

ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS EN EDUCACION DE ADULTOS. ALCANCES Y LIMITACIONES

María Teresa Sirvent

Este documento fue presentado en la Reunión Regional sobre Educación de Adultos, realizada en San José, Costa Rica, del 25 al 30 de noviembre de 1984, bajo el auspicio del PREDE-OEA. La autora es Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

PRESENTACION

En este trabajo no se va a hacer referencia explícita a una determinada estrategia o metodología participativa. En la situación actual de América Latina, pensamos que tal vez fuera más útil para esta reunión compartir con los colegas una serie de preocupaciones sobre las posibilidades de

desarrollar experiencias participativas dentro de sistemas o instituciones jerárquicas y burocráticas.

Estas preocupaciones son fruto, fundamentalmente, de nuestras experiencias concretas en algunas secretarías de educación de América Latina, como especialista en programas de educación no formal y participativa en las áreas rurales y urbanas más carentes^{1*} y de diálogos mantenidos con colegas encargados de experiencias similares. Creemos, sin embargo, que nuestras preocupaciones responden a un sentir general de dudas e interrogantes compartidos con otros educadores. Por eso, nos pareció oportuno explicitarlas para abrir la discusión sobre las perspectivas futuras de las estrategias participativas en los programas de educación de adultos de América Latina.

INTRODUCCION

La preocupación por la participación de los adultos en su educación surge en la década de los años sesenta asociada a nuevas concepciones y formas de ver no sólo a la educación de adultos, sino fundamentalmente a la realidad latinoamericana y su proceso de transformación. El paradigma dependentista en su interpretación de la historia de América Latina marca las distorsiones conceptuales y empíricas de la teoría de la modernización y señala también sus consecuencias negativas para las políticas educativas y culturales de los países latinoamericanos.

Surge así la importancia del análisis de las estructuras de poder y de dominación de los países de América Latina y comienza el desarrollo de nuevas líneas en la teoría y metodología de la educación de adultos, como parte de una acción sociocultural más amplia que define a los sectores populares marginados de las decisiones sociales como población prioritaria y al crecimiento de los mismos en sus capacidades de participación social, política y económica como objeto fundamental de toda acción educativa.

Fueron así surgiendo hasta el presente, fundamentalmente en el sector privado, innumerables experiencias de educación de adultos donde la participación de los sectores mayoritarios socialmente periféricos es la connotación central de los programas. Se ha elaborado una serie de principios metodológicos tendientes a orientar el desarrollo de situaciones participativas de enseñanza-aprendizaje. Se crean y re-crean continuamente técnicas de

* Las notas de este artículo aparecen al final del mismo (N.E.).

trabajo no convencionales, asociadas a los componentes dinámicos de la cultura popular y a las características de la lógica del pensamiento popular; técnicas concretas que preparan para la participación y son ellas mismas participativas, tales como la dramatización, los juegos de aprendizaje, el teatro de títeres, el dibujo, los clubes de lectura, las radionovelas, los montajes audiovisuales, los diarios comunitarios, la música y poesía popular, etc. La cuestión participativa ha sido desarrollada también en relación con el uso de medios de comunicación de masas como instrumentos de educación de adultos en áreas rurales y urbanas marginadas. Varios trabajos al respecto muestran las posibilidades de participación de los adultos en la producción del mensaje y en la recepción crítico-reflexiva del mismo: radioforo, teleclubes, casete-foro y *videotapes* comunitarios.

Paralelamente van surgiendo también en investigación social y educativa nuevos enfoques epistemológicos y metodológicos, que plantean la importancia de la participación de la población, tradicionalmente objeto alienado de estudio, en la producción del conocimiento social. Se van delineando así las nuevas tendencias de investigación participativa. Se percibe a la investigación social como un proceso de conocimiento y de transformación de la realidad, y se exploran estrategias de participación de los adultos de la población en el diseño e instrumentación de la investigación. Esta es asumida, entonces, como una metodología de educación popular.

Entre las décadas de los años setenta y ochenta, y con el apoyo de declaraciones de principios enunciados por organizaciones internacionales, se comienzan a llevar a la práctica algunos proyectos de educación de adultos de carácter participativo a partir de organismos estatales.

Estos intentos, como veremos más adelante, presentan una serie de limitaciones provenientes de la naturaleza jerárquica y burocrática de las instituciones donde se insertan.

En la actualidad, la defensa de la participación de los adultos en las determinaciones sobre su educación se hace desde varias perspectivas. Encontramos así un espectro que va desde razones metodológicas, inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta posiciones más enraizadas en el significado de la participación social para un real proceso de transformación y de superación de los agudos desequilibrios sociales que caracterizan a las sociedades latinoamericanas.

Pareciera existir cada vez más un cierto consenso entre los educadores de adultos sobre la importancia de la participación y, por lo tanto, de las estrategias y metodologías para una educación de adultos participativa.

De ahí que nos ha parecido pertinente centrar este trabajo en una serie de reflexiones sobre el concepto de participación, el desafío que éste implica para las estructuras de poder vigentes, y los alcances y limitaciones de experiencias participativas de educación de adultos dentro de sistemas o instituciones autoritarias, jerárquicas y burocráticas.

Deseamos que la adopción de metodologías participativas no sea resultante de una moda más y, por lo tanto, precedera, sino que, por el contrario, sean asumidas con conciencia de su significado social profundo y de su importancia como condición *sine qua non* para un desarrollo social y humano basado fundamentalmente en la transformación del *statu quo* y en la elevación de la calidad de vida de los sectores más carentes de América Latina y el Caribe.

El propósito es doble: por un lado, colaborar en la elaboración de modelos de evaluación y de identificación de barreras para un proceso participativo, y por otro, servir de estímulo para interrogantes y reflexiones en todos aquéllos que, como nosotros, están en el difícil camino hacia un cambio social.

