacio de identidad que representa el Centro: "Las añoranzas del sur"; "Alegría de vivir"; "Amor y amistad"; "Copihues rojos". Las motivaciones que las llevan a reunirse son variadas, pero prevalecen aquellas que dan cuenta de sus necesidades de esparcimiento y de desarrollo personal. "Nosotras queríamos hacer algo distinto para distraernos y compartir, y así decidimos un día formar este Centro de Madres"; "Hace como doce años que nos formamos por la necesidad de nosotras mismas buscando un desahogo personal".

También se encuentran presentes entre las razones a participar, la necesidad de allegarse nuevas habilidades que les permitan aportar al ingreso familiar: "... surgió de la idea en común que teníamos varias vecinas de aprender cosas nuevas y que nos sirviera para mejorar el ingreso económico de nuestros hogares, pero sin descuidar a nuestra familia...".

Las necesidades de conocimiento, los saberes básicos de la organización, como entender los estatutos, aprender a ponerse de acuerdo, saber dónde ir a solicitar apoyo, se señalan como elementos importantes y como "hi-

tos” de su vida organizativa: Entender los estatutos para sacar la personería jurídica fue lo más difícil para nosotros, nadie entendía nada y no sabíamos que podíamos hacernos asesorar por personas de la Municipalidad tampoco. Ponernos de acuerdo para tomar cursos fue otra cosa que nos costó mucho también, porque todas queríamos algo diferente”; ...Lo que más nos costó cuando nos comenzamos a organizar fue poder optar a cursos de capacitación o de artesanía, no sabíamos cómo hacerlo ni dónde ir.

Entre los momentos más significativos para ellas como grupo, está el contar con un espacio propio, tener un lugar, es todo un hito: “Para nosotros lo principal fue poder obtener un lugar donde reunimos, ya que al principio nos juntábamos en la casa de socias y nos íbamos rotando para no aburrir a una sola, pero era muy incómodo”. Y también surgen recuerdos de hechos significativos ligados a una búsqueda de mayor autonomía.

Estas prácticas culturales, aunque han sido institucionalizadas en organizaciones con personería jurídica, se asientan en la vida cotidiana y se asocian, en cierto sentido, a un estilo productivo-creativo (en el léxico de Sirvent, 1978), donde si bien existe una voluntad transformadora predomina la asociación por la necesidad de constituir un espacio de identidad. Signo de ello es la permanencia de estas organizaciones en el tiempo.

Un tipo de organización social de carácter más reciente y que ha proliferado en los sectores populares, son los Clubes del Adulto Mayor. El hombre o la mujer que ha hecho una vida, que tiene hijos grandes e independientes, que se ha jubilado, o que ha debido retirarse por no tener la fuerza para continuar, ha dejado de habitar la trastienda de la casa de los hijos, y gradualmente ha ido tomando conciencia de su valor como ser humano, y de la legitimidad de sus necesidades de comunicación, de esparcimiento, y de su capacidad de protagonismo social.

De los nueve Clubes entrevistados, siete de ellos están presididos por mujeres, lo que refleja su composición mayoritariamente femenina. Todos cuentan con un grupo importante de socios activos (entre 18 y 32 socios), que se definen como “los que asistimos con frecuencia”, si bien las enfermedades son motivo de inasistencia: “Le pusimos ‘Los años dorados’ y somos como 18 activos, a veces somos más

pero a veces ‘los chiquillos’ se me enferman”. La permanencia es incierta y se define por el presente: la permanencia en el tiempo en sí para ellos es todo un logro.

Sus motivaciones para constituirse en una organización estable dan cuenta de esta necesidad de comunicarse y de compartir: “Surgió ya hace varios años y fue por la necesidad que teníamos los adultos de tener un espacio de convivencia y de poder compartir, intercambiar opiniones, o sea un espacio que nos alejara de la casa y de los problemas habituales”; “Ya llevamos un buen tiempo y surgió porque los adultos mayores nos sentimos muy solos”; “Lo principal para nosotras es que todas llegan aquí porque desean sentirse activas y buscan en la organización un espacio donde poder distraerse y compartir. Para nosotras tiene mucha importancia el hecho de que nos podamos ayudar mutuamente”.

Las actividades que realizan corresponden a un tipo de prácticas culturales intermedias, donde predominan las actividades recreativas que desarrollan en un ámbito territorial propio, donde se sienten identificados, que no requiere mayor planificación. No existe una programación en el mediano plazo, y las tareas surgen de las motivaciones puntuales que responden a una situación en un momento determinado: un paseo, unas “onces”,<sup>12</sup> la asistencia a algún espectáculo, y hasta una salida de vacaciones, si consiguen recursos de la Municipalidad.

Establecen espontáneamente redes de acuerdo con sus necesidades, a veces con el Estado, otras con la Iglesia, o con los mismos vecinos. Se da, asimismo, la búsqueda de la institucionalización como un medio de obtener mayores recursos. “Buscar apadrinamiento porque a nosotros se nos pone difícil, ya que la mayoría tiene una jubilación bastante baja y apenas les alcanza para sobrevivir”; “... hemos tenido algunas conversaciones con otros Clubes del Adulto Mayor con el fin de poder formar una Unión Comunal del Adulto Mayor, pero el Municipio no nos ha dado ninguna respuesta. La idea de formar esta Unión Comunal es para ver si llevamos a cabo algunos sueños que tenemos junto con otros clubs y que no le puedo contar por el momento...”.

---

<sup>12</sup> Chilenismo que corresponde a la merienda de media tarde.

Los Clubes Deportivos constituyen un espacio de organización de jóvenes, adultos y también de niños, de gran arraigo en la población. La adhesión al equipo constituye un espacio privilegiado de identidad barrial. El contar con una cancha propia, conseguir los implementos, tener una camiseta que los distinga, son hitos determinantes en su trayectoria. Los nombres, “Juventud Libre”, “Juventud Conchalí”, “Los de la Esquina”, “Perla del Pacífico”, “Real Fénix”, “Real Sociedad”, reflejan la necesidad de distinguirse y proyectarse más allá de su población. Los participantes por club son los más numerosos —comparados con las otras organizaciones sociales de la comuna—. Entre los ocho clubes entrevistados, reúnen a 448 socios, prácticamente todos activos. En promedio cuentan con 56 socios, pero hay algunos que sobrepasan los 80 miembros. Pese a que el nombre genérico de esta organización alude a los “deportes”, todos ellos solamente cultivan el fútbol.

El Club Deportivo es un asunto de género; claramente es un espacio “de hombres” y sólo se mencionan a las mujeres como acompañantes o cumpliendo funciones de apoyo al equipo. “Sí hay participación de mujeres, pero son muy pocas. Ellas más que nada son las que sacan la cara cuando tenemos que hacer algunas actividades extras”; “Sí, solamente hombres, no los gusta que haigan mujeres, son muy ‘cahuineras’”.<sup>13</sup>

Las motivaciones explícitas son de carácter recreativo, pero también “consagran” a un grupo de amigos con historias de vida compartidas, otorgándoles una identidad. “Formar el Club nació de un grupo que había en la esquina, que nos juntábamos antes cuando éramos niños... porque ahora somos adultos, y así nació el Club. O sea los juntábamos en la esquina y fuimos formando el Club y le pusimos el nombre ‘Los de la Esquina’. La fecha de nacimiento no la recuerdo bien, pero estoy casi seguro que fue el año 1982”.

Los principales hitos de la organización están referidos a eventos en los que han participado y han enfrentado a rivales de otras comunas o hasta fuera de Santiago. “Cuando ganamos el primer campeonato nos regalaron el primer juego de camisetas, ya que jugábamos con camisetas prestadas”.

<sup>13</sup> Chilenismo equivalente a “chismosa”.

La solidaridad y el recuerdo de sus *cracks* están también presentes en sus prácticas deportivas: “Uno de los recuerdos más grandes que hemos tenido es la muerte de uno de los mejores jugadores que tuvimos... en sus funerales le rendimos honores y se llevó la camiseta en el cajón”.

La defensa del espacio propio, y la percepción del deporte como medio de rehabilitación social, están también presentes en el imaginario del Club: “Cuando nosotros nos empezamos a formar, se nos acercaron unos jóvenes que querían participar con nosotros, pero nosotros no queríamos porque eran muy ‘volados’ y no queríamos tener problemas. Además estos jóvenes, en ese tiempo, eran súper conocidos como conflictivos. Bueno, después de citarlos tantas veces, y como fueron tan insistentes, los recibimos en el Club, y en este momento estas personas son jóvenes totalmente rehabilitados gracias al deporte y nunca nos dieron un problema. Con esto quedó demostrado para nosotros que generalmente estos jóvenes buscan una oportunidad de insertarse”, “... sobre todo hay que arrimar a los jóvenes para que no se metan en la droga y fumen ‘angustia”.

Los problemas que afrontan aluden, a menudo, a la falta de espacios y de apoyo para poder funcionar regularmente: “... porque hasta ahora no tenemos cancha, la única cancha que hay es una que está arriba en el paradero de las micros, y como este sector es grande, no alcanza para todos...”. Aunque también se aprecia la inexistencia de prácticas de organización y de trabajo en equipo, la que atribuyen a su “condición de jóvenes”; “... nos costó cualquier resto poder organizarnos, tuvimos muchos problemas, como somos jóvenes somos medios al lote...”.<sup>14</sup>

El debilitamiento de la red de relación permanente entre clubes o con otras organizaciones, se muestra en este testimonio. Prevalece un tipo de relación esporádica referida sólo a eventos específicos. No se manifiesta una relación fluida con la Municipalidad. Se autorreconocen como organizaciones “funcionales”: “yo creo que es funcional”; “funcional, parece”; “funcional, que yo sepa”. No siempre están constituidas con “personalidad jurídica”, y hacen los trámites sólo cuando

---

<sup>14</sup> Alude a la informalidad de sus prácticas.

requieren ser reconocidas por la Municipalidad, o para participar en algún campeonato intercomunal.

Lo único que nos hace falta es una cancha, siempre nos ha faltado... Hay una cancha aquí pero la escuela la cerró y esa cancha la hicimos nosotros cuando recién formamos el Club y nunca tuvimos apoyo de la Junta de Vecinos ni de nadie. Siempre nosotros no más hemos tirado el Club para arriba... no hemos tenido apoyo de nadie. Hemos recurrido a la Municipalidad y la Municipalidad nos ha dado puras explicaciones y hasta el momento no pasa nada”.

