

DESAFIOS POLÍTICOS ACTUALES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN NUESTRO PAÍS

Current political challenges for the development of social education in our country

ROLANDO PINTO CONTRERAS*

Resumen

En este artículo se plantean las opciones políticas que tiene en la actualidad el desarrollo de la educación, así como los escenarios y modalidades en que ella puede organizarse.

Los propósitos del texto son contribuir a una reflexión teórica y operativa de la educación social, partiendo de un doble supuesto: por un lado, que es fundamental delimitar conceptualmente el término “educación social” en un contexto nacional complejo y contradictorio, recuperando su función crítica política; y, por otro lado, situar en el horizonte de las decisiones educativas y de sus intervenciones, el dilema planteado hace ya bastante tiempo por Paulo Freire: “ninguna acción educativa es neutra, cada una es siempre estar a favor de algo y de alguien, y en contra de algo y de alguien”. El tema, entonces, es saber cuáles son las opciones políticas y epistemológicas que tenemos los educadores chilenos cuando definimos y organizamos nuestras acciones sociales de la educación.

Palabras clave: Escenarios políticos; diversidad política y cultural; educación social; participación ciudadana; innovación y cambio en la educación social.

Abstract

This paper formulates the political options presently available to the development of education, as well as the various scenarios and modalities in which the latter may be organized. The purpose of the article is to contribute towards a reflection both theoretical and operational of social education, on the basis of a double assumption: on the one hand, that it is essential to establish conceptual limits to the term “social education” within a complex and contradictory national context, vindicating its critical political role; and, on the other, locate –in the horizon of educational decisions and interventions– the dilemma set forth quite a while ago by Paulo Freire: “no educational action is neutral, each one implies being for something or someone, and against something or someone”. The issue, then, is to find out which are the political and epistemological options available to Chilean educators at the time of defining and organizing the social actions of education.

Key words: Political scenarios, cultural and political diversity, social education, citizen participation, innovation and change in social education.

* Profesor Adjunto, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente Director de Postgrado. Además, profesor colaborador de Programas de Doctorados en Educación (Universidad de Valladolid; Universidad de Monterrey; Universidad Católica de Córdoba; Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Universidad ARCIS).

I. A modo de una introducción temática

Nos parece fundamental introducirnos a una reflexión sobre el desarrollo actual de la educación social, explicitando con claridad lo que entendemos por ella y asumiendo, desde el inicio de este texto, una postura provocadora para la reflexión sobre el tema.

Nuestro punto de partida provocante es saber si ¿hay algún tipo, modalidad o acción educativa que no sea social o que, en otro sentido, no fuese humanizadora?

A más de alguien en el mundo de la educación le podría parecer obvia la respuesta afirmando rápidamente que sí, que toda educación es social. Sin embargo, el supuesto de la obviedad es doblemente riesgoso.

Por un lado, porque con el término **educación social** se apunta a la identidad teórica y metodológica de una modalidad educativa que tiene que ver con las acciones de formación destinadas a grupos sociales diversos, que se encuentran como actores directos de la sociedad civil y que son claramente distintivos a los sujetos o personas que son atendidas por la escuela¹. Se trata entonces de una educación que adquiere su sentido “social” por su vinculación a un currículo más emergente, cuyos contenidos provienen de la vida y el hacer civil o productivo de la sociedad. En esta perspectiva educación social sería lo que se identifica con la educación no-formal o extraescolar.

Y esta cubriría desde modalidades claramente educativas, como, por ejemplo, la educación de jóvenes adultos y todas las manifestaciones de la educación popular, o la educación especial, hasta acciones recreativas o culturales o deportivas con la comunidad específica de sus beneficiarios, pero que no se formulan con propósitos educacionales ni educables, pero que sí tienen componentes de aprendizaje social.

Por otro lado, está el **sentido social** que adopta cualquier modalidad o acción educativa, tanto escolarizada como extraescolar, tanto formal como no formal, tanto institucionalizada como emergente, y que tiene que ver con una cuestión paradigmática de comprender la relación entre: **sociedad ↔ educación ↔ conocimiento**.

Según sea la posición del sujeto que comprende y que organiza la acción formativa privilegiando uno o un par de los componentes que constituyen esta relación, vamos a tener un sentido social diverso para la acción educativa. De esta manera, si la construcción del sentido social se determina dándole mayor importancia a la linealidad que se establece desde el conocimiento, entonces queda clara que la resultante social

¹ El concepto “escuela” lo tomamos en un sentido amplio de toda institución o modalidad que forma escolarizada y gradualmente al niño, adolescente o joven y adulto, que organiza la acción formativa en un currículo instalado para transmitir saberes disciplinarios y fragmentados.

de la educación es la adaptabilidad social del sujeto a la sociedad, y aquí cabrían las representaciones homogeneizadoras que adoptan los currículos por sobre los intereses y necesidades particulares que tengan los actores sociales.

Por el contrario, si el sentido social se construye desde la linealidad de que es la sociedad, instalada desde la diversidad de intereses y necesidades que configuran los actores sociales situados, el sentido social de la educación se constituye como habilitación de respuestas cognoscitivas que satisfagan la diversidad. En tal posibilidad se trata de otro paradigma, más crítico-transformativo, que le dará a la educación un sentido social más crítico, y más constructivo y participativo del proyecto de país que se requeriría para hacerlo más inclusivo.

Pues bien, nosotros nos situamos desde esta última connotación teórica para hablar de la educación social en Chile.

Desde esta mirada, nos parece relevante distinguir los escenarios en que se sitúa la sociedad chilena y luego entrar al tema de las opciones de la educación social en nuestro país.

II. Develamiento y comprensión del Chile real

Desde hace décadas que Chile como sociedad real se nos viene configurando a partir de un país interpretado oficialmente. No deja de ser paradójico cómo el rol de los intelectuales chilenos, tanto los de la Dictadura Militar como los de la Concertación de Partidos por la Democracia, han desarrollado esfuerzos similares para ocultar al Chile real, develando como el Chile “verdadero” el que desean que sea los que dominan los medios de comunicación de masas y los mecanismos de legitimación intelectual y cultural de la producción científica y técnica social.

Naturalmente entre un esfuerzo legitimador y el otro hay diferencias ideológicas importantes, que inspiran a las metodologías intervinientes con sentidos diversos, pero donde los mecanismos de la legitimación y los resultados de esta acción, en ambos casos son los mismos.

En el caso de la Dictadura claramente el intento de centrar la identidad de la sociedad en torno a representaciones del individuo emprendedor, competitivo y exitoso en el plano de la acumulación de bienes y servicios, como indicadores de progreso humano. Estos indicadores son la base de legitimación de una sociedad nacional al servicio del modelo social de mercado.

Se trata de un país en que los incluidos en el mercado son los sostenedores de la chilenidad. Los excluidos, el desafío político para la continuidad de la acción subsidiaria del Estado, que cada vez se vuelve más asistencialista y caritativamente solidario.

En el caso del Chile “verdadero” que nos presentan los Gobiernos de la Concertación Democrática, que no rompe con las características anteriores, pero sí enfatiza la corrección de sus efectos redistributivos, se trataría de una sociedad que se identifica con un proyecto político democrático que procura instalar mecanismos humanizadores del modelo económico neoliberal, acentuando el carácter de pro equidad social y solidario del mismo Estado subsidiario, pero más regulador.