Este trabajo se divide en tres capítulos: en el primero se presentan algunas consideraciones sobre el significado de la participación en la situación actual de los sectores populares mayoritarios en América Latina, y se señalan puntos críticos para evaluar la naturaleza real o aparente de las experiencias participativas; en el segundo capítulo se describen algunos parámetros para la evaluación de experiencias participativas en educación de adultos desarrolladas a partir de organismos gubernamentales, y en el último capítulo se intenta presentar pautas para la discusión sobre las perspectivas futuras de las metodologías participativas en el desarrollo de la educación de adultos en América Latina.

I. LA PARTICIPACION REAL EN PROGRAMAS DE EDUCACION DE ADULTOS

La palabra participación es usada para designar un amplio espectro de experiencias que van desde la "encuesta de opinión" hasta la autogestión obrera o sindical.

Por lo anterior, es preciso diferenciar entre formas reales de participación y formas aparentes. Para ello nos apoyamos en la distinción conceptual entre participación real y participación simbólica.

La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones ejercen poder en todos los procesos de la vida institucional: a) en la toma de decisiones en diferentes niveles, tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas específicas de acción; b) en la instrumentación de las decisiones, y c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional.

La participación simbólica asume dos connotaciones: una, el referirse a acciones a través de las cuales no se ejerce, o se ejerce en grado mínimo, una influencia a nivel de la política y del funcionamiento institucional, y otra, el generar en los individuos y grupos comprometidos la ilusión de ejercer un poder inexistente.

Lo que está en juego, entonces, es el poder institucional, entendido como una intervención real en la toma de decisiones de una institución. La participación real supone modificaciones en la estructura de concentración del poder. Desde esta perspectiva, varias situaciones definidas como de "apertura a la participación" son discutibles, y hasta cuestionables, en la medida que no representan un cambio profundo en los esquemas conocidos de monopolio en la toma de decisiones. Tales situaciones pueden representar, incluso, una realidad de verticalismo autoritario, más difícil de percibir y modificar que las relaciones claras de dominación autoritaria. Asimismo, pueden desempeñar también función de mecanismos de *cooptation*² en defensa y conservación del poder establecido.

En este sentido, no todo lo que se ha denominado "programas participativos de la educación de adultos" han sido tales. Que el adulto participe realmente en su propia educación significa su presencia e influencia en el diagnóstico del programa, en la determinación de políticas y alternativas de acción, en el desarrollo del programa y en su evaluación.

Así, se hace necesario señalar algunos puntos críticos para evaluar la naturaleza real o simbólica de los procesos participativos tanto en las experiencias pasadas de educación de adultos como en los programas actuales y futuros.

Cuestiones sobre ¿quién participa?, ¿cómo?, ¿a través de cuáles mecanismos?, ¿en qué áreas de la vida institucional o del proyecto de trabajo? son interrogantes traducibles en variables y categorías de análisis aplicables al estudio de situaciones participativas lo mismo en la educación de adultos que en cualquier esfera de la vida social.

Si nos preguntamos ¿quién participa?, el punto crítico es la participación real de las "bases mayoritarias", ya sean éstas la población analfabeta,

los miembros de un movimiento popular o de un partido político, los vecinos de un barrio o los supuestos beneficiarios de cualquier programa de educación de adultos.

No siempre, por ejemplo, los programas de alfabetización parten de un diagnóstico participativo, donde los propios adultos analfabetos puedan descubrir sus necesidades educativas y definir sus prioridades. O bien, como otro ejemplo, los movimientos populares cuando se organizan generalmente asumen el modelo de concentración del poder: unos que tienen información son los que piensan y deciden, y la gran mayoría, ajena al proceso de toma de decisiones, simplemente actúa en la realización de las acciones.

Otro punto crítico es cómo participan los grupos. Es frecuente encontrar situaciones consideradas como participativas donde ésta es nominal o receptiva, "cuasi consumista". Se distribuye información, se reciben sugerencias, mas el proceso de toma de decisiones continúa concentrado en una minoría que selecciona la información y procesa las opiniones.

Un tercer punto crítico se refiere a los mecanismos generados para asegurar la participación. Son poco frecuentes los mecanismos de participación en la esfera social, económica, educativa o cultural que posibilitan una expresión responsable, reflexiva y creativa por parte de la mayoría de los individuos y grupos comprometidos. Las consultas de opinión en programas de educación de adultos o las grandes asambleas y votaciones, por ejemplo, generalmente no reúnen condiciones mínimas de manejo de la información o de tiempo de reflexión para ser mecanismos de participación real. Pueden, incluso, funcionar como instrumento de participaciones ilusorias o simbólicas.

Finalmente, otro punto crítico se refiere a las áreas o ámbitos de la vida institucional donde la participación es permitida. En la mayoría de las situaciones observadas de programas de educación de adultos, la participación ocurre habitualmente en la fase de implantación de un proyecto, raramente en las etapas decisivas de determinación de objetivos, decisión de estrategias y evaluación. Con algunas modificaciones, se perpetúa y reproduce el modelo elitista de unos pocos que planifican y una gran mayoría que desempeña el papel de mano de obra.

En tanto se mantenga la estructura elitista del poder, las situaciones de "apertura a la participación" son fácilmente percibidas como una concesión que el poder constituido otorga, y no como una necesidad y derecho de cualquier persona a ser participante de las decisiones que afecten su vida cotidiana. De la misma manera que el poder concede, el poder retira; se corre el peligro que la participación sea limitada o prohibida por decisión

de una minoría que continúa monopolizando el procesamiento de las ideas centrales y el pensamiento vertebral del proyecto o de la institución.