Este distanciamiento entre las instituciones del Estado y la organización comunal queda explícito en las declaraciones de la, entonces, presidenta de la Unión Comunal de Juntas de Vecinos.<sup>15</sup> Consultada acerca de los problemas que afrontaba en la Unión Comunal, manifiesta:

La pasividad de los dirigentes, la gente está como dormida. Creyó en la vuelta a la democracia, pero se han terminado las organizaciones por el muñequeo político. Ahora se fijan en el color político. Por ejemplo, las organizaciones como los Centros de Padres no funcionan porque no existen canales reales de participación. La Ley de Juntas de Vecinos es mala, no sirve. No hay conexión real entre la Unión Comunal y el Municipio. Acá hay una serie de problemas sociales, pero hay que trabajar con la gente. No basta con hacer canchas de fútbol.

### *5. La participación autogestionada*

En un segundo nivel de aproximación a las organizaciones de la comuna, intencionamos la búsqueda de organizaciones sociales no necesariamente reconocidas como tales, de funcionamiento independiente y que hubieran sido gestadas en forma autónoma por perso-

---

<sup>15</sup> La señora Luzmenia Toro es una dirigente reconocida, cuya vida está imbricada en la historia de Huechuraba. Actualmente es secretaria de la Federación Metropolitana de Uniones Comunales, tesorera de la Confederación Nacional de Juntas de Vecinos, integrante del CESCO de Huechuraba y del CESCO Metropolitano. Asimismo, fue partícipe en la toma de terrenos de la Pablo Neruda, el 26 de octubre de 1970.

nas de la propia comunidad de Huechuraba y que continuaran siendo autogestionadas, aun cuando pudieran recibir aportes eventuales de la Municipalidad, FOSIS,<sup>16</sup> u otras instituciones. En algunos casos, estos grupos nacieron asociados a la Vicaría de la Pastoral Social (colonias urbanas), o contaron en su inicio con el apoyo económico y la asesoría de Organizaciones no Gubernamentales (ONG).

En el transcurso de la investigación fue posible tomar contacto con la riqueza de las manifestaciones en los distintos ámbitos de la cultura: literatura y poesía, teatro, música, pintura (muralismo y otras expresiones), y tradiciones propias de la comuna.<sup>17</sup>

En esta etapa de la investigación contactamos a participantes e informantes de los siguientes grupos: Centro Cultural El Quiltro (radio popular); Noticiero Comunal "Retratos de Huechuraba" (videos); Radio "La Periferia"; Grupos Muralistas; Grupo Llamas (música andina); Grupo Cultural "La Ventana" (murga estable: músicos, bandas, zanquistas); Grupos de Rock; Grupo Teatral Sidarta; Taller Infantil "El Linguito"; y Agrupación de Cuasimodistas.

En las entrevistas a profundidad realizadas a sus miembros surgen los motivos por los cuales se reúnen y participan; éstos centralmente se asientan en una concepción de desarrollo comunitario, con un marcado compromiso social:

Los que estamos en esto tenemos un quehacer social profundo, no pensamos que esto en algo social es meramente pasar el tiempo. Por lo menos los que estamos firmes sabemos que queremos un cambio, sabemos que el cambio hay que buscarlo de una u otra forma, motivar que haya conciencia, que haya claridad en la gente de las cosas que están pasando, de las injusticias que se están cometiendo..." (Noticiero Comunal "Retratos de Huechuraba").

El colectivo nace como un grupo de reflexión que implicaba buscar un mecanismo para la educación popular en la comunidad. En esta iniciativa logramos juntar en la plaza a más de 300 jóvenes... (Centro Cultural El Quiltro).

---

<sup>16</sup> Programa de Fomento de la Organización Social, perteneciente al Ministerio de Planificación del Gobierno de Chile.

<sup>17</sup> Información detallada sobre estos grupos se encuentra recogida en el Primer Informe de Avance de la Investigación, PIIE/Fondecyt 1960299.

[...] yo participo no sólo como miembro de la radio, sino como “ser social” del Bosque II, por las mías.

Destaca el carácter voluntario de la participación: “...lo más importante, aunque vayan 50 o 100 depende, además de que el que quiere ir, va, hay que ir creando la costumbre...”.

La voluntad desinteresada de toda retribución económica es notable en la presencia de talleres infantiles, donde jóvenes monitores realizan actividades permanentes con grupos importantes de niños. Es el caso del Taller “El Linguito” que desarrollan dos jóvenes con 80 niños entre dos y 13 años de edad y que funciona dos horas todos los días: “...hace 5 años que estamos funcionando permanentemente y sin ninguna ayuda... de afuera. Los materiales se financian con el aporte de todos los vecinos”.

La importancia de los temas en los proyectos culturales está dada por la cercanía a su historia y a su vida cotidiana:

Para los noticieros... sacamos del grupo unos temas, que al principio eran seis, siete y salieron tres: uno era el poblamiento de La Pincoya, su historia; el otro era la historia de un bar que está más arriba de la plaza, se llama “El Pipeño”, donde se juntan puros viejos, se toman sus cañitas, entonces tiene como su idiosincrasia propia, y tercero, yo propuse el tema de “las tomas”, bueno, en ese tiempo estaba mucho más candente el tema de las tomas ilegales del cerro...”.

En la parte del 73, donde la gente murió, las ganas que tenía la población de ser pujante, de crecer y que murió... en ese momento entre la gente hubo un quiebre... En la cosa del bar la gente estaba alegre, se rió... en la cosa de las tomas la gente sabía que habían tomas pero no tenía idea cómo vivía la gente, qué pasaba, se logró que la gente se informara... les entregaste un mensaje...

Nosotros hemos hecho algunos sondeos en las ferias, y la gente la conoce [refiriéndose a la radio popular], y nos cuentan, por ejemplo, sus problemas, el anegamiento en las calles, por ejemplo, que en el invierno es terrible.

La importancia de los medios de comunicación visual “donde la gente se vea reflejada”, en el trabajo de animación sociocultural, es percibido claramente por estos jóvenes:

[...] es una experiencia mucho más rica que la radio. La radio engancha un poco a cierto número de gente, pero en cambio tú pones una pantalla gigante o un *video clip* donde la gente se vea reflejada, se vea hablando, se vea con su cultura, se vea en la calle, se vean los niños caminando, los viejos en la pantalla, es mucho más representativo quizás, si se quiere lograr un cambio, una concientización en cuanto a sus debilidades, en cuanto a lo que está pasando a su alrededor, de sacarle un poco la venda de los ojos, pienso que éste es el medio. Quizás las radios, los boletines, las declaraciones públicas, ayudan y contribuyen, pero éste es “el” medio.

*Entrampados en la burocracia.* Entre los grupos culturales prevalece un discurso crítico respecto a las instituciones municipales y gubernamentales, en general: “Las organizaciones juveniles están frustradas con lo institucional”. Manifiestan que los jóvenes que trabajan en las instancias culturales del municipio son “personas con mucha disposición, pero están entrampados en la burocracia...”.

*Al ritmo de la gente.* Existe la necesidad de que la institución trabaje al ritmo de la gente y la de delegar funciones, tener confianza y propiciar la autonomía: “El CDJ [Centro de Desarrollo Juvenil] no puede estar atendiendo en horas de oficina, tiene que ser permanente. Ellos trabajan con grupos no organizados, pero con tendencia a organizarlos. Ellos deben reformular su trabajo”.

*No puedes vivir sólo del cambio social.* La tensión constante de contar con el tiempo para reunirse y crear colectivamente es una preocupación permanente, así como la necesidad de compatibilizar los tiempos con el grupo, con actividades que les reporten ingresos para formar una familia.

Por eso digo que esto de la cosa audiovisual es buena, aparte esto también en algún momento te puede retribuir económicamente, y eso es importante en esta vida, porque tú no podí vivir sólo del cambio social, en un momento tení que casarte, tener un hijo y hacer todo lo que te marca la sociedad. Quizás ése es el principal enemigo de las ideas, de la gente que tiene sueños, que tiene ideales... llega el momento de marcar tarjeta y ahí te quedaste... a trabajar y todos tus sueños se van a la bolsa de los recuerdos... hasta ahí llegó el combatiente, se lo comió el sistema. Entonces tú vas haciendo algo que va hacia el cambio... pero igual es bueno intentar hacerlo.

Existe un amplio espectro de grupos cuyas motivaciones están relacionadas con el quehacer artístico. El encargado de Cultura de la Municipalidad informa de la existencia de 50 a 60 personas del sector de La Pincoya que son escritores y poetas que escriben cuentos y poemas, tanto jóvenes como adultos, dueñas de casas, adultos mayores y que han participado en concursos literarios en fechas recientes.

Asimismo, se manifiestan alrededor de 10 grupos muralistas que tienen una larga trayectoria: se iniciaron como protesta contra la dictadura y con el transcurso del tiempo fueron tratando distintos temas contestatarios al sistema. Uno de los pocos grupos que mantiene su identidad, por ejemplo, es el Grupo Cultural "La Ventana", que tiene 10 años de trabajo; han pasado por crisis internas, pero continúan. Tienen dos grupos: una murga estable, con músicos, banda, zanquistas, y toda una experiencia en actos masivos tanto acá como afuera.

La necesidad de sobrevivir, sin embargo, hace que participen incluso en propaganda partidista. "De hecho, para las campañas han logrado 'abrirse ideológicamente', una por razones de sobrevivencia, pero también para mostrar su trabajo".

En cuanto al teatro, funciona un grupo de teatro con jóvenes que se llama SIDARTA. Ellos han logrado, después de muchos procesos interrumpidos de crisis internas, consolidar un grupo de teatro poblacional que autónomamente ha ido abriéndose paso. Han logrado financiamiento del FOSIS y de algunas ONG para poder sacar sus producciones teatrales.

Otra manifestación cultural de los jóvenes de Huechuraba son los grupos musicales que han mostrado una trayectoria en los últimos años. Claramente sus prácticas corresponden a prácticas culturales con un componente productivo, en cuanto que son actividades creativas que implican una acción, si bien tienen un bajo grado de estructuración.