A este proyecto, le podríamos llamar, como de hecho lo propone Manuel Castells², **Modelo Democrático Liberal de Inclusión.**

Como de hecho este modelo es uno de los puntos centrales de nuestro análisis, no abundaremos aquí en conceptos interpretativos del Chile que nos presenta, sino que nos interesa plantear su intencionalidad política y social, en términos de la continuidad o ruptura que él tiene con respecto al instalado como “verdadero” por la Dictadura Militar. En este sentido, digamos brevemente lo que ya señalamos en el año 1992³ y que lo reiteramos ahora: se introducen ciertos mecanismos correctivos relacionados con la distribución equitativa de los bienes producidos por el modelo, pero se sigue administrando lo ya instaurado por el Régimen Autoritario.

2.1. *El Chile “verdadero” que nos ofrece el Modelo Democrático Liberal Inclusivo*

La perspicacia y astucia de los intelectuales y políticos de la Concertación son el intento de legitimar políticamente el funcionamiento institucional del modelo social, cultural y económico, instalado por la Dictadura⁴, de tal manera de hacer más amigable la propuesta liberal, con las acciones y el funcionamiento democrático del Modelo vigente. El propósito es darle un carácter más humanizador a un modelo centrado en la exclusión, introduciendo correcciones, desde la acción discriminatoria del Estado, para hacerlo más incluyente. Esto que pudiera parecer perverso, es justamente lo que recomienda el Banco Mundial y otros organismos internacionales en los que ellos llaman

² Recomendamos ver: Manuel Castells (2005). Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial. Fondo de Cultura Económica Editores, Santiago (Chile).

³ Ver: Rolando Pinto “Fundamentos de la Educación Chile: ¿continuidad o metamorfosis?”. En: Diario “La Época”, Sección Reportajes, 8 de junio de 1992.

⁴ Nos referimos particularmente a los que se vinculan a ciertas Fundaciones, Centros Académicos Independientes y aparatos gubernamentales. Por ejemplo, Fundación Chile, Fundación Siglo XXI, Centro de Estudios Públicos, FLACSO, CIDE, PIIE y Universidades como Adolfo Ibáñez, Diego Portales y del Desarrollo.

“reforma institucional para complementar y compensar las limitaciones del mercado social neoliberal”⁵.

En este contexto, el propósito central de los gobiernos de transición democrática es darle **sustentabilidad social, cultural y científico-técnica** al modelo de economía abierta, desarrollando ciertos mecanismos de redistribución social.

Más allá de los indicadores macroeconómicos y sociales que muestran ciertos resultados pragmáticos de la acción política concertacionista, en verdad lo que han hecho es potenciar el crecimiento de los factores productivos y de control financiero que instaló la Dictadura y que se expresan, entre otros aspectos, en:

- a) Una economía abierta al mercado internacional, centrada en rubros industrializados y no tradicionales, pero cuya base material son producciones agotables, que requieren una mentalidad ecológica de los empresarios para preservar su duración en el tiempo, ya que su sustentabilidad económica y política se basa en la renovación del recurso primario utilizado (la industria vitivinícola, la acuicultura, la frutícola, la maderera, etc.).
- b) Un ordenamiento fiscal que permite al Estado establecer un cierto control presupuestario, centrado en el saneamiento impositivo y en el impedimento de la evasión tributaria, al mismo tiempo que un fuerte control al gasto público, manteniendo un cierto conservadurismo en la inversión social. Se transfiere entonces hacia la empresa privada el esfuerzo de mejoramiento de la infraestructura que apoya la economía abierta y, principalmente, se invita a los consumidores a compartir costos, como una manera de mejorar la calidad de servicios que se destinan a la población nacional.
- c) Instalación de una capacidad individualista de consumo y de una cultura de emprendedor que subjetiviza la percepción organizacional y la capacidad innovadora de la propia sociedad nacional, valorando por sobre todo la iniciativa individual o familiar empresarial; así se impulsan políticas de apoyo financiero y técnico a las PYMES o se destinan recursos extraordinarios para el desarrollo local de ciertos sectores de la población o de productores o de asociaciones de productores, considerados como “viables”.
- d) Una inversión social centrada en el mejoramiento de la infraestructura a los servicios de mayor demanda de la población con menos recursos (sistema de salud, educación, vivienda, pensiones, etc.), reservando para el Estado la capacidad de ser

⁵ Sobre esta política “reformista” recomendamos ver: Carlos M. Vilas (2000). “Más allá del Consenso de Washington: un enfoque desde la política de algunas propuestas del Banco Mundial sobre reforma institucional”. *Revista del CLAD*, N° 18, Caracas (Venezuela).

subsidiario y solidario con aquellos sectores sociales más deprivados, particularmente en torno de servicios asistenciales de carácter paliativos y de uso frecuente. Aquí el criterio de discriminación positiva de la inversión social pública pareciera ser el mecanismo de regulación que ejerce el Estado, sobre una realidad estructural que sigue reproduciendo y diversificando la pobreza y la injusticia social, como resultados históricos del funcionamiento del modelo capitalista vigente.

Pero, ¿tiene alguna seguridad futura este modelo como para aspirar a su reconocimiento y sustentabilidad en un mundo globalizado?

Indudablemente los mecanismos correctivos debieran ser de tal radicalidad y con tanta solidaridad social, particularmente de parte de los sectores poderosos económica y culturalmente, que sin un cambio de política estatal que significara crear mecanismos fundantes de una nueva convivencia democrática, Chile, como sociedad nacional, no tiene viabilidad internacional. Ésta, que pareciera ser una afirmación muy radical es, sin embargo, una de las conclusiones que reiteran las diversas misiones técnicas que estudian el caso del desarrollo humano y democrático en Chile, en el actual contexto mundial⁶.

2.2. *Esta porfiada y diversa realidad chilena*

La persistencia y evolución de los problemas reales de la sociedad chilena constituyen la otra mirada al Chile real. Y aquí hay ciertos indicadores reconocidos por los propios sostenedores e intelectuales del modelo económico vigente que, en época de elecciones políticas, no pueden dejar de mostrar por temor a perder aún más su ya escasísima credibilidad política y confianza popular. Entre otros indicadores resaltamos:

1) La estructura y evolución de la desigual distribución del ingreso en Chile

La mala distribución de la riqueza que Chile ha tenido como realidad histórica de siempre ha evolucionado en las últimas tres décadas a niveles que nos transforman en un país “top-ten” en el mundo globalizado. Los indicadores más optimistas (MIDEPLAN, 2004, por ejemplo)⁷ señalan que el índice distributivo en la Región Metropolitana es que el 5% de la población concentra el 54,6% del ingreso nacional, mientras que el 56,9% de la población se queda con el 17,6% del ingreso. Cifras parecidas se repiten para el resto del país. Esto significa que todavía en Chile la concentración de la riqueza

⁶ Ver informes indicados por Manuel Castells, *op. cit.*

⁷ Ver: Manuel Castells, *op. cit.*, pág. 71. Informe de MIDEPLAN, 2004, citado por este autor.

es una situación que se sigue legitimando en el funcionamiento político y social del modelo económico vigente.

2) La evolución y transformación cualitativa de la pobreza como realidad cotidiana

En términos de indicadores que se refieren a la mala calidad de vida y a la baja posibilidad que tienen los sujetos populares para sobrevivir con dignidad, es todavía una situación dominante en la sociedad chilena.