Por otra parte, la participación real constituye un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que modifica los modelos de relación humana y las representaciones sociales, internalizadas en años de autoritarismo y explotación, que legitiman los modelos autoritarios como los únicos viables y eficientes en un proceso de desarrollo social.

En amplios sectores de la población adulta de América Latina sin participación real en la transformación de su mundo y en la superación de las condiciones que afectan su vida cotidiana individual o grupal nos encontramos con:

a) La existencia de concepciones o imágenes de la participación social que son obstáculos para la emergencia de grupos transformadores del *statu quo* y protagonistas de su propia historia. Por ejemplo, la visión de la participación como algo terrible o rechazable o la aceptación internalizada de los modelos autoritarios o paternalistas como únicas formas posibles de relación social.

b) La presencia de organizaciones o asociaciones de “participación popular” que son reflejo de estas concepciones y por lo tanto reproducen en su interior las estructuras de desigualdad de la sociedad global; por ejemplo, asociaciones vecinales o sindicales que, como dijimos, funcionan según un modelo elitista y autoritario de toma de decisiones.

c) La presencia compartida de imágenes, conceptos, significados y sistemas de valores que pueden inhibir la posibilidad de un pensamiento reflexivo sobre los hechos de la vida cotidiana y obstaculizar la emergencia de acciones colectivas de cambio social. Este es el caso de una concepción mágica o determinista de la vida que excluye la posibilidad de una acción humana reflexiva y creativa para la superación de los problemas de la vida cotidiana; es decir, concepciones o imágenes sociales que atribuyen la causa de los programas cotidianos al “destino” o a la “naturaleza inferior” de las poblaciones carentes, y que, por lo tanto, justifican cualquier sentimiento de impotencia individual o colectiva.

d) Un mínimo reconocimiento de la participación, el pensamiento reflexivo, la creación y la autovaloración colectiva como necesidades inherentes al desarrollo social y humano.

Es por esto que la participación real demanda procesos educativos que procuren el reconocimiento de la participación como una necesidad hu-

mana, la modificación de las representaciones sociales y las prácticas culturales antiparticipativas, y el aprendizaje del *know how* cotidiano de la participación.

De ahí, entonces, el significado que asume el desarrollo de estrategias y metodologías de *participación real* en los procesos de educación de adultos, cualquiera que sea la naturaleza y el contenido de los mismos.

Teniendo en cuenta que la participación real no se obtiene del día para la noche, lo importante es el reconocimiento de este proceso de aprendizaje en todos los individuos y grupos comprometidos.

La configuración que adopten los procesos participativos depende de las condiciones en que se desenvuelven las experiencias. En el capítulo siguiente nos ocuparemos de algunas de ellas.

II. CONDICIONAMIENTOS DE PROCESOS PARTICIPATIVOS EN PROGRAMAS DE EDUCACION DE ADULTOS GUBERNAMENTALES

Las experiencias participativas en educación de adultos, especialmente aquéllas que se han intentado e intentan a través de organismos estatales de educación, se enfrentan con una serie de barreras o factores inhibitorios tanto a nivel institucional (macro y micro) como psicosocial en cuanto a los grupos e individuos comprometidos, es decir, dificultades emergentes, no sólo de las estructuras jerárquicas y burocráticas, sino también, en especial, dificultades y barreras provenientes de la internalización de las estructuras del sistema por parte de los individuos que ocupan las posiciones de dependencia y subordinación en las instituciones y grupos sociales.

De ahí la inquietud siempre presente en los seminarios regionales o nacionales de educadores de adultos: ¿hasta qué punto es factible desarrollar experiencias participativas dentro de instituciones gubernamentales?, ¿cuáles son sus límites?, ¿hasta qué punto las estructuras de monopolio en la toma de decisiones pueden facilitar experiencias de participación real que impliquen, en su esencia, una redistribución igualitaria de dicho monopolio?

Consideramos que lo importante es contar con instrumentos de diagnóstico que posibiliten evaluar probabilísticamente los alcances y limitaciones de los espacios ofrecidos.

Con este fin se hará mención de variables referidas al origen de los procesos participativos, a la existencia de mecanismos institucionales y psi-

cosociales facilitadores y/o antiparticipatorios y al tipo de producto esperado de dicho proceso. La configuración que adopte un proceso participativo dependerá del comportamiento de estas variables.

Los datos cualitativos en que se basa este análisis han sido extraídos de experiencias gubernamentales de educación no formal³ e investigación participativa en las que han tomado parte técnicos de las secretarías de educación comprometidas, grupos de poblaciones en situaciones de pobreza rural y urbana, y docentes de las escuelas de estas zonas carentes. El propósito fundamental de estos programas ha sido el crecimiento de los individuos y grupos comprometidos en sus capacidades de participación, pensamiento reflexivo, creatividad y autovaloración.

1. Origen de los procesos participativos

El origen de un proceso participativo incide en sus características, ritmo y producto. La determinación de una "apertura participativa" por parte del poder constituido puede generar una serie de obstáculos que retardan o distorsionan la naturaleza de la participación.

Tal es el caso de experiencias participativas en el área de la administración escolar y de la educación no formal surgidas a partir de programas especiales determinados por órganos centrales de educación a nivel nacional, y donde parte de las barreras enfrentadas se asocia al origen verticalista de la propuesta. En general, se deben encarar y superar total o parcialmente situaciones tales como:

a) Desconfianza por parte de algunos profesionales de las secretarías de educación y de los grupos o líderes más activos de los barrios sobre los objetivos o verdaderas intenciones del poder político. Se teme la presencia de propósitos no manifiestos de manipulación o *cooptation*, y se percibe el programa participativo propuesto como un instrumento de dominación popular.

b) En oposición a la postura anterior, la aceptación ingenua de aquellos técnicos de las secretarías de educación integrados acríticamente al sistema de la burocracia pública.

c) Percepción de la propuesta participativa —especialmente en las escuelas— como una obligación o sobrecarga impuesta que debe ser obedecida por temor a posibles sanciones, pero sin crédito alguno en la experiencia por parte de los participantes.