Son grupos de amigos que han creado en los últimos cuatro o cinco años bandas de *rock*, debido a la emergencia de este tipo de música ("Los Prisioneros", "Los Tres", "Fusión"). Son grupos de amigos y no obedecen a una estructura en la organización, se juntan por afinidad musical, por amistad. También hay de *regeae*... lo que no hay son grupos de música folklórica tradicional.

Otra corriente de participación es la que se asienta en las manifestaciones de una tradición histórica, de origen religioso. Es el caso de los Cuasimodistas de tradición campesina arraigada en la zona central del país. "... Ellos son parte de la gran familia de chacareros de Huechuraba —de hace 15 o 20 años— cuando esta zona todavía tenía cultivos agrícolas.... Ellos son herederos de esas generaciones... tercera o cuarta generación manteniendo la tradición del Cuasimodo que antes se corría por los caminos rurales”.

Ésta constituye una de las escasas tradiciones culturales que ha sido “visibilizada” por el municipio con difusión y cobertura de prensa. “En el mes de abril ellos hacen una corrida donde invitan a gente de otras comunas donde hay grupos de Cuasimodistas. Se recorre toda la comuna, participa la Alcaldesa, los Concejales, los vecinos en bicicleta, en carretones...”.

Esta rica y variada gama de actividades culturales de autogestión convive en un medio de pobreza de alta vulnerabilidad para los jóvenes, especialmente frente a la creciente presencia del microtráfico de drogas al interior de las poblaciones.

[...] el tema de la autoestima del joven, ofrecerles alternativas para que no se siente con respecto a la oferta que acá es muy fuerte, porque en las comunas pobres como ésta, la penetración de los traficantes es muy fuerte, porque la oferta de ellos para la familia pobre es que pueda subsistir con el tráfico. Una familia que está desesperada recurre a cualquier medio para subsistir, lo cual genera una serie de distorsiones en la familia. Ésta es la competencia que tienen las políticas de iglesia, o desde el gobierno o el municipio para contrarrestar esto, que es el tema de la sobrevivencia en un medio que no te ofrece alternativas para trabajar ni estudiar. El narcotráfico penetra en los sectores populares y se aprovecha de la precariedad de la gente.

Los Grupos de Salud entrevistados surgen en el periodo de transición a la democracia, y están conformados por personas tan deseosas de colaborar en tareas de servicio social que se interesaron en seguir cursos como monitoras de salud, a instancias del municipio. Entre ellos están los siguientes grupos: “Las Bandurrias”, “Patria Nueva”, “Villa Wolf”, “Rayén”. Sus motivaciones, al igual que la de algunos

grupos culturales, se centran en contribuir al desarrollo de la comunidad, sin que medien intereses económicos ni políticos. “Me gusta trabajar con la comunidad, siempre he estado metida en grupos, en cosas sociales, siempre me ha gustado eso... entregar mis ideas a la gente y tratar de ayudar al grupo lo más que pueda”.

*El choclo (elote) se desgrana.* Las entrevistadas dan cuenta del proceso de desactivación que se ha ido dando en los últimos años. Si bien lo atribuyen, en primer término, a las labores de casa, en el transcurso de la entrevista surgen los motivos del desaliento: los espacios recortados de participación, la desconfianza en sus capacidades y la falta de reconocimiento y de espacios de participación que les otorgan las instituciones de salud.

Aquí hay muchas cosas que se podrían hacer en el policlínico vecinal, pero no hay un apoyo real del Consultorio. Por ejemplo, el municipio cree que está delegando un poquito la responsabilidad a lo que es la salud... pero las personas del Consultorio nos ven como inexpertas y tal vez por eso no nos delegan ciertas responsabilidades.

[...] por eso *estamos con los brazos más o menos cortados*. Queremos hacer cosas pero no recibimos el apoyo suficiente, de repente queremos hacer algo y no tenemos los implementos, y como que nos desilusionamos un poco...

Los Grupos de Salud realizan tareas de apoyo que ninguna institución oficial hace, o bien pueden apoyar en labores de distribución, pero prima la desconfianza.

[...] del Consultorio, por ejemplo, me dicen: “Elsa necesito cambiar una hora de tal y tal persona, tú cambias la hora y entonces nosotros vamos a la casa y le avisamos a esta señora que la hora del Consultorio fue cambiada por tales y tales problemas...”.

Yo he consultado con la gente del Consultorio si se puede hacer entrega de leche acá, hay gente que no puede ir a buscarla porque tiene que pagar cuatro movilizaciones... pero ahí es lo difícil, difícil coordinar esta parte porque el Consultorio como que no delega las cosas, o le cuesta delegar responsabilidades.

“Acá el municipio debiera venir más a estos lados, pero no lo hacen porque no tienen vehículos, lo ideal sería que nosotros fuéramos allá, nos dieran la información y nosotras la traspasamos.

Buenas iniciativas de parte del municipio y del sector salud se frustran por la coordinación de acciones en las cuales se habilita a las personas en lo técnico, pero no se conciertan los recursos necesarios para su funcionamiento. Sus proyectos siempre requieren contar con algunos recursos mínimos que deben buscar cómo financiar. Los proyectos concursables son un medio esporádico de financiamiento. “Nos dieron una remesa y ahí hemos invertido platita por aquí y por allá... nos hemos metido en dos proyectos, el FONDEVE y ahora el FOSIS... a ver cómo nos va...”.

El policlínico vecinal lo ganamos en un proyecto con la Municipalidad y el área norte de salud, gracias a eso se implementó y pudimos comprar el equipamiento, gracias a eso podemos estar trabajando...

Nosotros nos formamos en el año 1994; nos hicieron capacitación de primeros auxilios completos, curso de inyecciones, por la Municipalidad también nos graduamos, nos dieron diplomas. Y desde esa fecha que estamos luchando por un policlínico vecinal porque con ese fin se estudió. Nos ha costado muchísimo, porque imagínese que han pasado tres años buscando recursos...

Así, el entusiasmo, las iniciativas valiosas y la disposición de la gente a participar, se frustran por el entrampamiento burocrático, que hace recaer todas las decisiones en la autoridad, estrellándose con la rigidez de las normas municipales y con la falta de recursos. “Ahora estamos pensando en hacer prevención... hacer un programa de prevención del embarazo adolescente... pero siempre se requieren materiales y algunos recursos... en la Municipalidad dicen que lo están pensando... dicen que hay que conversarlo con el director que tiene muy buena disponibilidad... pero todavía no he podido contactarme con él porque es una persona bien ocupada...”. Finalmente, concluyen que la mayor, y la única, satisfacción y retribución para ellas es la confianza y buena acogida que tienen de la comunidad que aprecia sus esfuerzos.

## **B. La circulación del conocimiento en el mundo popular**

A través de las entrevistas aplicadas a dirigentes de distintas organizaciones sociales y de las entrevistas a profundidad y relatos de vida recogidos a lo largo de la investigación, fue posible descubrir ciertos hilos conductores que dan cuenta de la forma como circula el conocimiento “con sentido” contextualizado y compartido en el mundo popular.

Siguiendo a Varela reconocemos que:

[...] el conocimiento se relaciona con el hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, nuestro lenguaje y nuestra historia social. Así, el contexto y el sentido común constituyen la esencia misma de la cognición creativa. La comunicación se convierte en la modelación mutua de un mundo común a través de una acción conjunta: el acto social del lenguaje da existencia a nuestro mundo... la mayor capacidad de la cognición viviente consiste en gran medida en plantear las cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida. No son predefinidas sino enactuadas: se las hace emerger desde un trasfondo, y lo relevante es aquello que nuestro sentido común juzga como tal, siempre dentro de un contexto (1996: 87).

Compartimos con Varela que las informaciones se asientan en representaciones de mundos dados. No se construye conocimiento, sino que éste existe mientras hay enacción —es decir, capacidad de “hacer emerger” mundos compartidos.

A partir de las entrevistas realizadas a todos los grupos e informantes clave durante la investigación, introdujimos una mirada transversal que tuviera la capacidad de recoger, de sus propios mundos de vida, los conocimientos “que emergen” de sus trayectorias —familiares, laborales, organizativas— que habían sido importantes en términos de generación de los intereses y motivaciones que subyacen a sus trayectorias de vida y que marcaron, en forma significativa, su involucramiento político, social y cultural.

### *1. El fluir del conocimiento sobre la organización*

La forma como se entreteje el conocimiento sobre la organización, desde los aprendizajes más elementales, el cómo y con quién informarse, el cómo aprender a ser dirigente, el hacer juntos, los mode-

los de vida, “los viejos” que impactaron con su ejemplo durante la infancia y la juventud, la vida que lo hace a uno “pasar por todo”, están presentes y se refleja en los registros textuales recogidos en el proceso de investigación.

## 2. *Cómo organizarnos, dónde pedir ayuda*

A nosotros se podría decir que nos ayudó a formarnos la Junta de Vecinos, porque nosotros en realidad no sabíamos qué hacer y adónde ir, teníamos puras ganas de organizarnos pero no sabíamos dónde pedir ayuda.

Entender los estatutos para sacar la personería jurídica fue lo más difícil para nosotros, nadie entendía nada y no sabíamos que podíamos hacer nos asesorar por personas de la Municipalidad...

Lo que más nos costó cuando nos comenzamos a organizar fue poder optar a cursos de capacitación o de artesanía, *no sabíamos cómo hacerlo ni dónde ir.*

Yo vine representando a los pescadores de Coquimbo. Me costó 15 días de estar allá para entender algo siquiera, para poder intervenir... yo no era pescador en ese tiempo. Pero, como le digo, *aquí lo van construyendo a uno, formando mi manera de ser. Eso uno ve que ya se puso en la carne de uno.*

Fui dirigente, delegado de la construcción, después seguí siendo dirigente de la juventud trabajadora... y *sin... nada más que con el conocimiento real de lo que tenía.*

[...] con los mineros de El Teniente... me invitó una vez el senador... Y con él fui, yo lo conocía y partimos, me gustó lo que intervenía, después me invitó a otro yacimiento minero, y *fui adquiriendo conocimiento en el mismo terreno.*

[...] de esta forma tú podrías participar con nosotros y de esta forma tal vez te ayudaría más, es más factible, yo creo, *que tú veas lo que nosotros hacemos a que te contemos*, ya que yo te podría decir muchas cosas pero los resultados pueden ser totalmente distintos.

[...] ahí también vimos parte de *lo que habíamos vivido con nuestros abuelos*, lo que era la organización, que eso significa participación de los trabajadores también, *hacer cosas juntos*, supimos lo que era una huelga, supimos lo que era...