En efecto, la pobreza cultural y social que sobrellevan los sectores populares y los sectores medios bajos son una realidad cotidiana dominante, a pesar de los macroindicadores que muestran una disminución de la misma. Detallando esta afirmación, todavía la población mayor de 15 años en Chile, particularmente en los sectores sociales mayoritarios, tiene un promedio de 7,5 años de escolaridad, lo que sin duda es una tasa muy baja para lo que debiera ser una sociedad democrática en desarrollo; las viviendas sociales siguen siendo un desastre de construcción y de entorno infraestructural; para qué hablar del hacinamiento espacial, mientras más numerosa es la familia, más básica, pequeña y pobre es su vivienda social; la aspiración a una educación de calidad y que prepare a los sujetos populares para su integración calificada al mercado laboral, todavía sigue siendo un derecho restringido y minoritario; el desarrollo de las regiones sigue siendo un tema pendiente, los indicadores sobre inversión pública y de recursos productivos para disminuir la cesantía siguen siendo deficitarios e insuficientes para las poblaciones localizadas desde la séptima región hasta la novena; sigue siendo un mal estructural de la sociedad chilena la atención preventiva y curativa de los sectores populares, donde la infraestructura pública en salud que se les destina sigue siendo de mala calidad, escasa y demorosa; en fin, las posibilidades de acceso a la cultura escrita, oral y expresiva son todavía un privilegio para los que viven en Santiago o en algunas capitales regionales y, en ellas, para los que pueden pagar sus altos precios y que tienen tiempo para hacerlo.

3) La insuficiente inversión pública para el desarrollo científico-técnico del país

No solamente el índice de inversión es uno de los más deficitarios de América Latina (0,5 % del PIB)⁸, sino que además la inversión pública y privada para el desarrollo de

⁸ Solo como un dato comparado que ilustre esta situación, el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, 2004, muestra que el índice de inversión en la investigación científica, promedio en los países europeos es del 3,1% del PIB; en USA es del 2,7%; en Argentina y México promedia el 1,2%; Brasil se acerca al 1,0%; Costa Rica y Uruguay también están cerca del 1,0% de su PIB, etc.

la investigación, o para la innovación productiva o social, es simplemente baja y escasa. Por otra parte, en relación a la calidad de la producción científica y técnica nacional, en términos de su reconocimiento como contribución a la producción científica mundial, todavía el mundo globalizado del conocimiento científico y técnico espera nuestros “Premios Nobeles en alguna ciencia dura” o nuestros aportes originales y novedosos, en el campo de las ciencias aplicadas.

Veamos un ejemplo sobre el tema de la inversión pública en la investigación científica, en nuestro caso, en la educación. Es una vergüenza nacional que habiendo declarado por parte de los gobiernos de transición democrática que la educación es una política pública prioritaria, todavía lo que CONICYT destina a la investigación educativa se mantenga, desde 1976 y hasta ahora, en el orden del 4,2% del presupuesto anual que tiene este organismo para asignar a la investigación científica y tecnológica del país⁹.

4) La existencia estructural de una cultura conservadora

La organización de la vida social en torno a las redes familiares y a los proyectos individuales de desarrollo son, talvez, los indicadores de mayor éxito cultural de la Dictadura. En efecto, el individualismo y egoísmo que se instalan en la convivencia social, amparados por un modelo económico que impulsa al consumismo y a la transformación del **ser nacional** en la ostentación del **tener**, generan una mentalidad de realización valórica en el éxito individual, la competitividad, el oportunismo social, el control de la libertad y autonomía del otro. Así, mientras las acciones políticas tienden a liberalizar la vida social y el acceso a la información diversificada, todavía la autonomía de decisión de la mujer, o de los jóvenes o de las minorías étnicas y sociales, sobre sus propias opciones culturales, entre otras la vivencia del cuerpo y la valoración de los sentidos estéticos o éticos, no se traducen en normas e instituciones abiertas a la tolerancia y al reconocimiento de lo diverso.

En este sentido, seguimos siendo una sociedad tremendamente conservadora y discriminadora, todavía sustentada en la desconfianza a la libertad y en el temor a la diversidad, particularmente cuando ésta se vincula al sexo o a la vida familiar moderna, donde ser **solidario y complementario** es una exigencia para la convivencia

⁹ Es interesante el dato reconocido por el propio presidente actual de CONICYT, señor Eric Goles. El número total de Proyectos de Investigación en Educación que se financian anualmente por parte de este organismo son 10. Lo curioso es que ante el requerimiento de la razón de esta tasa, siempre la respuesta suele ser la misma: “mala calidad de los proyectos presentados”. Ahora, la lógica más primaria de una argumentación inteligente podría señalar que sólo es mejorable la calidad cuando se tiene más práctica investigativa. Ver: CONICYT. Panorama de la Investigación Científica en Chile. Varios años y varios números.

democrática y en que la **participación ciudadana** es una característica del desarrollo social moderno.

5) Todavía la gestión política del desarrollo nacional es claramente centralista y burocrática

Si hay rasgos que predominan en la gestión política de la vida social e institucional chilenas, son la centralidad en las decisiones y en el control del pensar y el hacer ciudadano. Todavía las reformas institucionales a los aparatos de Estado no se transforman en prácticas de gestión del desarrollo descentralizado y tendiente a la autonomía local y regional. Todos los indicadores de gestión pública, en cualquier sector de la vida nacional, todavía muestran que las prácticas burocráticas, controladoras y centralistas continúan concentradas en los ministerios sectoriales del gobierno de turno y, cuando se llegan a desconcentrar algunas de estas funciones, se siguen reproduciendo las mismas prácticas de gestión; la modernidad del estado sigue mostrando la **protección de lo público**, más que la apertura a la inclusión ciudadana en su realización.

Se trata, entonces, de un país tremendamente centralizado, donde las buenas intenciones democráticas todavía no se transforman en prácticas reales, porque se sigue mirando a la sociedad desde los gabinetes ministeriales, sin saber de lo que somos capaces de pensar, sentir y hacer sobre Chile los actores reales. Esto en el caso de la educación es un drama inimaginable donde, por ejemplo, en la reforma curricular sigue siendo ésta una tarea de expertos y no de los educadores que están cotidianamente con los estudiantes concretos, y no con los estereotipos teóricos que se tienen presentes en los diseños ministeriales.

Pero de este tema ya hemos hablado y escrito en otras oportunidades¹⁰, así que aquí sólo lo dejamos enunciado como ejemplo de la mentalidad “centralista y controladora” que se sigue reproduciendo en la gestión pública de la política y el desarrollo institucional nacional.

6) Por último, está el problema de la debilidad informacional en nuestro quehacer nacional

El mundo globalizado al que aspiramos integrarnos protagónicamente se construye sobre la base de la innovación, la capacidad de riesgo y el pensamiento crítico. Al conjunto de estas características se le llama **sistema informacional**.

¹⁰ Ver algunos de los artículos derivados de nuestras investigaciones educativas sobre la construcción curricular en Chile, aparecidos en el *Boletín de Investigación Educativa*, en diversos números y años (2003, 2004, 2005) de la Facultad de Educación, de la PUCCH. También un texto más reciente de mi autoría, “El Docente Chileno como profesional del currículo” (2005), que probablemente lo publicará la *Revista Extramuros* de la UMCE.