Estas barreras deben ser diagnosticadas, evaluadas y enfrentadas por los grupos de trabajo. Es preciso realizar continuos análisis del significado

del programa y de su inserción en las instituciones del Estado; es necesario ir evaluando la práctica cotidiana y sus resultados inmediatos a la luz de los principios teóricos del programa. Sólo así es posible contar, después de varios meses, con grupos de trabajo relativamente estables —especialmente entre los técnicos de las secretarías de educación y los vecinos de los barrios periféricos— que han asumido el programa como algo propio.

2. Condiciones institucionales macro-micro y psicosociales

En este análisis se procura señalar aquellos mecanismos que se han detectado como facilitadores o inhibidores de procesos de participación real. Además hace énfasis en el diagnóstico de las fuerzas antiparticipativas a nivel institucional y psicosocial.

2.1. *Contexto sociopolítico*

Es obvio que las características históricas, culturales y sociopolíticas del contexto determinarán factores que facilitarán o inhibirán las posibilidades de procesos participativos reales.

En el caso de las experiencias de educación de adultos participativas, conocidas en América Latina, éstas no hacen más que reflejar en sus alcances y limitaciones las contradicciones del momento histórico en el que se desenvuelven.

En sociedades caracterizadas por una alta concentración de la renta y un elevado porcentaje de su población en condiciones de pobreza y de pobreza extrema, estas experiencias participativas son facilitadas por una voluntad política de “apertura democrática”, mas se convierten, en la práctica, en experiencias aisladas dentro de un clima general de autoritarismo o paternalismo institucional, arbitrariedades, violencia, desempleo, hambre y niveles subhumanos de vida cotidiana. Por otra parte, y fundamentalmente en la medida que la “apertura democrática” o el discurso participativo no impliquen de manera alguna una ideología de modificación de las estructuras de concentración del poder social, político y económico, estas experiencias aisladas de participación real tienen un límite: el momento en que como recurrencia del crecimiento y desarrollo humano de los individuos y grupos comprometidos se convierten en una amenaza o riesgo contra el poder institucional.

2.2. Estructuras institucionales de las secretarías de educación

Las estructuras institucionales reflejan en mayor o menor grado las contradicciones de la sociedad global. Por un lado, fundamentan sus acciones en discursos participativos, en tanto que no modifican los esquemas de poder vigentes o las normas rígidas de los procedimientos jerárquicos y burocráticos.

Es así que las experiencias participativas deben enfrentar de manera general los siguientes mecanismos institucionales antiparticipatorios:

a) Tendencia a un ejercicio autoritario del poder.⁴ Se legitima la emisión de órdenes y punición. Obviamente, una relación de poder donde el subordinado tiene que concordar con las decisiones por miedo a posibles sanciones es un factor inhibitor de participación real.

b) Los grupos de poder institucional comparten sólo en parte la filosofía participativa del proyecto. No se encuentra una fácil disposición para “abrir mano” del poder de decisiones a nivel institucional. Generalmente se percibe la participación de los adultos en los programas de educación en términos de donaciones de dinero o de mano de obra barata para refaccionar los edificios escolares, o en términos de atender en forma asistencial solicitudes individuales. A lo sumo, se abren algunas instancias para recibir sugerencias sobre el programa, que pueden o no ser tomadas en cuenta.

c) Existencia de sistemas rígidos y jerárquicos de circulación de información y comunicación, que reproducen la concentración y el monopolio del poder. La información circula sin libertad, a través de “válvulas” que seleccionan qué informaciones descienden a las bases o suben hacia el poder (en realidad, la “democratización” de la información y del conocimiento institucional es uno de los requisitos básicos de una participación real).

d) Existencia de normas burocráticas, rígidas y poco flexibles que impiden un grado mínimo de tolerancia a la confusión, ambigüedad, ineficiencia y demora en las primeras etapas de un proceso participativo.

En general, durante los primeros tiempos, las experiencias se desarrollan en un clima de descrédito, de amenaza, de aislamiento y poco apoyo a la espera de resultados concretos. Gradualmente se va conquistando espacio y mayor crédito, mas nunca va a existir un total compromiso institucional por la continuidad del proyecto. Continuará siempre la tendencia a “aislar” la experiencia, como un mosaico aparte del resto del funcionamiento institucional, con lo que se minimizan las posibles consecuencias movilizadoras de la participación.

2.3. Aspectos psicosociales de los grupos e individuos comprometidos

Las relaciones de poder características de las estructuras autoritarias se reproducen en las prácticas culturales, las necesidades subjetivas y las representaciones sociales de los grupos subordinados, y dicha reproducción es una de las barreras más difíciles de superar en un proceso participativo.⁵

De manera general diagnosticamos una serie de componentes inhibitorios a nivel de la cultura de los grupos comprometidos en estas experiencias: a) prevalencia de estilos consumistas en sus prácticas culturales *versus* estilos productivos-creativos (estos rasgos se asocian con el bajo grado de desarrollo de sus capacidades de pensamiento reflexivo, creatividad y autovaloración, en sus capacidades de transformación del medio ambiente circundante); b) bajo grado de reconocimiento de necesidades objetivas no tan obvias como la participación, la creación, la reflexión y la autovaloración; c) vigencia de representaciones sociales inhibitorias del reconocimiento de dichas necesidades y de prácticas culturales productivo-creativas, y d) carencias del *know how* necesario para la inserción de estos grupos en procesos de participación real.⁶

Veamos la especificación de estos componentes inhibidores o antiparticipatorios a nivel de la cultura del funcionario público, de la escuela y de los barrios comprometidos en estas experiencias.