## 3. *“Para aprender hay que pasar por todo...”*

[...] pasé por todo... enfierrador... para aprender hay que pasar por todo... *enfierrador... jornalero... de todo.*

Y ahí formé un Club, un Club Deportivo también que existe hasta ahora, donde fui jugador, dirigente, deportista...

[...] íbamos a las casas donde estaban los heridos, con los médicos, paramédicos, profesionales, y veíamos la manera de hacer la curación, todo y después dejaban en manos de nosotros terminar eso... y ellos partían a otro lado. Todos teníamos una tarea aquí en La Pincoya...

#### 4. *Compartir con los líderes, “profesores en la lucha”*

Llegué a conocer las salitreras, cosa que no había soñado y compartir con grandes líderes, eso me llena de orgullo interno, conocer por ejemplo a Elías Laferte, a Sepúlveda... Yo recuerdo a esos profesores en la lucha... y así después fui conociendo a muchas... a otras mujeres luchadoras...

[...] me fui metiendo a esto de la organización vecinal... me recuerdo algunos nombres como el fina'ó Luis Maturana, Carlos Parra de la Fuente, Molina, Gustavo Gallardo de Conchalí, Jorge Bussina... viejos, viejos dirigentes sociales... *me fueron moldeándome para poder seguir trabajando en esto.*

#### 5. *El rol de los viejos dirigentes... decirles cómo se llevan las cosas*

[...] y yo me vengo para acá porque sé que aquí estoy haciendo falta, que *alguien va a venir a pedirme un consejo, muchos son dirigentes, pero no hallan qué hacer después*, salieron elegidos y no hallan qué hacer. Entonces uno, que ya por los años, por la experiencia que tiene sabe por dónde guiarlos, y decirle: “Bueno, toma este camino y ya después vas a hacer cosas, sigue luchando hasta que logremos ayudar a esa gente”. Y así voy enseñándole también a la gente.

#### 6. *Y a nosotros nos enseña la comunidad*

Si nosotros tuviésemos más respeto con cada organización... aprendemos más de ellos. Y a nosotros nos enseña la comunidad. *A nosotros nos enseñan a vivir, a convivir, a compartir y a solucionar sus problemas, y nosotros tenemos que enseñarles, bueno, nosotros no en media hora*, pero si nosotros ponemos un poco y ustedes ponen otro poco vamos a solucionarles ese problema.

## 7. *Traspasar conocimiento... y dar el lugar a otros*

Las que se están capacitando van a participar con nosotras después porque nosotras nos vamos a salir del grupo para que quede gente más joven, porque esto siempre tiene que estar funcionando porque para eso se hizo, para servir a la comunidad.

[...] la mayoría de los integrantes que formaron el grupo se enseñaron entre ellos, tenían alguna experiencia en trabajo infantil.

La ausencia de sistematicidad en el aprendizaje cotidiano y sin embargo su persistencia, la riqueza de aquellos saberes sumergidos en el inconsciente que “están ahí y florecen...”, los aprendizajes que fluyen en el seno de la familia, como aquellos que se intercambian en situaciones de necesidades extremas o del dolor compartido, se engarzan en los testimonios de estos mundos de vida:

Yo en mi vida había oído hablar de política, porque mi padre no sabía leer ni escribir, mi mamá era sordomuda, *yo nunca tuve una educación ni una preparación*, escasamente llegué hasta 6o. de preparatoria...

Yo me río, porque yo vieja como estoy, no tengo educación, pero si yo le quiero dar vuelta la reunión a uno que tenga mucha lengua, se la doy vuelta...

[...] yo no creo que haya aprendido, *yo creo que lo tenía y allí afloró...*

## 8. *Y en la familia también se aprende*

[...] mi tío conversaba con mi mamá, con la abuelita que estaba viva en esos años, con el otro tío, que era como de mi edad, así que ahí yo entendía claramente que ellos se reunían para lograr buenos sueldos, hablar del abuso de los horarios de trabajo, de los beneficios, de lo que era la salud; beneficios como, por ejemplo, el calzado que les daban a los escolares en marzo. Había varias fechas que les daban beneficios, que eso después con los años lo entendí cuando viví con mi papá y con mi madrastra. Después cuando me casé con mi marido... supe que había una caja de compensación, también era algo de recursos de los trabajadores del cuero y del calzado, donde la esposa que estaba embarazada del primer hijo recibía

un lavatorio grande para bañar al bebé, pañales, chales más una plata que le daban.

Mi papá, para mí, era como el hombre sabio, además que siempre en las comidas, en los bailes, él hacía siempre un discurso político, como también familiar, él tenía esa capacidad. *Yo buscaba a mi papá para contarle cosas, para preguntarle cosas...*

Para mí también la motivación de ella [su suegra] fue agradable, *también me transmitió su manera de ser solidaria, de hacer trabajo social.*

### 9. Compartiendo saberes, “enseñarse” entre ellas

Las socias que saben bordar le enseñan a otras socias que quieren aprender y todo esto ayuda para que uno se las ingenie y pueda hacer algunas cositas para tener unas moneditas más...

Se aprende mucho trabajando con la gente, y recibes mucho, *entregar en una forma amena, entretenida, no ser altanera ni nada por el estilo.*

[...] cuando lo elegimos alcalde no tenía ni pinta de bote, *pero le enseñamos entre todos...*

### 10. Aprender “viendo” e “intruseando”

[...] intruso, bastante intruso yo, desde chico. Entonces me iba a parar a los Sindicatos cuando se reunían...

[...] y yo me metía entremedio de ellos, escuchaba y de ahí veía cómo pedían la palabra, cómo intervenían ellos, unos peleaban que no hubiera huelga... y yo me metía al medio, eso, quería andar a la cabeza... en todo. Mi papá puso un taller de calzado al fondo del sitio... y ahí llegaban jóvenes del rubro de calzado, que uno le armaba, le hacía los cortes, otro le trabajaba la máquina, mi papá hacía el papel de ordenar, limpiar, encajar con mi madrastra... yo me acuerdo que fabricaba mucho... mi madrastra también trabajaba, la sección de ella, me llamaba mucho la atención... mi hermana colocaba tapilla, yo ayudaba a ensuelar cuando no estaban los trabajadores...

### 11. Aprender y sufrir juntas

Nunca habíamos hecho peluches, fuimos donde una señora y nos dio los modelos, nos dijo cómo cortar las telas, cómo coser el modelo, esto se hace así o así, y yo te voy a decir que los primeros peluches que hicimos

eran como las reverendas, las cabezas sobre todo. Esto fue en noviembre, le pedí a una compañera que nos ayudara, que tenía un hijo que se lo habían matado, entonces yo le dije: “Mira, tenemos que hacer estos peluches y estamos atrasados, ¿por qué no hacemos algo? *Yo te acompaño en tu dolor y hacemos algo con las manos...*”.

El diálogo, el intercambiar opiniones, la capacidad de disentir y seguir siendo amigos, resultan claves en la construcción de conocimiento:

[...] igual nos juntamos, igual limpiamos... y conversamos los proyectos que tenemos y ahí seguimos, para que eso no muera, porque fue algo que costó mucho.

Y entre ellos aunque —ahora que comprendo— habían tendencias políticas, eran muy amigos, a pesar de las grandes discusiones que tenían en el Sindicato...

En las conversaciones que durante los tres años que llevo acá le he estado conversando a los dirigentes cómo se debe actuar, cómo tenemos que llegar a ser...

La autonomía, la autodeterminación para decidir qué hacer y cómo hacerlo a través de la experiencia de autogestión, resultan en aprendizajes invaluable.

Sí, empezamos trabajando con esa ONG, pero son años que nosotros dejamos de pertenecer a la ONG porque crecimos, *hemos evolucionado y no podemos seguir dependiendo*.

[...] y cómo van a terminar las Ollas,<sup>18</sup> le dije yo, la gente de las Ollas, de dónde va a sacar para vivir, y después de pensarlo un rato me respondió que podían hacer cocinerías populares. Y entonces yo le dije *que por qué mejor no hacemos lo que sabemos hacer*, que es darle comida a los niños en un colegio o en algún jardín... En el tiempo de verano hacíamos las campañas de verano, íbamos a las casas, nos reuníamos y las charlas que grabábamos de las charlas educativas, las escuchábamos entre todos, lo

---

<sup>18</sup> Se refiere a las Ollas Comunes, iniciativa solidaria desarrollada autogestionariamente durante la dictadura por los sectores populares. Cabe destacar que ese grupo se transformó después en una microempresa que entrega alimentos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas a las escuelas municipales de la comuna.

dialogábamos, lo conversábamos y preparábamos a la gente para cómo hacer un suero, que si hay fiebre qué hacer, cómo ocupar un termómetro... A veces ocupábamos la capilla... ocupábamos todas las instancias... todas... cuando hubo piojos, sarna, después en las colonias urbanas, lo que era hervir ropa, botar ropa, limpiar a los cabros... mi hija era monitora... Después venía lo que era lanzarse a la calle, analizar los temas...

La dificultad del encuentro y la fusión del saber elaborado con el saber cotidiano se presenta a través de distintas facetas. Por una parte, la desconfianza en los saberes de la gente que hace que la autoridad no delegue responsabilidades en ellos, o la impaciencia de los que sí saben pero que “no nos dejan estar mucho en una misma parte, entonces uno no alcanza a asimilar”, se encuentra, por otra parte, con la autodevaluación de lo que sí conocen y saben hacer y la necesidad de legitimar aquello que aprendieron con “un cartón que avalara el trabajo que estábamos haciendo acá, porque acá el grupo de salud no tenía a nadie que tuviera conocimiento”.

No obstante, el conocimiento no se estanca, fluye naturalmente en la vida cotidiana de la gente. En sus espacios familiares, en sus lugares de trabajo, en sus espacios de recreación, en sus organizaciones, con sus pares, se transfiere, se enriquece, se transforma, florece. Sin embargo, no se hace visible ni se conecta con la educación. No al menos con la educación legitimada por el aparato escolar.

### **C. El imaginario de la educación desde el mundo popular**

A través de las entrevistas, conversaciones grupales, y relatos de vida de los sujetos de la investigación, fue posible percibir un primer nivel de discurso “visible” sobre la educación, que da cuenta de un imaginario de educación escolarizada, “aprimada” en aulas, niveles, grados, materias, pruebas, jornadas, todos los estereotipos del “sistema educativo” que pasan de ser un medio a ser la finalidad misma de la educación: “contar con el cartón”.