La sociedad chilena tiene una falla importante en este sistema. Tanto la innovación como el pensamiento crítico presentan lagunas y deficiencias considerables en la educación escolar, en las instituciones culturales y de comunicación de masas, en las redes sociales e informatizadas que se constituyen, ya sea privadamente o como propuesta pública local. A pesar de los progresos en la inversión educativa y los intentos de establecer una normativa que regule la libertad de prensa y de información; a pesar del aumento de las posibilidades de digitación, con la incorporación masiva del ordenador en los hogares chilenos (se llega incluso a hablar de una Agenda Digital para Chile), la realidad es que tenemos una serie de enmarcamientos sociales y culturales provenientes de la propia política pragmática que tienen los gobiernos de la concertación, que nos hace muy poco receptivos a la innovación y a la crítica y, en todos los planos de la vida académica, vamos en desfase con relación a los temas y problemas que se investigan y se innovan en los países más desarrollados.

A mi entender este desfase no se supera pensando en cómo nos integramos en la globalización, sino con qué y para qué nos debiéramos integrar.

En este sentido, mientras más nos esforzamos por llegar a ser reconocidos y valorados por la academia eurocentrista o norteamericana, más nos alejamos de nuestra identidad y contexto propios latinoamericanos. Y es justamente el flujo contrario lo que nos daría una identidad particular, que aporta lo propio al mundo globalizado. Para esto último la colaboración regional, la conciencia crítica de nuestras fortalezas y debilidades y la potenciación de nuestras soluciones sociales y culturales para el desarrollo de la humanidad debieran ser los motivos que inspiraran nuestros sistemas comunicacionales chilenos con el resto del mundo.

Pues bien, estas son las variables que permiten construir los nuevos escenarios en que se debe desarrollar la educación social en Chile. En lo que sigue, procuraremos configurar estos escenarios como posibilidades estratégicas y nichos paradigmáticos en los cuales pudiesen optar, para instalarse y potenciarse, los educadores sociales.

3. Los nuevos escenarios para la educación social en Chile

No hay duda de que las diversas prácticas de educación social, en sus múltiples modalidades y presencias institucionales, han conformado una masa de conocimientos socioeducativos y de estrategias pedagógicas que requieren ser valoradas en una sociedad civil que aspira a ser cada vez más democrática y más humanista y que mire con cierto optimismo su integración o inclusión en el mundo globalizado. Pero no debemos ser ingenuos a este respecto: aquí, a la inversa del adagio popular “que todos los caminos conducen a Roma”, no todas las opciones estratégicas para la educación social nos van a conducir a democratizar más la sociedad civil.

Justamente, los proyectos de país que se configuran, con la existencia de modelos de desarrollo político, social, económico y cultural en que nos situamos y con los cuales nos identificamos, nos llevan a construir contenidos y estrategias de intervención educativa, que tendrían como resultados una sociedad nacional más o menos democrática, con más o menos identidad latinoamericana, con más o menos desarrollo humano equitativo, en fin, con más o menos calidad de vida para las poblaciones diversas que constituyen nuestra sociedad nacional.

Se trata, en síntesis, de generar o una educación social que sustente social, cultural y políticamente el modelo liberal democrático inclusivo o, por el contrario, de avanzar a una educación social que contribuya a la construcción de un proyecto de país más autónomo, más justo y más humanista democrático, legítimo para todos los chilenos que en él vivimos. De cualquier manera estas opciones no habría que entenderlas como excluyentes, sino como un proceso educativo y político que intencione siempre la educación social como un apoyo al cambio social, ya que, tal como veíamos anteriormente, la pura administración y el ajuste institucional del Estado para corregir las insuficiencias del mercado, no es combustible que nos lleve muy lejos.

Ahora, si el punto de partida de este proceso educativo social es la continuidad política de esta corrección mercantil y “siendo lo que hay” (como dirían los jóvenes actuales), seamos realista y tomemos algunos contenidos y acciones que pudieran servir para una mayor inclusión poblacional a los beneficios materiales del modelo vigente.

Veamos, entonces, algunas posibilidades que podría adquirir la educación social en uno u otro escenario político vigente.

3.1. *La educación social como sustento político y de ampliación democrática del “modelo liberal inclusivo” vigente*

Las acciones educativas debieran apoyar la ampliación de los beneficios materiales del modelo económico hacia los sectores sociales más vulnerables de la sociedad nacional. Entre otros sectores, los más prioritarios serían:

- La informatización de la vida social y productiva, que favorezca a los productores familiares y populares.
- Mejorar la calidad de vida para la vejez y para las personas con necesidades especiales.
- Ampliar los contenidos hacia la comprensión crítica del proceso político y sociocultural que se ha generado con los gobiernos de transición democrática en Chile.

3.1.1. Hacia la instalación de una cultura de la informatización

Aquí las acciones por desarrollar con la educación social tendrían que ver con cuatro contenidos principales:

- a) El primero dice relación directa con la utilización informatizada de la posesión familiar y en redes sociales locales de las computadoras. Aquí, en el campo de las PYMES¹¹, de las organizaciones de la Tercera Edad, de mujeres y de jóvenes en riesgo social, habría que introducir programas de formación que ayuden a estos usuarios a conectarse en red, informarse actualizadamente de las posibilidades mercantiles y de difusión de sus acciones de manera digitalizada, intercambio de experiencias exitosas, foros y comunicaciones en línea, para la búsqueda de soluciones colaborativas a sus problemas productivos, culturales y sociales.

Se trata, entonces, de incentivar la colaboración complementaria para influir el intercambio mercantil más solidario y más justo hacia la pequeña producción familiar y cooperativa.

- b) El segundo dice relación con la posibilidad de innovar los programas computacionales en uso, de tal manera de ir ampliando las alternativas de colaboración entre universidades, centros académicos independientes, sectores de la pequeña empresa y organizaciones sociales locales.
- c) Un tercer contenido fundamental tiene que ver con el tipo de gestión que tienen que instalarse en los manejos computacionales en red. Es imprescindible sacarle el sentido “técnico complicado” que los informáticos dan al uso y gestión de los recursos y los procesos tecnológicos en red; la necesidad de transformar su uso en un proceso amable de convivir en lo cotidiano con tales tecnologías, obliga a la educación social a asumir la enseñanza de su gestión democrática.
- d) Como consecuencia de los tres contenidos anteriores, habría que avanzar desde ahora en la instalación de una cultura innovadora y emprendedora en las organizaciones sociales y culturales locales o de base social; y ésta no es sólo una acción de formar en los nuevos contenidos informatizados y en su gestión, sino que, sobre todo, en la reflexión crítica de los valores y actitudes que tienen **los profesionales expertos o especialistas informáticos, vinculados en una relación social individualista**, en la actual sociedad oficial. Tanto la arrogancia, como el oportunismo y el arribismo parecieran marcar las conductas de los “tecnócratas emprendedores”. En tal cultura elitista de los informatizados es difícil alcanzar legitimidad en un mundo globalizado.

¹¹ PYMES es la sigla que en Chile define a la Empresas pequeñas, de producción y comercialización familiar.

Por el contrario, la ruptura con tales tendencias vinculantes debiera permitir a la sociedad nacional iniciar la estimación democrática de la distribución de saberes tecnológicos en todos los espacios en que el uso informatizado se ofrece como espacio de convivencia social y cultural entre jóvenes y adultos en general. En esta perspectiva de potenciar los espacios socioculturales como espacios educativos, nos parece importante rescatar para la educación social espacios tales como los actualmente llamados CIBERCAFÉ u ofertas de INTERNET o de navegación tecnológica. La creación, proliferación y uso cultural de tales espacios, instalados en la convivencia próxima de la vida comunitaria, de la producción y la cultura popular, debiera ser un desafío permanente de las actuales modalidades de educación social que se desarrollen en Chile.