En los equipos de funcionarios de las secretarías de educación

La fuente principal de condiciones inhibitorias es lo que designamos simplemente como "marcas del sistema", con lo que hacemos referencia al aprendizaje de modelos de conducta característicos de relaciones interpersonales propias del ejercicio de poder en las estructuras jerárquicas y burocráticas. En un sistema donde unos pocos son los que piensan, mandan, sancionan y controlan la información, en tanto la mayoría es mano de obra, obedece, recibe sanciones y no tiene información, el funcionario público se adapta y se socializa estructurando una personalidad burocrática que opera como factor inhibitorio de procesos participativos.

Los equipos de técnicos con quienes se inician estas experiencias presentan de manera general varias conductas y actitudes: profundas resistencias a estilos de trabajo participativos que demanden de ellos el compromiso de pensar, planificar y tomar decisiones; dificultades para el procesamiento de la información y para la expresión oral y escrita; dificultades

para diagnosticar situaciones problemáticas, analizar sus causas y consecuencias, determinar acciones y evaluar con criterios racionales y no subjetivos; un profundo miedo a la autoridad, al sistema, a la burocracia, al poder que inhibe la expresión hasta de los miembros más activos de los equipos, y carencia de fuerza de lucha y de organización sindical asociada a su bajo grado de reconocimiento de la necesidad de participación y de desarrollo de sus capacidades de reflexión, de creación y de transformación de un medio ambiente hostil, violento y amenazador.

Estos aspectos conductuales y actitudinales que caracterizan a “lo cotidiano” del funcionario público se inscriben en una configuración de representaciones sociales sobre sí mismos, los otros y los objetos del mundo circundante que es altamente legitimadora del orden dominante. Esta construcción mental reproduce los esquemas de relación autoritaria y opera como mecanismo psicosocial antiparticipatorio e inhibidor. Los trabajos e investigaciones desarrolladas muestran la presencia de diversos fenómenos, como por ejemplo: a) imágenes de devaluación de sí mismos, como sujeto pensante y reflexivo (“quién soy yo para pensar...”); b) visiones del “jefe” como necesariamente autoritario y fuerte (“... los jefes piensan y los subordinados somos la mano de obra que ejecuta, y así debe ser...”); c) interpretaciones de las desigualdades sociales, de la pobreza, de la concentración de riqueza y de poder como fenómenos legítimos y *cuasi* naturales (“quien es pobre es pobre por opción...”); d) imágenes de la mujer de su situación actual, de la familia, de la diferenciación cultural de los sexos, como hechos derivados de la naturaleza humana y, por lo tanto, fuera de cualquier cuestionamiento (“el hombre es como el sol y la mujer su sombra que siempre debe estar bajo sus pies”); e) imágenes de la educación y especialmente de la escuela como algo sagrado y *cuasi* reverenciado, y f) concepciones de la participación de los adultos en su educación limitada a estilos asistenciales y paternalistas.

Estos factores inhibidores generan dificultades en la práctica del proyecto participativo. Frecuentemente emergen conflictos derivados, por un lado, de la confrontación cotidiana de configuraciones formadas por representaciones sociales legitimadoras *versus* contestatarias dentro de los equipos que amenazan la continuidad de los grupos por carencia del mínimo grado de marco de referencia compartido en relación con el trabajo y, por otro, de las dificultades inherentes al aprendizaje del *know how* participativo, que se agudizan en una situación de enfrentamiento ideológico. Los procesos reflexivos y participativos en los barrios y en las escuelas se retardan, en parte, por las barreras internas de los equipos centrales de trabajo que perciben el mismo como un desafío que demanda cambios no sólo institucionales, sino grupales e individuales.

Se asume que la mayoría de intentos participativos que involucren experiencias con el funcionalismo público debe prever la presencia de condiciones psicosociales antiparticipatorias derivadas de configuraciones de representaciones sociales legitimadoras de estilos de relación autoritarios, jerárquicos y burocráticos.

La experiencia muestra que los equipos de técnicos de las secretarías de educación comprometidos en el proyecto van gradualmente creciendo como resultado de la propia *praxis* del trabajo. Con el tiempo se comienzan a percibir evidencias de crecimiento personal y grupal, y de modificaciones de algunos de los factores inhibidores. Sin embargo, los procesos son largos y difíciles, y los cambios se ven continuamente desafiados por las estructuras institucionales que no se modifican.

En el personal docente de las escuelas públicas de la periferia urbana o rural

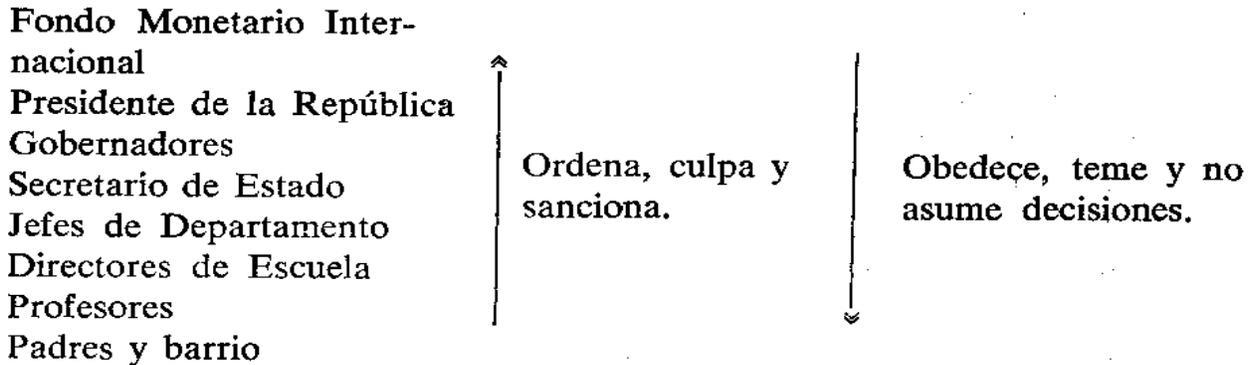
La educación formal y el personal docente aparecen en los trabajos evaluados como reproductores de los estilos autoritarios y de dominación predominantes. Los diagnósticos participativos desarrollados con la escuela han demostrado los componentes inhibitorios y antiparticipatorios de la cultura escolar, fundamentalmente en términos de las configuraciones de representaciones sociales del personal docente. Se percibe la distancia existente entre el nivel de conciencia crítica que el maestro presenta en sus reivindicaciones salariales y su carencia de reflexión frente al bajo rendimiento de la escuela. Sus posturas, a veces socialmente progresistas, no se traducen en el análisis de la educación ni en su práctica cotidiana en la escuela. El miedo y la subordinación dificultan el pensar reflexivo sobre sí mismo, como profesional, en relación con el proceso educativo y el contexto social.