Las preocupaciones preferentes de los padres sobre la educación de sus hijos se expresan en asuntos tales como los siguientes: “Las salas de clases y los baños, los bancos de la sala están en mal estado... también faltan vidrios en las salas”; “Yo mejoraría las salas y subiría

las panderetas para que no se entraran ‘los volados’ ”; “La preocupación de nosotros es que no están dando tareas para la casa, y cómo van a mejorar entonces”.

Si bien existe un cuestionamiento de la calidad de la educación, el discurso escolar desde los padres de familia y desde la comunidad, es también contradictorio: “La educación aquí es buena, pero no están en condiciones de presentarse a otro colegio, porque aquí es inferior”.

Pese al discurso a menudo crítico sobre la escuela, la comunidad tiende a sacralizar la educación escolar, y la convierte en un referente obligado de su autoconcepto y de su proyección de vida.

### *1. La frustración del alejamiento de la escuela*

Una constante en el mundo popular es ya sea la exclusión o la deserción de la escuela como un elemento que ha truncado su desarrollo personal.

La Yoya le dijo a mi papá que por qué no me dejaba estudiar, que ella corría con todos los gastos... pero mi papá era de esa gente que no sé, pues, a lo mejor... porque era analfabeto no quería que nosotros aprendiéramos, no entiendo.

No, no estudié más porque no me dejé mi papi. Mi madrastra le dijo que cómo me iba a dar estudios y todo... no me dejé estudiar y yo tampoco tuve oportunidades de estudiar.

En el Comercial estuve dos años y medio... no alcancé a llegar al final. Como en el mes de septiembre más o menos me retiré, porque ya no había para más. No tenía apoyo... yo tenía que estar en la casa con las guaguas,<sup>19</sup> no tenía un día ni horas extra... estaba mal en las notas, entonces yo le dije a mi papá: “Papá yo quiero retirarme”...

Está en el Liceo y se lo van a echar porque no tuvo para irle a pagar la matrícula o la cuota mensual...

El interés y la voluntad de continuar estudios, aun siendo adultos, también está presente.

---

<sup>19</sup> Chilenismo que significa “bebé”.

Nosotros queremos estudiar, pensamos retomar lo este año, sacar el 7o. y el 8o. y después sacar la enseñanza media, y tenemos posibilidades... y los chiquillos quieren estudiar el 4o., porque el mayor llegó hasta 3o. por casarse y el más chico... el más introvertido, tiene 19 años, no terminó, se retiró.

Toman conciencia y resienten, sin embargo, la ausencia que tuvieron en la educación escolar de temas vitales que atraviesan su vida cotidiana.

## *2. Los temas tabú de la educación escolar*

Eso... nosotros nos fuimos dando cuenta que eran temas tabú... muchas personas que no tenían idea y habían estudiado en la escuela, porque todos los temas eran tabú. Yo me acuerdo cuando tenía 20 años me casé, poco antes de casarme, o sea cuando yo me embaracé supe lo que era una relación sexual, entonces no tenía idea lo que era un semen. Claro, yo me acuerdo que cuando se me dijo que tenía que menstruar se me dijo al oído, no una cosa así normal.

Entonces, sí yo viví esa parte, presenté la inquietud y quería que el resto de las personas también supieran...

## *3. La figura de "el profesor" como imagen de autoridad*

Se distingue en el discurso, un "antes" y un "ahora" que rescata los rasgos de un educador capaz de trascender las murallas del salón de clase, de acompañar, de aconsejar y de "inspirar respeto".

Había un profesor... en ese tiempo nos hacía educación cívica, ellos tenían mucha claridad en plantearnos las cosas...

Usted estaba viviendo una educación mucho más integrada, más integrada a la comunidad misma.

Es que el profesor antes era un profesor, no sé, parece que nacían pa' profesores, no eran comerciantes. Era un profesor que sólo por su presencia daba respuesta, por su humildad, por su vestuario, andaban siempre correctos y tenían un trato con el niño.

Yo tenía 30 años aproximadamente, y estábamos ahí en una fiesta en un restaurante y llegó mi director, pues, de mis años, entró ahí... yo no me

atreví por respeto a levantar una copa de vino que nos estaban sirviendo, porque estaba él ahí... Pero había respeto, que no tan sólo yo sino que todos los alumnos siempre tuvimos mucho respeto con nuestros maestros, con nuestras maestras.

#### 4. Las demandas “visibles” de educación

Este imaginario escolarizado de la educación como la única válida permea también las prácticas de las organizaciones sociales, especialmente de aquellas institucionalizadas por el sistema.

De esta manera, lo que se visibiliza como “demandas de educación” por parte de los Centros de Madres, los Clubes de Adulto Mayor e incluso por las Juntas de Vecinos, son “productos educativos” que se espera sean impartidos por profesores, monitores o profesionales contratados por alguna instancia gubernamental, para que los “capaciten” y les impartan conocimientos, habilidades o destrezas, ya sea para habilitarse mejor para mejorar sus ingresos, o gestionar mejor sus organizaciones.

#### 5. Las demandas “invisibles” de “otras educaciones”

##### a) Autoeducación

[...] estaba yo en salud, pero muy poquito sabía de salud todavía, era más lo que leía, qué se sabía en los diarios; yo tenía todas las revistas que salían que eran educativas, existía, en esos años, la revista *Paloma*, salían cosas de salud, educación.

Entonces aprovechábamos todo lo que era de salud, lo conversábamos, la gente que no sabía leer, les explicábamos, salía cómo fabricar un bizcochuelo, cómo fabricar una comida también, buscábamos los recursos.

[...] creo que yo era muy despierta en conversar y en leer, aprendí a leer muy luego, antes de los siete años, estaba a los seis de oyente, y mi tío, me acuerdo, que me hacía leer *El Peneca* y me exigió hasta que aprendí.

##### b) Aprendizajes a la medida de las necesidades

Voluntarias en salud hablan en todas las poblaciones... por ejemplo en la Vicaria nos prepararon en manipulación de alimentos, porque todos tienen que manipular alimentos, en administración de recursos y de ahí algunos

talleres de administración, todo organizado en talleres porque iban viendo las necesidades.

Estaban los "Comprando Juntos" porque también ahí había la necesidad de tener con el sueldo que se tenía porque estaban en el PEM y en el POJH, para que alcanzara para comer, para pagar el subsidio, los dividendos de las casas, las cosas del colegio de los chiquillos, porque para vestirnos teníamos el bazar, llegaban de la parroquia, de las ONG llegaban algunas cosas...

Sí, trabajábamos en Derechos Humanos, participábamos y había charlas educativas, había noticias, entregando noticias, y acciones que se hacían de descontento, por denuncia, todo eso, y aquí internamente en la población, también había jóvenes que trabajaban mucho.

Nosotros hicimos la campaña de la basura, que era como para darle más potencia a lo que era Educación y Prevención. Era uno de los objetivos de los Grupos de Salud. Y ahí la campaña de la basura que se hizo para el lado del Barrero, donde participaron los clubes deportivos y otras organizaciones. Del Bosque pa'riba, se abarcó a todas las organizaciones, se consiguieron camiones para llevarlos a los basurales. Con eso se entregaron cartillas de cómo prevenir, como todavía teníamos cortes de agua, era para cómo mantener el agua limpia, si era añeja, hervirla, cómo prevenir las enfermedades. Estas campañas se llamaban de Salud Ambiental. De Salud Ambiental nosotros saltamos a preocuparnos a lo que es la Recreación, y ahí surgen las Colonias Urbanas, esa era otra participación, otra organización, otro trabajo.

Bueno, en todo momento andábamos educando, motivando a la gente para que hiciera cosas.

### c) Los "otros" educadores

El franciscano de acá me preparó, yo recién estaba de auxiliar pero no sabía nada de teoría, entonces él me hizo leer de teoría en salud para que el día que entrara yo a estudiar tuviera más facilidad.

Cuando aparecieron los "buses" (buses-aula), ya en contacto con los profesores fue buenísimo, el participar ahí, el escucharlos... eran distintos a los de la población... Yo ahí vi profesores muy choros, eran bien abiertos, eran muy sabios para buscar el momento en el que tú te desahogaras y contaras tus cosas pa' que te ayudaran. En cambio el director... era un tal para cual...

Mi suegra... ella era una persona que había estudiado en las monjas, era una persona de campo pero había estudiado en las monjas y era enfermera, y también había hecho un trabajo social. Era una persona que le gustaba que sus hijos o las personas estudiaran al máximo, que tuvieran su profesión, que aprovecharan su tiempo, que participaran en lo que más pudieran.

Llegué con otra cuñada que ella tenía una preparación bien amplia. Estudió hasta sexto año de comercio en esos años, y había sido una de las personas que se había preocupado porque mi padre nos diera educación.

Los anteriores testimonios de alguna manera reflejan una suerte de "desapropiación" de la educación como tal por los sectores populares, frente a la "apropiación" de los conceptos de educación y conocimiento, por parte del discurso oficial, con la carga "productivista" que antes señalábamos.

De esta manera, los múltiples otros aprendizajes y formas de aprender de la gente en su vida cotidiana no es "nombrada" como educación, y como tal se hace invisible para ser rescatada como satisfactor "legítimo" de sus necesidades de conocimiento.

## **VI. HACIA EL FLORECIMIENTO DEL DESARROLLO HUMANO**

Para Coraggio la propuesta de desarrollo humano "[...] siendo muy débil teóricamente, tiene una gran fuerza ética. Hasta ahora, su núcleo básico es una educación que define el índice de desarrollo humano como una función de ciertos indicadores sociales y del nivel de ingresos [...]. Con todas sus limitaciones, este enfoque trae consideraciones importantes a la discusión, a la vez que abre un espacio de legitimidad internacional para discutir cuestiones que, desde la perspectiva del economicismo clásico, son vedadas por su naturaleza 'política'" (1995: 100).

En esa perspectiva, la tarea llevada adelante en nuestra investigación nos condujo a explorar nuevos ejes de comprensión e interpretación de los fenómenos de la educación, el conocimiento y la participación.