3.1.2. Hacia la visualización de las necesidades especiales como un nuevo protagonismo sociocultural

En el ámbito de una cultura remedial, discriminatoria y asistencialista, como la existente en Chile en relación a la llamada “Educación Especial”, es sin duda un escenario importante para la educación social que comience a emerger con los gobiernos de transición democrática. Las características identitarias de los actores sociales que tienen necesidades especiales de educación, que conforman, en su conjunto, grupos sociales excluidos, dañados o no tratados con suficiente justicia y respeto por parte de los gobiernos que nos han regido, requieren de una educación que los haga social y culturalmente visibles, en primer lugar, y luego como actores protagónicos de su propia formación.

Estos grupos, expresados en la comprensión de sus necesidades específicas de educación, son: la vejez, los sectores sociales que se vinculan con alguna discapacidad o no funcionalidad con el sistema social, político y económico dominante, y los sectores sociales que muestran algún daño social y a los cuales la actual sociedad oficial los recluye o los aparta de la convivencia familiar o comunitaria ordinarias.

Para cada uno de estos grupos sociales, con sus necesidades educativas diversas y específicas, debieran generarse acciones educativas que permitan su inclusión a la convivencia natural y normal de la sociedad, sin riesgos ni para ellos ni para las instancias familiares y comunitarias en que debieran integrarse. La cuestión es intervenir en sus respectivas acciones formativas que parta desde su realidad específica, con contenidos y acciones que los tenga en cuenta como actores con necesidades especiales, sin discriminarlos ni recluirlos ni atenderlos paternalista o caritativamente, sino con la intención y el sentido de aceptarlos, respetarlos y valorarlos en su respectivas legitimidades, como totalidades integrales que dan sus aportes complementarios a la convivencia nacional y comunitaria.

Desde esta perspectiva humanista-afectiva, se nos ocurren algunos propósitos y contenidos que debieran tenerse en cuenta cuando se generen estrategias o intervenciones de trabajo educativo con cada uno de estos sectores sociales, todavía no suficientemente incluidos por los gobiernos de transición.

a) Con respecto a las poblaciones de la tercera edad o de la vejez

Habría que partir por el reconocimiento y comprensión social y educativa **de la importancia de su rol histórico en la convivencia nacional**. Que injusta es una sociedad democrática cuando no reconoce la memoria experiencial de los viejos y que no genera espacios culturales ni sociales ni educativos para que en ellos se exprese como contenido de su propia reeducación y, en cuanto tal, como referente de su análisis crítico para transformarlo en un saber epistemológico y axiológico válido y necesario para la continuidad y renovación de la convivencia social.

Tan sólo si desde el punto de vista pedagógico se rescataran los principios y criterios organizadores de una educación permanente, la acción educativa hacia los adultos mayores debiera ser siempre una **educación entre adultos**¹².

En términos pedagógicos esto significa trabajar con un currículo de contenidos y de propósitos emergentes, cuya selección y organización de los saberes enseñables **sean respuestas directas a las necesidades de sistematización del conocimiento experiencial, iluminado por nuevos referentes conceptuales que enriquezcan y profundicen las prácticas cognoscitivas de los adultos participantes**. En este proceso no sólo se valora y se reconoce al adulto mayor como un aporte actualizado de la cultura local o regional o nacional, sino también como un sujeto epistémico en proceso de actualización, en el campo de saber experiencial y científico-técnico de su dominio. Sin duda este proceso y método, aplicado a cualquier ámbito del dominio científico, técnico y cultural del adulto mayor, debe ir articulado con dos dimensiones esenciales del proceso formativo entre adultos: la actividad lúdica-afectiva y la motricida como recreación social. Ambas dimensiones tienen que ver con la libre expresión de la imaginación y la movilidad física del cuerpo, aspectos que desde el punto de vista social revitalizan la posición del adulto en una sociedad que los acoge con solidaridad y reconocimiento a su identidad particular.

¹² Recomendamos ver: Rolando Pinto (1989). *Educación entre Adultos: un desafío pedagógico*. Editorial ACER, San José (Costa Rica). En este texto desarrollamos las características metodológicas que debe asumir una formación que se instala como modelo pedagógico de educación entre personas adultas.

- b) La inclusión social de la diversidad cultural de los sectores con discapacidades motoras o psíquicas o culturales.

Si hay un ámbito de la educación social que no es abordada como tal en las intervenciones institucionales, tanto formales como no formales, es la llamada educación especial o diferencial que se destina a los sectores sociales discapacitados o con alguna dificultad de aprendizaje. Se trata de personas culturalmente diversas, con necesidades educativas especiales o diferenciales. Es común ver que las acciones estatales que se le destinan van por el lado de su diferenciación atencional en la formación como casos problemas o con trastornos físicos o mentales que alteran o dificultan su aprendizaje normal y se definen para su superación, estrategias de intervención más clínicas que educativas, más curativas que incluyentes culturalmente al mundo de la diversidad.

Lo más recurrente son los espacios formativos de reclusión o de integración selectiva al mundo real, atribuyéndoles, incluso, el desarrollo de ciertas capacidades para que cumplan tareas culturales y sociales subalternas y no esenciales para la convivencia social.

En el contexto de replantear el rol de la educación especial, desde la perspectiva de la inclusión de estos sectores al desarrollo de una sociedad democrática, más solidaria y tolerante, habría que pensar en nuevos referentes conceptuales y en acciones educativas más de naturalización y aceptación de la diferencia, que de integración caritativa de la persona con dificultades o carentes de facultades o capacidades estimadas como “normales”. En este sentido, el informe final de la Comisión de Expertos para la Educación Especial en Chile¹³, nos señala algunas orientaciones útiles y, a mi juicio, necesarias para darle a la educación social un marco de referencia en el cual situar sus propósitos de intervención educativa para estos sectores poblacionales. Tal vez el concepto de **movimiento formativo para la inclusión**, que significa entender la educación especial como un área de desarrollo de la educación social, en la escuela común y con el apoyo de la familia, para lograr aprendizajes supletorios y significativos, que se construyen al ritmo de los niños, jóvenes o adultos reales con dificultades, podría ser un buen núcleo o eje integrador del currículo que culturalmente se construya con participación de estos sectores sociales.

¹³ Comisión de Expertos. “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial”, Santiago de Chile, 2004.

c) La educación social para los sectores con daño físico, mental, cultural o penal

Es curioso cómo en una sociedad no sustentada en el reconocimiento a la diversidad tiende a recluir como “peligrosas para sí mismas o para la sociedad” a aquellas personas calificadas de “locas”, “drogadictas” o “delincuentes”. Lo curioso es también que los programas de formación que se les destinan se denominen de “rehabilitación” o de “reinserción social”, siempre con el propósito de mantenerlos controlados en su eventual “reincidencia” en la acción que los daña personal o socialmente.