Las imágenes o representaciones sociales prevalecientes sobre la pobreza, sus causas y consecuencias sirven de anclaje y de legitimación de un escolar conformista y poco creativo.

La estructura autoritaria y verticalista se refleja en una compleja trama de imágenes que otorgan sentido y significación a la realidad vivenciada por el docente cotidianamente. Todo grupo tiene miedo del "otro" colocado arriba en la escala jerárquica, y a su vez desplaza en él la toma de decisiones o le transfiere ciertas responsabilidades. Esta línea ascendente en los medios y responsabilidades se corresponde con otra descendente en la emisión de órdenes, en la determinación de los culpables por los fracasos institucionales y en las sanciones.

Es así como el docente (Figura 1) de los grupos de nuestras experiencias ve o se representa el mundo y el medio ambiente que lo rodea; es así también como lo legitima al percibirse impotente para cualquier intento de transformación de su práctica cotidiana y del contexto social:⁸

FIGURA 1



Por lo tanto, no es fácil que la escuela se disponga a “abrir mano” para la participación. Los modelos autoritarios se reproducen también en el desempeño de los subordinados cuando tienen un cierto espacio de poder.

Existe una tendencia de la administración de la escuela a “sentirse” dueña del edificio y del personal que depende de ella. Se percibe a la participación de los adultos como una amenaza a “la autoridad” de la escuela sobre la comunidad. La participación aceptada es la participación simbólica de los padres: como espectadores de las fiestas, oyentes acríicos de las reuniones, comprensivos y aliados con la escuela en los castigos disciplinarios y colaboradores en la donación de dinero o mano de obra. La visión generalizada es que otro tipo de participación es imposible dada la falta de capacidad y de interés de los padres. Así, se van operando procesos de refuerzo de las representaciones fatalistas, deterministas y mágicas de la comunidad, como también de la tendencia de las familias de la pobreza a percibir el fracaso escolar como normal y el éxito como paranormal.

Por tanto, el trabajo con la escuela también demanda procesos de desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas para la participación real, que actualmente no se expresan. Se hace necesario percibir a la participación como un proceso de aprendizaje tanto del barrio como de la escuela que posibilite el compromiso compartido en la toma de decisiones sobre el funcionamiento de programas educativos.

En las poblaciones de la periferia urbana

Desde la perspectiva de este trabajo la cultura popular también presenta componentes inhibitorios y facilitadores.

La creatividad del barrio se expresa, por ejemplo, a través de la participación social comunitaria formal o informal, a pesar de ser pequeña cuantitativamente. Las asociaciones voluntarias populares representan una de las prácticas culturales productivo-creativas y presentan una serie de características facilitadoras para un proceso de participación real: la emergencia de grupos reflexivos y críticos; el aprendizaje del líder, que ejerce funciones de mediador entre el barrio y la sociedad global; la participación de la mujer, que asume la conducción de muchos movimientos reivindicatorios para la mejoría de la infraestructura del barrio, y la generación de una cierta vivencia de capacidad de lucha en la historia del barrio.

Esta participación social se apoya en la presencia de un componente básico de la cultura popular: la solidaridad cotidiana, la ayuda mutua para la sobrevivencia en un contexto *cuasi* subhumano de existencia.

Sin embargo, la participación comunitaria presenta al mismo tiempo una serie de aspectos inhibitorios, que reproducen un estilo consumista, receptivo y asistencialista: formas simbólicas de participación; existencia de una minoría que monopoliza la toma de decisiones y una mayoría que las lleva a cabo; estructuras rígidas y burocráticas de las asociaciones voluntarias, y concentración de la información y, por lo tanto, del poder en pocas manos.

El mundo hostil e injusto con el cual la mayoría de la población en situación de pobreza y de pobreza extrema debe convivir hasta su muerte, es representado y legitimado por una compleja construcción de representaciones colectivas que inhiben las posibilidades de un reconocimiento de la participación como necesidad humana y de la multiplicación de prácticas culturales colectivas que procuren la modificación del medio ambiente circundante. Ejemplo de tales representaciones colectivas son las imágenes del hombre, la mujer y la familia que reproducen las experiencias autoritarias y de subordinación vividas; las imágenes fatalistas, mágicas, deterministas de las causas de los problemas; las imágenes paternalistas, asistencialistas y voluntaristas de la solución de los problemas que impiden percibir soluciones elaboradas por la propia comunidad; las imágenes simbólicas de la participación como concesión de un Estado-benefactor y no como derecho; las imágenes de la creación o de la reflexión como privilegios “naturales” de unos pocos y totalmente fuera de las posibilidades de la población de la periferia social, que se asocian con imágenes de la “cultura académica”, propia de un alto nivel de educación formal.