Inquietos respecto a la articulación entre estos fenómenos y su expresión en la sociedad chilena actual, nos fuimos encontrando con las transformaciones que han ocurrido en la sociedad civil y en sus

instituciones. Asimismo, nos aproximamos y observamos el acontecer, un tanto errático, de las instituciones nacionales e internacionales.

Nuestro primer paso fue deconstruir —mediante la crítica, la intuición y el análisis— el modelo de sociedad basado en la racionalidad instrumental.

La prevalencia del cálculo específico en las relaciones sociales y su manifestación como productivismo acelerado (como nos lo recuerda Korten) no hace más que profundizar un proceso autodestructivo que pone a prueba las fortalezas humanas, hacia fines de siglo. Las preguntas de fondo establecen parámetros en torno al sentido de lo humano, sus potencialidades y sus capacidades de descubrimiento y cuestionamiento. El debate se desenvuelve entre realistas e idealistas respecto a la regulación de las pasiones egoístas humanas.

Puesto así el problema, ya no se trata de abordar una particularidad que dé continuidad al pensamiento y acción modernizadora. Se trata de poner en tela de juicio esa misma continuidad —no como un goce intelectual sino— como una necesidad imperiosa de comprender la naturaleza humana y su destino, a la luz de un nuevo siglo y milenio.

Dos procesos de carácter global (con implicancias locales profundas) se abren para nuestra exploración. El primero: las consecuencias, efectos y medidas que surgen desde la cosmovisión occidental dominante de sociedad: la superposición de la economía sobre el sentido del desarrollo, asimilándolo al crecimiento económico, reduciendo las características de potencialidad, integralidad y concreción que posee. Estamos ante una “ilusión”: la universalización y homogeneización del pensamiento, el “pensamiento único”.

Tras este velo, reconocemos la existencia de una cierta irracionalidad y distorsión de la realidad. Siguiendo a Habermas, se trata de un movimiento que pretende el resquebrajamiento del proceso de socialización (consistente en la comunicación arraigada en el lenguaje) para abrir las posibilidades de prescindir del discernimiento intersubjetivo en el momento de tomar decisiones en torno a problemas complejos como los actuales (Rodríguez, 1997). La esfera técnica o económica avasalla la organización comunicativa del comportamiento humano.

Nuestro tránsito por los discursos de los sujetos locales, cotidianos y populares, refuerza este desmontaje: la racionalidad comunicati-

va que prima en sus relaciones cara a cara y día a día, se encuentra invisibilizada por la racionalidad instrumental.

Una dialéctica se impone en la realidad interpretada: el encuentro en el lenguaje y, a la vez, su olvido en el cansancio que genera el oleaje tecnológico y sus ofertas de consumo; la desmotivación (*ibid.*, 1997) producida por la crisis de racionalidad de un sistema que depreda tanto el ecosistema como la convivencialidad.

Entonces, hablar de crisis del pensamiento moderno, de la razón, del proyecto de modernidad, nos refiere a una inteligibilidad humana intervenida, a la interdicción de las potencialidades de desarrollo humano. La crisis no sucede por la situación generada en sí misma, sino por la (im)posición de ciertos actores, en las situaciones de la cotidianidad, de una cierta interpretación del ejercicio y sentido del poder en nuestra sociedad.

La educación en este concierto se deforma y reduce a su expresión “formal”, alejándose de su consistencia constructiva y/o reestructiva, de su carácter “enactivo” como ampliación recurrente de las posibilidades de ser humano en la diversidad y la cooperación. Sujeta a patrones fijos y secuenciales (la necesidad de control y restricción de las variables independientes) asume una configuración radicalmente lejana de las necesidades educativo-sociales, entrapando la comprensión de la escolaridad (nacida paradójicamente bajo cuño iluminista y utópico).

Una educación “adaptada” a las necesidades —¿de quién?— impostergables del desarrollo económico sostenido, sostenible y sustentable.

Los resultados de la investigación nos acercan a la percepción de una educación desapropiada, inerte frente a la dinámica de la vida. Lo social se reduce a la “focalización” de los recursos para abordar ciertos bolsones complicados de pobreza. El conocimiento en este cuadro se refiere a un espacio distinto (estratificado socialmente, diverso culturalmente) modelado externamente.

¿Qué pasa en este contexto con la relación entre los saberes elaborados y los cotidianos? Lo predominante en el relato es la lejanía de éstos, lejanía que está adjudicada a la oscuridad y desorientación que produce la irracionalidad dominante. Los saberes elaborados están en cuestión, no producen aprendizajes significativos para el desarrollo de

las personas en cuanto se encuentran interdictos por los intereses instrumentales. La desapropiación genera una invisibilidad peligrosa de la ciencia. Las esferas sistémicas se encuentran desacopladas del eje sustancial de la vida humana. La vida cotidiana y el sujeto que la sustenta entran en una espiral de disolución sin retorno.

Entonces, la mediación pedagógica que puede facilitar articulaciones y coordinaciones de coordinaciones se ve imposibilitada de entrar en escena. La tensión que induce el interés técnico sobre el comunicativo hace desconfiar de los resultados del diálogo. La educación se muestra como un bien inalcanzable.

En síntesis, este primer acercamiento dentro del proceso de construcción nos "atrae" hacia la problematización de la vida "tal cual se vive", con sus determinaciones históricas y sus efectos socioculturales.

Un segundo proceso en esta tarea tiene que ver con la constatación de una transición paradigmática. Puestos en juego los proyectos de lo moderno y las "reacciones" de la posmodernidad como claves de orientación de lo contemporáneo y lo futuro, nos encontramos en la duda y en la incerteza constante.

El ejercicio de la crítica no logra desprendernos del sentimiento de "estar a la deriva" en que nos sumergimos. La generación de realidad, futuro y proyecto, el sentido personal y colectivo, se mueve entre aguas inquietas, sin horizonte ni punto de partida. Prigogine define esta sensación como la emergencia dentro del imaginario social y conceptual del "caos". Poderosa explicación que re-vuelve la comprensión de la crisis como obstáculo y la convierte en oportunidad. El caos como escenario, sin leyes inmutables que dan cuenta de algún tipo de logos previo. La deriva como estacionamiento ontológico, consistencia orgánica. Los seres vivos arrojados a vivir. Varela (1996) dirá: "acción efectiva".

Asentarse en las condiciones y posibilidades que tenemos porque somos permanentemente lo que somos, seres socioculturales que nos recreamos continuamente en la recurrente acción.

Aquí, el relato entregado o compartido por nuestros interlocutores, muestra y demuestra esta condición humana. Los sentidos no proceden de los estruendosos y llamativos templos del consumo o de sus alhajas y flores de plástico. Los sentidos, insistimos y lo seguiremos haciendo, se producen en el tiempo y en el espacio de la comunicación humana.

Las entrevistas nos arrojan historias de dulce y de grasa; nombres olvidados que tampoco vamos a recordar; anécdotas simples y sencillas que al serlo tienden a desaparecer tan rápido como llegan; dolores procesados y amalgamados por la compañía y la solidaridad; construcciones faraónicas de familias y comunidades sólidas que se perpetúan en la oralidad siempre viviente. Es el arte de la comunicación. Tarea difícil para el que cree en la letra (muerta) escrita.

Así, nos encontramos en nuestra tarea, abriéndonos a un segundo momento: a la construcción de una perspectiva humanista-crítica en conjunto con los sujetos/actores de la sociedad y sus prácticas dialógicas problematizadoras.

El método se asienta en la intersubjetividad de convocados y convocantes, abriéndose a las posibilidades del empoderamiento que surge de la convivencia y la sociabilidad (lugares de elaboración de sentidos con capacidad de influencia inmediata y mediata).

Durante la investigación, nuestros interlocutores desnudan, en sus discursos y reflexiones, una acción marcada por el ejercicio de “tradiciones cívicas” invisibles para los ojos del sistema, una reproducción de prácticas socioculturales significadas por el dominio de las inquietudes propias y cotidianas. Un mundo de vida acotado a la vida, a “escala humana”.

Se trata de un escenario “situacional”, un espacio a la mano desde el cual se construye mundo y sociedad. Lejos está el logocentrismo y la compulsión al “éxito”. En la situacionalidad del vivir cotidiano prevalece la búsqueda del “entendimiento”, la producción de pensamiento con sentido.

Se trata de la acción comunicativa, interactiva. El lugar del desenvolvimiento colectivo:

[...] se genera en el seno del equipo, pertenece al “nosotros”, escucha al otro a quien descubre sus ideas y sentimientos y de quien recibe los suyos propios. Es dialógica, vitalista, surge del mundo de la vida, nace en el seno de la situación a la que interpreta y ofrece salidas a su problemática. Es comunitaria...

[...] La acción comunicativa es reposada, da tiempo al tiempo. Tanto cuanto se necesite para encontrar una solución acordada, porque el lenguaje está creado para llegar a sabios acuerdos. La fuerza de estos entendimientos mutuos no está en el simple hablar detrás de otro, sino en el valor de los

argumentos. Por eso, lo acordado, es válido intersubjetivamente. La racionalidad comunicativa es racionalidad intersubjetiva (Rodríguez, 1997: 32-33).

Hemos pasado a la plenitud de la intersubjetividad, cargada de subjetividades, de azar, de gente. Todos tienen sentido, roles, funciones, ganas de estar. Se participa, participando; se aprende, aprendiendo; se conoce, conociendo. ¡Todos, hermanos todos! (canción mapuche).

Y es en este lugar en el que nos encontramos, donde emergen nuestras posibilidades de definir lo que queremos ser y de ampliar nuestras formas de ser; saber ser, conocerse a sí mismo, fluir en este conocimiento, compartirlo. Es el momento de las opciones de vida: las subjetividades interactuando en torno al sentido de futuro. La subjetividad social constituyente (Zemelman, 1996). El horizonte móvil común.

Los dominios recurrentes de nuestros interlocutores en este plano, hablan de:

- el desenvolvimiento de relaciones familiares y vecinales en un escenario de diversidad y colaboración;
- la instalación de dispositivos organizacionales, de asociatividades autogestionarias para la mutualidad y para la participación;
- la construcción de identidad desde el relato del sí mismo a la construcción participativa de sociedad;
- el testimonio necesario, en la memoria oral, de lo "nuestro".

En estos dominios se expresan distinciones referentes al aprendizaje individual y grupal; a la valoración de la educación por parte de las generaciones adultas y al rechazo del sistema escolar actual por parte de los adolescentes; a la común alegría que despierta la producción de conocimientos necesarios, circulantes en los medios familiares, vecinales y organizacionales.