Para la educación social se plantea aquí un doble desafío formativo, por un lado, la necesidad de instalar en la sociedad y las instituciones formativas una cultura de la no reclusión ni el aislamiento de estos sectores dañados; por otro, diseñar acciones socioformativas que permitan la inclusión de estos sectores a la convivencia democrática de la sociedad local, regional y nacional. En el primer desafío, proponemos vincularlo a la reflexión sobre el tema de la participación comunitaria y familiar, en torno a centros multiatencionales calificados de educación social, para la inclusión afectiva y productiva social de estos sectores o personas dañadas. En el segundo, es importante recurrir a la experiencia internacional y nacional que sustentadas en conceptos socioculturales y psicosociales tales como el de **resiliencia**¹⁴ y el de **Capital social comunitario**¹⁵, presentan posibilidades de formular acciones de educación comunitaria que recuperen la posibilidad de “construir sujetos individual y socialmente sanos” sobre la base del reconocimiento a la legitimidad humana del otro y del establecimiento de relaciones afectivas y valóricas que se organizan como redes de comunicación solidarias y colaborativas en la vida comunitaria.

De esta manera, la articulación de la educación con la vida social y culturalmente productiva, la creación y la expresión del arte, la música, el trabajo social, el aprendizaje artesanal y tecnológico o científico o de ambos puede ser el inicio de una educación profundamente humanista y necesaria, para ir instalando en Chile una cultura de la diversidad y para su desarrollo democrático.

3.1.3. La ampliación de la cultura democrática y tolerante de lo diverso en la convivencia social e institucional nacional

Vinculado a los puntos anteriores está, como corolario educativo del escenario actual, la posibilidad de desarrollar acciones de ampliación de la cultura democrática, sustentada

¹⁴ Particularmente rico nos parece el concepto de resiliencia comunitaria acuñado por H. Friedman, en su libro publicado por GEDISA, en el año 2003, titulado “La resiliencia en la escuela”.

¹⁵ Es interesante la construcción teórica neobourdiana que nos propone J. Durston, “Capital social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe”, CEPAL, 2003.

en la tolerancia **en** y **para** la diversidad. En la actualidad del desarrollo de la realidad política y cultural de la sociedad chilena, hay varias instituciones, fundaciones y organizaciones no-gubernamentales que tienen como propósitos explícitos la educación ciudadana y la ampliación de los ámbitos de la participación ciudadana en la definición de la política pública.

Se trata de ir generando una cultura ciudadana que acepte y tolere la diferencia y que vea normal la complementariedad de saberes, sentires y haceres provenientes de las poblaciones diferenciadas.

En este contexto la educación social podría ser un aporte fundamental para instalar esta cultura de la tolerancia a la diversidad, en las acciones de formación escolar y no-escolar. Para esto habría que comenzar por estudiar y comprender la experiencia educativa popular, así como los referentes teóricos que sustentan la existencia de propuestas colaborativas en red¹⁶.

a) La experiencia pedagógica de la educación popular

Desde siempre en América Latina las experiencias de educación popular han sido un aporte para la ampliación de la conciencia ciudadana sobre sus derechos y deberes, así como una manera de ir organizando a los sectores populares para asumir tareas de conducción y mejoramiento de su vida social y cultural local. El contenido político educativo de estas experiencias formativas, de un modo general, han sido posicionarse como alternativas de conducción del Estado, con criterios de justicia y participación activa de los sectores populares, en la gestión de los recursos, los medios y el desarrollo local.

De manera general también, estas experiencias de educación popular han desarrollado una pedagogía de educación entre adultos¹⁷. Tal posibilidad significa poner en un mismo pie de legitimidad y colaboración al técnico o profesional adulto y al adulto productor económico o cultural situado. Al primero, ya que posee el conocimiento o la

¹⁶ En relación a tales sustentos teóricos nos parece extremadamente interesante el trabajo de investigación en salud pública que ha realizado la Intendencia de la Provincia de Rosario (Argentina) en esta investigación y, desde una perspectiva habermasiana, se avanza a la apertura de las instituciones públicas de salud a la participación de los usuarios, en la definición de la política y del uso de los recursos que se disponen en las redes institucionales de atención primaria y curativa de salud. Ver: M. Rovere (1999). *Redes en Salud: Un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la Comunidad*. Rosario, Ediciones de la Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte.

¹⁷ Volvemos a insistir aquí sobre el libro de mi autoría, *Educación entre Adultos*, publicado por ACER, San José de Costa Rica, año 1989. En ese libro insistimos en la necesidad pedagógica de valorar el conocimiento social del adulto en formación o en perfeccionamiento, construido desde su práctica individual y colectiva, y usarlo como punto de partida y de llegada de cualquier proceso de formación que se les destine con el propósito de mejorar sus prácticas sociales y productivas.

técnica sistematizada en la formación académica, y que lo aporta al diálogo formativo con el adulto productor, quien a su vez posee el conocimiento empírico y validado en su práctica productiva, y que también lo aporta para la construcción de un saber científico que generan ambos adultos en comunicación teórica y práctica continua.

La perspectiva pedagógica que adquiere la educación social con este enfoque de educación entre personas es, sin duda, la posibilidad de potenciar nuevas relaciones políticas y culturales entre actores democráticos que se complementan.

b) El soporte teórico de la colaboración en red

Desde la preocupación ecológica de los años 1960 es que surgen las ideas del **desarrollo humanamente sustentable**¹⁸ y la necesidad de la articulación de redes sociales para la defensa de la naturaleza y de la vida convivible. Ambas ideas se postulaban como posibilidad política de los gobiernos más progresistas del mundo para aumentar el control social de parte de la población a las acciones sociales o de asistencia social que se les destinaba.

En años posteriores, 1975 en adelante, surge la idea de la **Planificación Económica y Social Situacional**¹⁹, que postula la idea de identificar como actores del desarrollo económico y social latinoamericano, los beneficiarios directos de las acciones de desarrollo, o los que él llama **actores situados** y, por tanto, como los únicos que conocen sus problemas, las causas de los mismos y las soluciones más viables que ellos tendrían, pero que no transforman en acciones de desarrollo, ya que no tienen recursos ni el Estado, como aparato dinamizador del desarrollo, los reconoce como actores con conocimientos y sabiduría para iniciar tales acciones. Y es aquí donde está el aporte de Matus: proponer una metodología de acción estratégica que forma redes sociales, a nivel local, para que en concordancia entre organismos del Estado, agencias no-gubernamentales y organizaciones de eventuales beneficiarios planifiquen acciones de desarrollo y gestión de recursos de manera solidaria, justa y potenciadora.

Estas ideas que permanecen en los libros y en la academia más crítica de Europa y América Latina, comienzan a ser rescatadas por algunos organismos internacionales (Banco Mundial, PNUD y CEPAL-ILPES, principalmente) y se repostulan como estra-

¹⁸ Recordamos aquí dos libros que marcaron el pensamiento social en Europa y en América Latina y que tienen en común el tema del desarrollo humano sustentable. El primero fue escrito por Manfred MacNeef y colaboradores, en el año 1972 y que se titula: *Hacia un nuevo desarrollo humano: la sustentabilidad social como estrategia*; y el otro recopilado y editado por Manuel Castells, en el año 1974, que se titula: "La Question Urbain". F. Maspero Ed. París, Francia.

¹⁹ Ver: Carlos Matus (1972). *Estrategia y Plan. Textos del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social – ILPES*, Siglo XXI Editores, México; y del mismo autor (1980) "Planificación de Situaciones". Nuevas estrategias para el desarrollo económico latinoamericano, Fondo de Cultura Económica, México.

tegas de intervención pública para el desarrollo local o comunal, procurando con ellas corregir en parte los enormes desequilibrios sociales y culturales que provoca el Modelo Neoliberal vigente, así como asignar recursos e inversiones públicas que contribuyan a incluir en el modelo económico y social actual a algunos sectores poblacionales todavía excluidos y que pueden potenciarse como eventuales actores emprendedores del capitalismo dominante.