Estas imágenes implican la automarginación de la mayoría de la población de los procesos sociales, económicos y culturales que están determinando los hechos de su vida cotidiana.

Obviamente, la participación real en las decisiones que afectan el día

a día de la población demanda un largo y difícil proceso de modificación de representaciones sociales profundamente inhibitorias.

3. Consideraciones sobre los resultados de las experiencias participativas

Es posible analizar los resultados de estas experiencias desde una doble perspectiva: a) el crecimiento y cambio de los grupos e individuos comprometidos, y b) su significado social en tanto experiencias participativas desarrolladas a partir de un aparato de Estado.

En el primer nivel de análisis, y a pesar de las dificultades enfrentadas, se tienen evidencias, en los programas conocidos, de cambio en los participantes en sus representaciones sociales inhibitorias y en su conciencia de la necesidad de participación. También se tienen evidencias de crecimiento en sus capacidades de reflexión, crítica, diálogo, y recreación sobre los hechos de la vida cotidiana; de cierta superación del miedo a participar; de una mayor autovaloración, y de avance en la planificación y desarrollo de acciones colectivas organizadas participativamente.

En cuanto al segundo nivel de análisis, los logros son muy limitados. Los puntos críticos antes señalados han actuado como barreras infranqueables para la expansión de las acciones y de sus consecuencias. Como ya fue mencionado, estas experiencias se mantienen aisladas y sobreviven en tanto no se conviertan en un riesgo potencial para la estructura de poder constituido. Y este riesgo comienza a ser percibido como tal cuando los grupos de trabajo crecen y dejan de responder a las expectativas de conducta dependiente esperadas por una institución que no se modifica. En este punto, el trabajo se convierte en una semilla plantada en medio de un desierto desolador.

III. REFLEXIONES FINALES

El documento parte de la diferenciación conceptual entre participación real y participación simbólica, donde el aspecto clave es el proceso de toma de decisiones y las posibilidades reales de influencia y poder sobre dicho proceso.

Se concluye que la participación real es un proceso largo, de avances y retrocesos, que demanda el pasaje por modelos intermedios que signifiquen etapas graduales de crecimiento y cambio institucional y grupal. La

participación real implica un proceso de aprendizaje continuo a través del cual se modifiquen las representaciones sociales inhibitoras, se comience a reconocer a la participación como una necesidad humana y se desarrolle el *know how* de la participación. Este proceso de aprendizaje incluye desde el principio no sólo a los adultos que conforman la población meta del programa, sino también a los educadores, técnicos y funcionarios comprometidos en el desarrollo del mismo.

Se presenta la necesidad de una evaluación continua de las experiencias participativas en educación de adultos que posibilite reconocer y diferenciar las instancias reales de participación de las aparentes o simbólicas.

Para ello se sugieren algunas cuestiones o puntos críticos para la evaluación de un proceso participativo.

En cuanto al desarrollo de programas participativos a partir de organismos gubernamentales, el trabajo presenta una serie de aspectos que operan como factores inhibitoros de experiencias de participación real en programas de educación de adultos; aspectos que surgen del origen de estas experiencias, de variables institucionales y psicosociales de los ámbitos donde se desarrollan y del tipo de producto deseado.

Estos aspectos no invalidan totalmente a estas experiencias innovadoras, pero sí le imponen limitaciones. Consideramos a futuro la necesidad de profundizar el análisis de las condiciones facilitadores e inhibitoras en cada situación particular.

Este análisis es uno de los requisitos básicos para el enriquecimiento teórico y metodológico del abordaje participativo. Debería proveer, por otra parte, de la información básica para ir creando y re-creando alternativas de administración participativa a nivel de los organismos nacionales de educación.

En este sentido, esperamos que este documento sea una contribución para modelos de trabajo que permitan evaluar los puntos críticos dentro de estructuras autoritarias, jerárquicas y burocráticas específicas.

Este tipo de análisis al inicio y en el transcurso de la práctica cotidiana puede ser un instrumento de decisión para el educador de adultos en cuanto a la validez de su esfuerzo; es decir, en relación a las probabilidades de que su proyecto colabore efectivamente para el crecimiento de los individuos y grupos comprometidos en sus capacidades de participación, creación, recreación, pensamiento reflexivo y autovaloración.

NOTAS

1 Entre otras, se pueden mencionar experiencias que fueron desarrolladas a través de convenios de cooperación técnica entre el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA, OEA, y las secretarías estatales y municipales de educación de Brasil (1981-1983). Se abarcaron cuatro instancias de trabajo: a) la formación de equipos locales en términos de nuevos profesionales de la educación, entrenados para la planificación, ejecución y evaluación de acciones de educación no formal y participativa; b) el desarrollo de experiencias de educación no formal, investigación participativa y entrenamiento mental en los barrios de la periferia urbana, en las que se procuró el crecimiento de los grupos e individuos comprometidos en sus capacidades de participación, creación, reflexión y autovaloración; c) la formación del personal de las escuelas públicas de la periferia urbana, para el desarrollo de nuevas formas de participación de los barrios en la administración escolar, y d) la elaboración de nuevos estilos participativos de funcionamiento y administración institucional, a nivel de las propias secretarías de educación.

Para más detalles, véase: Sirvent, M.T. (org.) "Educação comunitaria. A experiencia do Espírito Santo". Ed. Brasiliense, 1984.

2 *Cooptation*: mecanismo para mantener y estabilizar una organización a través del proceso de absorber nuevos elementos en la estructura política o de liderazgo existente. El término fue introducido por Philip Selznick, en: Selznick, P. *American Sociological Review*, February, 1948 (Definición tomada de Theodorson, George A. and Achilles G. Theodorson. *A Modern Dictionary of Sociology*. Thomas Y. Crowell Company, New York, 1969).