Nuestra investigación pretendió indagar más allá de estos argumentos interpretativos, pero la tensión a la que está expuesto el sistema educativo en la actualidad difícilmente permite avanzar en procesos de coordinación estratégica con esa corriente subterránea por la que circula el conocimiento en los distintos ámbitos de los mundos de la vida .

Queda para nosotros y para otros los tres grandes desafíos: el desafío pedagógico, el desafío sociopolítico y el desafío sociocultural que, en último término, deviene de cómo traducir la transición paradigmática del conocimiento en una posibilidad de vislumbrar la reconstrucción social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**APPLE**, Michael. "La enseñanza y la tecnología, los efectos ocultos de la computación en profesores y alumnos", en Cerri, M. *et al.* (comps.). *Modernización: un desafío para la educación*, Programa Cooperativo CIDE-PIIE-OISE/UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, CIDE-PIIE-OISE-UNESCO-OREALC, 1988.

**AROCENA**, José. *El Desarrollo Local. Un desafío Contemporáneo*, Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH). Universidad Católica del Uruguay, Caracas, Editorial Nueva Sociedad, 1995.

**ATRIA**, Raúl. "La educación superior desde el mundo de la vida", en *Revista Estudios Sociales*, Trimestre 4, núm. 78, 1993.

**BANDURA**, Albert. *Teoría del Aprendizaje Social*, España, Espasa-Calpe, 1982.

**BÉLANGER**, Paul. "La Educación de Adultos en los países industrializados", en *Revista Perspectivas*, 1991, vol. XXI, núm. 41 (80), pp. 531-540.

**BOISIER**, Sergio. *La Descentralización: un tema difuso y confuso*, Santiago, ILPES, 1990.

———. *Notas sobre regionalización, descentralización y desarrollo regional*, Santiago de Chile, ILPES, 1990.

**BORDA**, Jordi. "Notas sobre ciudades, gobiernos locales y movimientos populares", en *Revista EURE*, vol. XX, núm. 59, marzo, 1994, pp. 7-20.

**BORJA, Jordi et al.** *Descentralización del estado. Movimiento social y gestión local*, Santiago de Chile, FLACSO, 1987.

**BRUNNER, José J.** "La investigación social positiva y la utilización del conocimiento", en J. J. Brunner, Martín Hopenhayn, Tomás Moulian, Ludolfo Paramio. *Paradigmas de conocimiento y práctica social en Chile*, Santiago de Chile, Libros FLACSO, 1993, 277 pp.

**CARNEIRO, Roberto.** "La revitalización de la educación y las comunidades: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI", en Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana, 1996.

**CEAAL.** Paulo "Freire en Buenos Aires", Acto Preparatorio de la Asamblea Mundial de educación de adultos, Buenos Aires, CEAAL, 1985, 25 pp.

**CEAAL-TAREA.** *La construcción de las políticas educativas en América Latina: educación para la democracia y la modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y el Perú*, Lima, CEAAL-TAREA, 1995.

**CEPAL.** *Transformación Productiva con Equidad*, Santiago, Chile, CEPAL, 1990, 185 pp.

**CEPAL-UNESCO.** "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", documento para la discusión, Santiago de Chile, CEPAL, 1991.

———. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992.

**COLOM, A. J. y colaboradores.** "Modelos de intervención socioeducativa", Madrid, Narcea, 1991, 304 pp.

**COLOM A., Sarramona, J., Vázquez, G.** "Estrategias de Formación de la Empresa", Madrid, Narcea, 1994, 268 pp.

**COMISIÓN DESARROLLO LOCAL, COCIS.** Desarrollo Local, en Seminario COCIS: Cooperación No Gubernamental Chile-Italia, 1992, Santiago, Chile.

**COMITÉ TÉCNICO ASESOR.** (...) los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Santiago de Chile, 1994, 81 pp.

**CORAGGIO,** José Luis. "Poder local, poder popular", en *Cuadernos del Claeh, descentralización y desarrollo local*, 1-2, agosto de 1988, pp. 45-46.

———. "Las dos corrientes de descentralización en América Latina", en *Revista Cal y Canto*, núm. 11, ECO Comunicaciones, julio, 1992, pp. 3-10.

———. "Economía y educación en América Latina. Notas para una agenda de los 902", en *Revista Papeles del CEAAL* (4), Santiago de Chile, 1995.

**CUNILL,** Nuria. *Participación ciudadana. Dilemas y perspectivas para la democratización de los estados latinoamericanos*, Caracas, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, 1991, 261 pp.

**CUNTY,** L. y H. Joinet. "Estudio para el reforzamiento de los subcentros de Huechuraba", Documento de trabajo, Santiago de Chile, s/e, 1995.

**CHATEAU,** Jorge y Sergio Martinic. "Educación de adultos y educación popular en la última década", Documento Flacso núm. 400, Santiago de Chile, FLACSO, 1989, 73 pp.

**DELGADO,** Juan *et al.* (eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, 1994, 669 pp.

**DELORS,** Jacques. *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana, 1996.

**DE MATTOS,** Carlos. *La obstinada marginalidad de las políticas territoriales: el caso latinoamericano*, Santiago de Chile, Instituto de Estudios Urbanos PUC, 1993.

**DÍAZ,** Álvaro. "Estructuras y movimientos sociales. La experiencia chilena entre 1983-93", en *Revista Proposiciones*, núm. 22, agosto, 1993.

**DURKE**, Chris. "Tendencias del desarrollo de la educación de adultos", en *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 43, 1994, pp. 305-317.

**ECHEVERRÍA**, Rafael. *El búho de Minerva*, Santiago de Chile, PIIIE, 1988, 296 pp.

\_\_\_\_\_. *Ontología del lenguaje*, Santiago de Chile, Ediciones Dolmen, 1994, 408 pp.

**EGAÑA**, Loreto y Abraham Magendzo. *El proceso de descentralización educativa bajo el régimen militar. Descripción y análisis crítico*, Santiago de Chile, PIIIE, 1985 (PIIE Estudios).

**FERMOSO**, Paciano. *Pedagogía Social. Fundamentación científica*, Barcelona, Editorial Herder, 1994, 409 pp.

**FERNÁNDEZ D.**, Ramón. *La Explosión del Desorden. La metrópoli como espacio de la crisis global*, Madrid, Editorial Fundamentos, 1993, 2a. ed., 444 pp.

**FREIRE**, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1983, 14a. ed., 218 pp.

**FRIEDMANN**, John. *Empowerment. The politics of alternative development*, Cambridge, Massachusetts Blackwell Publishers, 1992.

**FROUFE** Quintas, Sindo; Margarita González S. *Para comprender la animación sociocultural*, España, Editorial Verbo Divino, 1995.

**GARCÍA-HUIDOBRO**, Juan Eduardo. "La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de quince casos, en M. Gajardo (comp.). *Teoría y práctica de la Educación Popular*, México, PREDE-OEA-IDRC, 1985.

**GIROUX**, Henry. "La pedagogía de la frontera y la política del posmodernismo", en *Revista Intrínquilis* (6), México, septiembre-diciembre, 1992.

\_\_\_\_\_. "La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo, en Alicia De Alba (comp.). *Posmodernidad y Educación*, México, M. A. Porrúa, 1995, pp. 69-102.

**GONZÁLEZ M., Raúl.** *Espacio Local. Sociedad y Desarrollo. Razones de su valorización*, Santiago de Chile, PET, 1994.

**GONZÁLEZ Soto, Ángel P., Antonio Medina R. y Saturnino de la Torre** (coords.). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*, Madrid, Editorial Universitas.

**HABERMAS, Jürgen.** *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, 1994, 2a. ed., 507 pp.

**HAYWARD, Jeremy.** "Método científico y validación", en Francisco Varela y Jeremy Hayward. *Un puente para dos miradas*, Santiago de Chile, Editorial Dolmen, 1997.

**HERNÁNDEZ Aristu.** *Acción comunicativa e intervención social. Trabajo social, educación social, supervisión*, Madrid, Editorial Popular, 1991, 254 pp.

**HOPENHAYN, Martín.** "¿Pensar lo social sin planificación ni revolución?", en *Revista de la CEPAL*, núm. 48, diciembre, 1992, pp. 137-150.

\_\_\_\_\_. "El humanismo crítico como campo de saberes sociales en Chile", en J. J. Brunner, Martín Hopenhayn, Tomás Moulian, Ludolfo Paramio, *op. cit.*

**HOBSBAWN, Eric.** *Historia del Siglo xx. 1914-1991*, Barcelona, Crítica, 1995, 2a. ed., 614 pp.

**ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE HUECHURABA.** *Plan de Desarrollo Comunal de Huechuraba*, Santiago de Chile, 1995.

\_\_\_\_\_. *Diagnóstico de la Comuna de Huechuraba*, Santiago de Chile, 1997.

———. *Plan de desarrollo de la educación Municipal, 1996*, Santiago de Chile, PIIÉ-I. M. de Huechuraba, 1997.

**INSTITUTO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ALEMANA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.** *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 43, Bonn, IIZ DVV, 1994, 448 pp.

———. *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 44, Bonn, IIZ DVV, 1995, 252 pp.

**KORTEN, David C.** *Cuando las transnacionales gobiernan el mundo. No todo lo que brilla es oro*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos, 1998.

**LAMATA COTANDA, Rafael.** *Enfoque metodológico para la formación (Dichos, hechos y trechos)*, Madrid, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 1991.

**LAVÍN, Sonia.** *Educación y Desarrollo Humano en América Latina y el Caribe*, Santa Fé de Bogota, Editora Guadalupe, Convenio Andrés Bello, 1996, 139 pp.

**LECHNER, Norbert.** *Las sombras del mañana*, Colección Estudios Cieplan, Santiago de Chile, núm. 37, 1993, pp. 69-75.

**LEIRMAN, Walter et al.** *La educación de adultos como proceso*, Madrid, Editorial Popular-OEI-Quinto Centenario, 1991, 224 pp.

**LIMA, Boris A.** *Exploración teórica de la participación*, Buenos Aires, Editorial Humanitas, 1988, 77 pp.

**LÓPEZ Herrerías, J. A.** *Tratado de Pedagogía General*, Madrid, Playor-Educación, 1996, 365 pp.

**MAGDENZO, Abraham (ed.).** *¿Superando la racionalidad instrumental? Ensayo en busca de un nuevo paradigma para la educación y la discusión de los Derechos Humanos*, Santiago de Chile, PIIÉ, 1991, 191 pp.