En este contexto de democratización del modelo vigente vía inclusión y profundización redistributiva del beneficio económico y social del producto acumulado por el Estado, que siempre será marginal en relación al producto capitalizado privadamente, el concepto de redes sociales y de desarrollo local sustentable pueden ser contenidos necesarios de incluir y profundizar en una educación social funcional a la sustentación del capitalismo moderno.

Pero también hay otros temas de profundización democrática que podrían ser abordados por la educación social en este tiempo de estabilidad capitalista: nos referimos al tema del respeto y desarrollo de una cultura de derechos humanos y al reconocimiento constitucional de la igualdad de género, de etnias y de minorías de todo tipo que coexisten en la sociedad hegemónica nacional. Sin duda estos temas enriquecen la práctica de convivencia democrática con la diversidad, así como humaniza cada vez más la vida civil de la sociedad chilena.

Sin embargo, también la educación social podría posicionarse como crítica y aporte a la transformación de la sociedad y del modelo económico vigentes. Y este es el punto que nos interesa profundizar en el apartado siguiente.

3.2. *La educación social como apoyo a una política de cambio del paradigma actual*

3.2.1. Algunos conceptos referenciales

Como punto de partida tomamos como referentes conceptuales algunas categorías propuestas por J. Habermas (1988) y que las resignificamos en nuestra mirada situada en Chile, apoyándonos en algunos aportes conceptuales que nos brindan H. Zemelman y P. Freire. Estas categorías son:

a) La racionalidad comunicativa como crítica a la razón instrumental.

“La racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso de ese conocimiento”²⁰.

²⁰ J. Habermas. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Ed. Taurus. Tomo I, pág. 36.

La propuesta de Habermas consiste en abrir el espectro de la razón a los otros mundo posibles, más allá del objetivo (estos son el subjetivo y el social). Y esto nos lleva a valorar la situación de la sociedad chilena como una razón en construcción.

Esto es, hay que buscar un espíritu crítico basado en una razón que potencie la capacidad para instalarnos en nuestro momento histórico y predisponer nuestro conocimiento hacia lo indeterminado, lo inédito, para apropiarnos de la realidad y construir nuevos horizontes. La racionalidad, constituye, entonces, un ejercicio libertario que abre nuevos espacios de pensamiento, por ende, de existencia. Esta postura existencial supone un logos que trascienda la apropiación y facilite instalarse en el mundo para pensarlo y desde allí explicarlo y comprenderlo como posibilidad ilimitada de experiencias y sentidos. Lo indeterminado como forma de razón, nos permite construir un conocimiento desde distintas racionalidades y formas de conciencia. La razón es la necesidad de un mundo más humano y solidario²¹.

b) La intersubjetividad como proceso de construcción social

“... entiendo las competencias que convierten a un sujeto capaz de lenguaje y acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte del proceso de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad”²².

Habermas nos plantea que el sujeto se construye en la interacción con los otros, el sujeto no puede pensarse sin otro que lo contiene, de ahí que en el sujeto se establece una relación entre su “yo” y su “mi”, lo cual obedece a una relación dialéctica. Por lo tanto, para Habermas el sujeto siempre está en un movimiento de doble articulación, ser conciencia de sí, de su individuación, de su subjetividad y, a la vez, voluntad de intersubjetividad, de expresar su yo, de trascender los límites de su determinación y tener voluntad de mostrarse, de objetivarse.

A nuestro entender, el sujeto en su relación intersubjetiva²³ no se reduce ni se instrumentaliza en el argumento del otro o en la lucidez de la acción efectiva o experta del otro, como sería el caso en una relación educativa subordinante del educando en relación al educador, sino que, por el contrario, se potencia en sus diferentes contenidos y facultades, en su cognición, su emocionalidad y su acción para la transformación. El conocimiento de sí es, a la vez, conciencia y voluntad. El sujeto **está**, lo cual alude a su instalación en el mundo (cognición y pensar), no obstante, su estar deviene en **ser**, lo

²¹ Ver: H. Zelman (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos, Barcelona (España), pág. 72.

²² J. Habermas. *Teoría de la Acción Comunicativa*. *Op. cit.*, pág. 196.

²³ J. Habermas. *Op. cit.*, pág. 172.

cual supone acción de apropiación de su estar en el mundo (del horizonte de lo posible, deviniendo en lo determinado/indeterminado del ser en el mundo). Esta existencia, planteada como necesidad, experiencia y potencia se expresa en la relación del sujeto con los otros y lo otro. Este **con** representa la primera expresión de colocarse en el mundo. De esta forma, la propia existencia del sujeto está constituida del otro y lo otro; ser y estar, implica, necesariamente, **un ser y estar en y con el mundo**, de allí que la conciencia es, a la vez, personal e histórico-social.

c) La comunicación como acción globalizadora

“Hablo, en cambio, de acciones comunicativas, cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través del cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento”²⁴.

La orientación política que se da a los actos comunicativos se encamina a la relación con los otros, superando los deseos de éxito personal para instalar una capacidad de transformar la realidad.

En este sentido el lenguaje no se agota en el diálogo oral sino que, sobre todo, es un campo infinito de potencialidades de sentidos. Se trata, entonces, de resignificar la realidad como significante en tanto ésta constituye una multiplicidad de significados posibles y construibles, por eso es vital incorporar formas de pensamientos que permitan esta operación y no se encierre en los límites de lo constituido; del mismo modo, el desafío consiste en construir lenguajes que permitan la expansión del pensamiento. De ahí que la colocación y apropiación suponen una permanente *“necesidad de mundo y el decir mismo de esa necesidad”²⁵.*

d) El mundo de la vida como posibilidad de autonomía

“Las estructuras del mundo de la vida fijan las formas de la intersubjetividad del entendimiento posible... Hablante y oyente se entienden desde y a partir del mundo de la vida, que les es común; sobre algo que en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo les posibilita la comunicación”²⁶.

¿Cómo abordar el mundo de la vida como posibilidad de que el sujeto se pueda emancipar de su fragmentación y de su unidimensionalidad?

²⁴ J. Habermas. *Op. cit.*, pág. 367.

²⁵ H. Zeman (1998). *Sujeto: Existencia y Potencia*. Anthropos Ed. Barcelona (España), pág. 123.

²⁶ J. Habermas. *Op. cit.* Tomo II, pág. 179.

Para responder a esta pregunta nos apoyamos en H. Zemelman, quien siguiendo a Habermas lo discute y, a nuestro juicio, lo complementa. Para este autor la realidad constituye un horizonte de posibilidades, en tanto es historia, actualidad y construcción; es transformación de la historia en experiencia y apertura a lo inédito, entonces, el mundo de la vida sería la actualidad del hombre en tanto conciencia de sí, de la trayectoria de su vida y necesidad de horizontes; esta relación entre cierre y apertura, entre conciencia y voluntad permite la instalación del hombre en el mundo y potencia su aventura, su apropiación, hacia otras realidades, espacios, mundos, lenguajes. Es decir, se trata de un recorrido antropológico, en tanto la transformación del conocimiento es existencial, porque en la búsqueda de un lenguaje que amplíe la capacidad de pensar, ese mismo pensar se desparametriza en la necesidad de repensarse y abrirse a nuevas lecturas de la realidad. Así la construcción de este discurso fundamenta la conciencia y la experiencia del sujeto en las maneras cómo se apropia y significa la realidad, ya sea, en tanto objetiva (“contenidos constatables”), como realidad potencial (abierta a las posibilidades) o como horizontes (incertidumbre y apertura). Nos referimos a un sujeto instalado, situado, que está en el mundo y siendo en ese estar. No se trata de tener por sabido y dado un mundo de la vida, sino que, para poder objetivarlo, hay que insistentemente volver a él y reformularlo (desde sus componentes volitivos, afectivos axiológicos y cognitivos), desentrañarlo para trascender sus propios límites y pasar de lo conocido a lo desconocido²⁷.