3 Programas públicos que responden a una política gubernamental caracterizada por una abertura a la participación comunitaria (diagnóstico participativo, planificación participativa, desarrollo comunitario participativo) tanto en educación como en otras áreas de la acción social.

4 En este sentido, se asumen las conceptualizaciones de poder como una relación que presenta tres características: a) hay un conflicto sobre valores o sobre el curso de una acción entre A y B; b) B acepta los deseos de A, y c) B acepta por temor que A prive a él de un valor o valores que B considera mucho más valiosos que aquellos que hubiera obtenido de no haber aceptado. Véase Bachrach, Peter and Morton S. Baratz. *Power and poverty theory and practice*. Oxford University Press, New York, 1970, part one, pp. 3-63.

Para más detalles véase: a) Sirvent, M. T. *op. cit.*; b) Sirvent, M. T. y S. Brusilovsky. "Diagnóstico sociocultural de la población de Bernal-Don Bosco". Asociación Cultural Mariano Moreno, Bernal Pucia de Buenos Aires, 1983; c) Sirvent, M. T. "Leisure time, popular culture and education. Case studies in the urban peripher-

ies of Latin American cities". In: *Society and leisure*, autumn issue, December, Ottawa, 1983; d) Sirvent, M.T. "Human development and popular culture in Latin America". In: Mallman, Carlos and O. Nudler (editors). *Human development in its social context. A collective exploration*. United Nations University Project, 1984 y e) Sirvent M. T. "Cultura popular y educación en Argentina". UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, 1978.

En estos trabajos, la autora del presente documento analiza la cultura popular en función de tres conjuntos de variables interdependientes. Estos se refieren a "las prácticas culturales", "el sistema de necesidades" y "las representaciones sociales". En cuanto a las prácticas culturales se focaliza el análisis en el eje consumo-producción de relación de los individuos y grupos con su medio ambiente circundante. Se distingue un estilo consumista, que se caracteriza por la acción de recibir como espectador, sin modificar, los objetos o bienes a los cuales está expuesto, y un estilo productivo y creativo, caracterizado por una acción transformadora sobre los objetos, bienes o hechos sociales. El estilo consumista presenta distancia entre la creación y la recepción; un proceso unilateral de comunicación; carencia de estímulos para el pensamiento reflexivo, y dificultades para transformar los mensajes en una acción de cambio. El estilo productivo y creativo presenta una participación directa en la creación; la no delimitación rígida entre emisores y receptores de la comunicación; la posibilidad de emergencia del pensar reflexivo, y la posibilidad de que este pensar reflexivo se revierta en una *praxis* individual y social de transformación de la realidad. Se toma el eje como un continuo en cuyos extremos se pueden encontrar formas puras de uno u otro estilo de relación que reúna todas las características señaladas, y formas intermedias que reúnen sólo algunas de esas características señaladas, de modo tal que pueden estar más próximas a uno u otro extremo y pueden considerarse con un grado mayor o menor de consumo o productividad.

Por otro lado, se parte de una teoría sistémica de las necesidades humanas, en conexión con conceptos de "calidad de vida" de la mayoría de la población. Se diferencian a nivel conceptual "necesidades subjetivas y objetivas".

Por necesidades subjetivas se entiende un estado de carencia sentido y percibido como tal por individuos y grupos. Por necesidad objetiva se entiende los estados de carencia de los individuos y de los grupos que se pueden determinar independientemente de la conciencia que de los mismos tengan los individuos afectados. Los criterios para determinar necesidades objetivas de una población surgen no sólo de consideraciones basadas en las ciencias del hombre, sino también de juicios de valor sobre el tipo de hombre y sociedad deseable.

Así, en los trabajos de la autora se asume la participación real como una necesidad humana, condición y resultante de un proceso de transformación dirigido al aumento de la calidad de vida de una comunidad. La participación real de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana supone, además, el reconocimiento de otras necesidades asociadas: autovaloración de sí y del grupo de pertenencia; capacidad reflexiva sobre los hechos de la vida cotidiana, y capacidad de crear y re-crear no sólo objetos materiales, sino, fundamentalmente, nuevas formas de vida y de convivencia social.

El reconocimiento o conciencia de las necesidades objetivas depende en parte

de las "representaciones sociales" vigentes en un grupo social. Se entiende por representación social el conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo social comparten en relación a sí mismos y a los fenómenos del mundo circundante. La importancia de la noción psicosocial de representación se basa en que indica una visión social compartida de la realidad circundante que condiciona el reconocimiento colectivo de necesidades y las prácticas culturales de la vida cotidiana de un grupo social. No se trata de una opinión momentánea o fragmentaria, sino de una construcción de un aspecto del mundo circundante mediante la estructuración de una amplia escala de informaciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado. Permite captar las estructuras internalizadas de creencias, valores, normas que un grupo social posee sobre aspectos de la vida cotidiana. Una representación opera como factor inhibitorio, desde la perspectiva de la autora, en la medida que obstaculiza el reconocimiento de las necesidades de participación, creación, reflexión, autovaloración y, en fin, todo proceso reflexivo que conduzca a un trabajo participativo y colectivo.

Se asume entonces una interrelación dinámica entre los núcleos centrales de variables: las prácticas culturales, las necesidades colectivas y las representaciones compartidas por un grupo social. El predominio de un estilo consumista en las prácticas culturales cotidianas de un grupo social se asocia a un bajo grado de reconocimiento de las necesidades de participación real, como necesidad humana, y tiene un anclaje en un sistema o configuración de representaciones sociales inhibitorias de dicho reconocimiento.

7. Estas frases provienen de grupos pertenecientes a experiencias realizadas.

8. La Figura 1 refleja lo concluido a través de las investigaciones participativas llevadas a cabo en escuelas coordinadas por la autora de este trabajo.