**MARTINIC**, Sergio. *Saber Popular*, Santiago de Chile, CIDE, 1985, 54 pp.

**MATURANA**, Humberto. *La objetividad. Un argumento para obligar*, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1997, 149 pp.

**MATURANA**, Humberto y Sima Nisis de Rezepka. *Educación y Formación Humana*, Santiago de Chile, UNICEF, 1995, 131 pp.

**MATURANA**, Humberto y Francisco Varela. *El árbol del conocimiento*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1984.

**MATURANA**, Humberto y Gerda Verden-Zoller. *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*, Santiago de Chile, Instituto de Terapia Cognitiva, 1993, 166 pp.

**MEJÍA** Jiménez, Marco Raúl. "La pedagogía y lo pedagógico en la educación popular", en *Revista Contexto & Educacao*, núm. 23, julio-septiembre, 1991.

**MENA**, Fernando y P. Márquez. *La educación para la vida laboral. Un desafío para enfrentar el siglo XXI. Análisis y propuestas para tres comunas de Santiago: Conchalí, Huechuraba y Recoleta*, Santiago de Chile, PIIE, 1997.

**MIDEPLAN**. *Encuesta de caracterización socioeconómica 1994*, Santiago de Chile, MIDEPLAN, 1996.

**MINEDUC**. *Educación de calidad para todos. Políticas educacionales y culturales, Informe de gestión 1990-1993*, Santiago de Chile, MINEDUC, 1993, 129 pp.

———. *Políticas educacionales. Temas de gestión*, Santiago de Chile, MINEDUC, 1993, 88 pp.

**MONCLUS** E., Antonio. "Pautas de la educación de adultos en la actualidad", en *Revista de Educación*, núm. 294, enero-abril, 1991, pp. 49-65.

**MOLINA**, Sergio. "Una institucionalidad pública para la política social", en *Políticas sociales y económicas en el Chile democrático*, Santiago de Chile, Andros, 1995.

**MORALES**, Eduardo. *Descentralización del estado y realidad comunal: problemas y perspectivas*, Documento de trabajo núm. 87, Santiago de Chile, FLACSO, 1986.

**MOULIAN**, Tomás. "Coloquio", transcrito por Carlos Rojas, Santiago de Chile, PIIIE, 1997.

**NÁJERA**, Eusebio. "Notas sobre participación y organización popular", documento de trabajo, Santiago de Chile, Escuela de Planificadores vecinales, JUNDEP, 1987.

**NAVARRO**, Valkiria y Víctor Giorgi. "Condicionamientos y obstáculos a la participación popular en las organizaciones de base", en *Revista Nota sobre Cultura y Sociedad* (3), Montevideo, mayo, 1986.

**NÚÑEZ**, Iván. "Administración municipal de las escuelas: la participación del profesorado", Santiago de Chile, 1987, mimeo.

\_\_\_\_\_. *Educación popular y movimiento obrero. Un estudio histórico*, Santiago de Chile, PIIIE, 1982, 37 pp.

**OFFE**, Claus. *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Madrid, Editorial Sistema, 1996, 2a. ed.

**OSORIO**, Jorge y Luis Weinstein. *El corazón del arcoiris: lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*, Santiago de Chile, CEAAL, 1993.

**PALMA**, Diego. "La descentralización, el desarrollo y el poder local", en *Revista La Piragua*, núm. 8, CEAAL, 1er. Semestre, 1994.

**PAULSTON**, Rolland. "Orientaciones de la crisis educativa en América Latina. Un mapa fenomenológico", en *Revista de Educación* (302), Madrid, 1993, pp. 233-256.

**PÉREZ**, Gloria. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Madrid, Editorial La Muralla, 1994, tomo I.

**PÉREZ L.**, Manuel. "Cuando lleguen los días de la cólera (movimientos sociales, teoría e historia)", en *Zona Abierta*, 1994, núm. 69, pp. 51-120.

**PIIE**. *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, Santiago de Chile, PIIE, 1984, 2 vols.

\_\_\_\_\_. *Ruptura y construcción de consensos en la educación chilena*, Santiago de Chile, PIIE, 1989, 2a ed., ampliada, 89 pp.

**PIIE/FONDECYT**. "Participación social, conocimiento y educación: rescate de un proceso de legitimación de necesidades educativas", Informe final de Proyecto de Investigación FONDECYT núm. 1960299, Santiago de Chile, octubre, 1998.

**PNUD**. *Desarrollo humano en Chile*, Santiago de Chile, PNUD, 1998.

**QUINTANA Cabanas**, José M.. *Pedagogía social*, Madrid, Editorial Dykinson, 1994, 2a. reimpresión, 533 pp.

**RODRÍGUEZ Brandao**, Carlos. "Estructuras sociales de reproducción del saber popular", en M. Gajardo (comp.), *op. cit.*

\_\_\_\_\_. "Educación alternativa en la sociedad autoritaria", Santiago de Chile, ECO, 1988, 28 pp. (Serie Educación y Solidaridad, núm. 17, documento de trabajo).

**RODRÍGUEZ R.**, Martín. *Hacia una pedagogía crítica*, Madrid, Editorial La Muralla, 1997.

**SAEZ Carreras**, Juan (coord). *El Educador Social*, Murcia, Universidad de Murcia, 1994, 435 pp.

**SALAZAR**, Gabriel. "Integración formal y segregación real: matriz histórica de la autoeducación popular", Santiago de Chile, CIDE, 1987, documento de discusión.

———. “Descentralización y sinergia histórica local: fracasos y desafíos”, Santiago de Chile, Depto. De Ciencias Históricas, Universidad de Chile, Internet, s/f.

**SÁNCHEZ**, Santiago. “La educación de adultos: un debate abierto”, en *Revista de Estudios Sociales y Sociología aplicada, Documentación Social*, núm. 84, julio-septiembre, 1991.

**SANTIBAÑEZ** Ibarra, Miguel. *El Nuevo Orden Internacional y el Desarrollo Local*, Santiago de Chile, JUNDEP, 1991, 22 pp.

**SELLTIZ**, Claire *et al.* *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid, Rialp, 1965, 7a. ed., 670 pp.

**SIRVENT**, María Teresa. “Cultura popular y educación en Argentina”, Ponencia, CEPAL-PNUD-ONU, 1978, 44 pp.

**SUR**. *Proposiciones. Educación popular y movimientos sociales*, núm. 15, Santiago de Chile, SUR, 1987, 238 pp.

**TAYLOR**, S. y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Buenos Aires, Paidós, 1986, 343 pp.

**TEDESCO**, Juan Carlos. “El rol del Estado en la educación”, en IV Seminario de la Comisión de Educación y Sociedad de CLACSO. Educación y Políticas Públicas, Santiago de Chile, 24-27 octubre, 1988.

**TIRONI**, Eugenio. *El liberalismo real. La sociedad chilena y el régimen militar*, Santiago de Chile, SUR, 1986, 165 pp.

**TIRONI**, E. y R. Lagos. “Actores sociales y ajuste estructural”, en *Revista de la CEPAL*, núm. 44, agosto, 1991.

**TRILLA** Bernet, Jaime. *Otras Educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Barcelona, Universidad Pedagógica Nacional-Editorial Anthropos, 1993, 220 pp.

**UNESCO.** "Terminología seleccionada de la educación de adultos", Santiago de Chile, UNESCO, 1984, 7 pp.

**UNESCO-IDRC,** *Necesidades básicas de aprendizaje, estrategias de acción*, Santiago de Chile, UNESCO, 1993, 346 pp.

**UNESCO/PNUMA.** *Congreso Internacional sobre Educación y Formación relativas al Medio Ambiente*, Moscú, UNESCO/PNUMA, 1987.

**UNESCO-UNICEF.** *La Educación de Adultos en América Latina ante el próximo siglo*, Seminario Consulta "Educación de Adultos: prioridades de acción estratégica para la última década del siglo", llevado a cabo en Bogotá, 22-27 mayo 1992, Santiago de Chile, UNESCO-UNICEF, 1994, 270 pp.

**UNICEF.** "Satisfacción de las Necesidades básicas de aprendizaje: una visión para 1990", Documento de referencia, Conferencia Mundial sobre Educación para todos, del 5 al 9 de marzo de 1990, Jomtien, Tailandia, 165 pp.

**UNRISD.** "Estados de desorden. Los efectos sociales de la globalización", informe del UNRISD para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, Londres, 1995.

**VAN DAM, A., J. Ooijens, y G. Peter (reds.).** *Educación Popular en América Latina. La teoría en la práctica*, Cesopaperback núm. 4, La Haya, CESO, 1988.

**VARAS, Carlos.** *Teoría del Gobierno Municipal*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1994.

**VARELA, Francisco.** *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1988.

———. *Ética y Acción*, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1996, 101 pp.

**VARELA**, Francisco y Jeremy Hayward. *Un puente para dos miradas. Conversaciones con el Dalai Lama sobre ciencias de la mente*, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1997, 319 pp.

**VASCONI**, Tomás. "Modernización técnico-económica y educación en ciencia y tecnología", Informe final de investigación sobre aprendizaje efectivo y enseñanza de la ciencia y tecnología, Santiago de Chile. PIIIE, 1994.

———. "Globalización, modernización y competitividad", en *Revista de la Academia* (1), Santiago de Chile, 1995.

———. "Las Ciencias Sociales en América del Sur y Chile (1960-1990)", Santiago de Chile, Centro de Investigaciones Sociales ARCIS, 1996, s/p.

**WALLERSTEIN**, Immanuel. "La reestructuración capitalista y el sistema-mundo", en: <http://fbc.binghamton.edu/iwlameri.htm>, 1997.

**WOLFE**, Marshall. "Estilos de desarrollo y educación. Un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades", en *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile (21), diciembre, 1983, pp. 155-172.

**ZEMELMAN**, Hugo. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios sociológicos, 1996, 209 pp.

**ZÚÑIGA**, Ricardo. *Práctica profesional y producción de conocimientos*, Programa cooperativo PIIIE-CIDE-OISE, Santiago de Chile, CIDE-OISE-PIIE, 1986.