Como podemos advertir, tanto Habermas como Zemelman utilizan la categoría de mundo de la vida, no obstante, sus contenidos y significaciones se encarnan de manera distinta. En Habermas es el trasfondo de la acción comunicativa, es un contexto de comunicación; para Zemelman representa la posibilidad de la existencia misma del sujeto, es conciencia y conocimiento a la vez, es la capacidad de colocarse ante el mundo abriéndolo a los múltiples contenidos que desafía la apropiación de la realidad, la búsqueda de lo inédito, en fin, a la posibilidad de su autonomía.

En esta lógica de la autonomía que permite al sujeto construirse y en cuanto se construye, siempre intersubjetivamente, resignificar también su relación con los otros, es que la educación social puede optar por un sentido más liberador y transformativo en la realidad chilena.

3.2.2. Los posibles contenidos de la educación social emancipadora o para el desarrollo de una pedagogía de la autonomía

Hay cuatro ámbitos de contenidos, elaborados como marcos temáticos orientadores y problematizadores de la educación social crítica, que nos parecen indispensables de

²⁷ H. Zemelman (1998). *Op. cit.*, pág. 143.

integrar a las acciones de intervención transformativa de este tipo de educación en la sociedad chilena actual. En esta perspectiva, estos ámbitos debieran ser:

- * ¿Cuáles son las nuevas identidades ideológicas y culturales que emergen del heterogéneo tejido social que pudiese sustentar el cambio sistémico de la cultura y la sociedad nacional?;
- * ¿Cuál es la importancia en la articulación curricular que adquieren, como ejes fundantes de una antropología latinoamericana, la motricidad del cuerpo, la afectividad y el conocimiento sabio ancestral, o de hibridación epistémica?;
- * ¿Cuál es el tipo de gestión local para el desarrollo humano de calidad, en un mundo multicultural y con el propósito redistributivo de los bienes materiales y no-materiales nacionales?, y
- * ¿Cómo se integran estos lenguajes diversos en las relaciones pedagógicas que deben potenciar la construcción de sujetos y de conocimientos críticos y transformativos de la realidad científica, cultural y política nacional?

El conjunto de estos ámbitos temáticos constituyen la fuente para la selección y organización de los contenidos que debieran permitir la construcción de propuestas curriculares, así como para generar una mayor autonomía de los actores sociales que con ellos se benefician. Para nosotros estos ámbitos problemáticos son la fuente de los contenidos que debieran ser los que se adopten como sectores de aprendizaje significativo y activo, como componentes transversales y verticales, de cualquier propuesta educativa que se destinara a los educandos y educadores chilenos.

Se trata, en fin, de áreas temáticas que sitúan la mirada formativa en un proceso de construcción de sujetos, de lenguajes, de acciones y de mundos; que colocan en el centro de la cuestión pedagógica la instalación de un nuevo poder político y cultural, un poder negociable, distribuible y significativo para todos aquellos que concurren a su génesis y ejercicio organizacional. Es decir, una formación **en y para** una democracia auténticamente PARTICIPATIVA, SOLIDARIA Y MÁS JUSTA.

Y es precisamente por el hecho que estos ámbitos de contenidos son problemas temáticos que deben ser definidos y organizados en saberes emergentes, por los actores educacionales que definen las intervenciones educativas sociales, es que ellos no pueden ser detallados o especificados por nosotros, sino que, por el contrario, plantearlos como temas-problemas amplios que orienten la acción constructiva del currículo para cada modalidad o énfasis o sector de la educación social.

En conclusión, la educación social en Chile adquiere las características de un campo cultural, social, científico y político en disputa. De la opción consciente que adopten sus gestores y ejecutores dependerá a favor de qué y de quiénes, y contra qué y quiénes se organizan sus intervenciones formativas.

Bibliografía

- Castells, M.** (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile.
- Castells, M.** (1974). *La Question Urbain*. F. Maspero Editor, París, Francia.
- Comisión de Expertos** (2004). “Nuevas perspectivas y visión de la Educación Especial”, Ministerio de Educación Pública, Santiago, Chile.
- CONICYT**. Panorama de la Investigación Científica en Chile. Años 2002, 2003 y 2004. Santiago, Chile.
- Durston, J.** (2003). “Capital Social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe”, *CEPAL*, Santiago, Chile.
- Freire, Paulo** (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores, México.
- Friedman, H.** (2003). *La resiliencia en la escuela*. GEDISA, Madrid, España.
- Habermas, J.** (1988). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Ed. TAURUS, Vol. I y II. Madrid, España.
- Habermas, J.** (1999). *Facticidad y Validez*. Editorial TROTTA, Madrid, España.
- Lander, E.** Compilador. (2005). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO Libros, Buenos Aires, Argentina.
- Matus, C.** (1980). *Planificación de situaciones: nueva estrategia para el desarrollo económico latinoamericano*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Matus, C.** (1972). *Estrategia y Plan. Textos del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social – ILPES*, Siglo XXI Editores, México.
- Meza, I.; Pascual, E. y Pinto, R.** (2003). “Análisis de las características de los Planes y Programas de estudios elaborados y presentados como propios por 27 unidades educativas de Chile”. *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 18, pp. 145 a 174.
- Meza, I.; Pascual, E. y Pinto, R.** (2004). “Caracterización de las planificaciones de aula elaboradas por los centros escolares”. *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 19, N° 1, pp. 165 a 190.
- Meza, I.; Pascual, E. y Pinto, R.** (2005). “La influencia de variables institucionales y profesionales en los niveles de contextualización curricular de centros escolares”. *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 20, N° 1, pp. 125 a 156.
- Pinto, R.** (2005). “El docente chileno como profesional del currículo”. *Revista Extramuros*, N° 4, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – UMCE, Santiago, Chile. (En prensa).
- Pinto, R.** (1992). “Fundamentos de la Educación en Chile: ¿continuidad o cambio?”. En: Diario *La Época*, Sección Reportajes, Santiago, 8 de junio de 1992.

- Pinto, R.** (1989). *Educación entre Adultos, un desafío pedagógico*. Editorial ACER, San José, Costa Rica.
- Rovere, M.** (1999). *Redes en Salud: un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad*. Ediciones de la Secretaría de Salud Pública, AMR, Instituto Lazarte, Provincia de Rosario, República Argentina.
- Vilas, C.M.** (2000). “Más allá del Consenso de Washington: un enfoque desde la política de algunas propuestas del Banco Mundial sobre reforma institucional”. *Revista del CLAD*, N° 18, Caracas, Venezuela.
- Zemelman, H.** (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. ANTHROPOS, Barcelona, España.
- Zemelman, H.** (1998). *Sujeto, Existencia y Potencia*. ANTHROPOS, Barcelona, España.