



BIBLIOTECA VIRTUAL DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO

<http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/biblioteca/fbiblioteca.html>

Como citar este documento

Diego Palma. **La participación y la construcción de ciudadanía**. U.ARCIS, Departamento de Investigación, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Santiago de Chile, Chile. 199?. p. 48.

Disponible en la World Wide Web: <http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/palma.rf>

LA PARTICIPACION Y LA CONSTRUCCION DE CIUDADANIA

Diego Palma

Documento de Trabajo N°27

INDICE	PAG.
- Introducción.....	3
- La evolución de la importancia y de la concepción de participación.....	5
- La participación, un intento que pide conceptualización.....	15
- Las promesas de la participación.....	26
- La participación sustantiva como fuente de educación social.....	29
- Conclusiones y temas pendientes.....	37
- Bibliografía.....	40

LA PARTICIPACION Y LA CONSTRUCCION DE CIUDADANIA

Para muchos entre quienes se ocupan de cuestiones referidas a la acción social -y especialmente en Chile- la participación puede aparecer como una inquietud traída del pasado, una reminiscencia de los sesenta, aquella época en que todos nos orientábamos según las tareas de la igualdad y dábamos la libertad por sentada; es así que la participación puede sonar asociada a propuestas románticas que hoy tendrían escasa vigencia (a la comunidad, a los populismos, al compromiso social...) ya que se trataría de una situación propia de sociedades tradicionales, sobrepasadas y barridas por las dinámicas y las relaciones que -necesariamente- ha impuesto la modernización.

Nos guste o no, como lo anunció Toennies, las comunidades han ido dejando lugar a las sociedades; todas las actividades humanas se organizan crecientemente según racionalidad de acuerdo a fines y esos procesos han tendido a crear cuerpos especializados (burocracias) que en base a criterios técnicos (elitarios) deciden y administran en los diversos segmentos de la convivencia social, en favor de los usuarios de esos servicios, pero sin recurso necesario a ellos.

De hecho, el tema de la participación perdió fuerza entre las preocupaciones de las ciencias sociales latinoamericanas entrando a los '70¹.

Es cierto que la inquietud y la reflexión se mantuvieron en la agenda de las O.N.G.s y de la Educación Popular, pero, entonces se recurrió a la participación con dos características que eran novedosas respecto del discurso del período anterior:

- Se resignifica la tarea dentro de un discurso, como fue el de las O.N.G.s durante la dictadura, que se autocalificó de "alternativo", o sea, que prescindía, no sólo de las posiciones ideológicas que eran dominantes, sino que apuntó a una construcción social al margen de las iniciativas del aparato estatal. Es así que "participar" pasó a entenderse entonces como incorporación en las redes y organizaciones que se daba la sociedad civil, pero no decía nada de las relaciones (posibles o reales) entre esa sociedad y el Estado.

- Esa percepción llevó a que "participación" se aplicara como un término con contenido obvio (se trataba de algo distinto a lo que hacía la dictadura) y se perdieron así hasta las conceptualizaciones más elementales (por ejemplo, las que empleaba DESAL en su discurso sobre la marginalidad) sin que brotaran contenidos serios de reemplazo que organizaran la comprensión de lo participativo.

Es esta línea, marginal a la acción del gobierno y a la decisión oficial hasta el 89, la que reaparece en la agenda social que la democracia levanta en Chile en los 90, básicamente recuperada en el discurso de los políticos y con las traducciones necesarias de quienes, ahora, están ocupando el aparato de Estado, pero marcada por los afanes de provocar adhesión a una propuesta social diferente de la que habría correspondido al período anterior, lo cual ha contribuido a agudizar las ambigüedades.

Esta confusión de lenguas hace que, hoy, el discurso del gobierno pueda coincidir con el que propone la crítica progresista y con el de una cierta oposición razonable desde la derecha; todos alientan la "participación", aunque sus opciones podrían ser antagónicamente diferentes. Esta situación debe estar restando profundidad y

¹ En Chile, ocasionalmente, fue recuperado por algunos estudiosos, casi todos ligados, apoyados o alentados por Organismos Internacionales y como anotaré más adelante, con recurso a enfoques muy prudentes y ponderados. Cfr. Boeninger, 1984; Flisfish, 1990; Tomic, 1988 ; Jiménez y otros, 1989.

operacionalidad a una tarea que, en mi opinión, estará en el corazón de todos los procesos que intenten, seriamente, profundizar las estructuras democráticas, y por tanto se incluiría en ese nudo originario de decisiones que nos podría permitir levantar propuestas políticas y sociales distintas de las que hoy se han impuesto con pretensiones de única verdad.

En las páginas que siguen, busco organizar conceptualmente este campo de “ambigüedad”, para así llegar a proponer algunas reflexiones que quisieran apoyar las decisiones y las prácticas de quienes deciden y hacen política en el nivel local y, desde allí, buscan impulsar alternativas innovadoras en las relaciones entre el gobierno y la sociedad.

Los puntos que organizan esta reflexión son los siguientes:

- La evolución en la consideración del tema de la “participación” y los cambios en los enfoques.
- Qué entendemos por participación y cuáles experiencias no nos parecen participativas. Un intento de conceptualización y nuestras diferencias con otras propuestas hoy vigentes.
- El sentido y las promesas de la participación.
- La participación y la formación ciudadana.
- Conclusiones y desafíos.

Quiero señalar que, en este trabajo, he recurrido a testimonios y a ejemplos que he sacado de distintas tesis elaboradas en la Universidad ARCIS. Deseo expresar reconocimiento a los alumnos autores de esos trabajos, ya que me he beneficiado así de sus esfuerzos; al mismo tiempo, deseo expresarles que uno de los propósitos que me empujó a emprender esta reflexión fue el organizar un pensamiento que pueda servir a futuros tesisistas que se van a comprometer en un tema, como es el de la participación popular, que aparece como crecientemente recurrente.

Espero que así podamos avanzar en la consolidación, entre alumnos, profesores e investigadores, de un colectivo empeñado en la construcción de conocimiento que es uno de los propósitos del Centro de Investigaciones Sociales de esta Universidad.

1. La Evolución de la importancia y de la concepción de participación

La hipótesis de trabajo que orienta el desarrollo de este primer capítulo se puede proponer así:

El contenido con el que se ha impulsado la “participación” no ha sido el mismo en cada uno de los tres períodos que se identifican, desde principios de los 60 hasta hoy; sin embargo, estos cambios conceptuales no han respondido tanto a esfuerzos de crítica rigurosa y corresponden ,mucho más, a la transformación en las circunstancias que caracterizan a cada período y en las que han debido operar los sujetos impulsores de participación.

De allí que la conceptualización a la que se recurre hoy puede, perfectamente, incluir aspectos heredados de experiencias anteriores y que no corresponden ni son adecuados para el sentido que se busca en este momento para el desarrollo social; por el contrario, pueden faltar a esta conceptualización otros elementos que serían coherentes e importantes a la tarea que se propone y que una crítica teórica sería de la experiencia anterior podría aportar.

Es con esta intención que aquí me remonto a la consideración de los rasgos centrales que han asumido los esfuerzos participativos en Chile a lo largo de la segunda mitad del siglo.

1.1. En los 60, la participación se proponía como un imperativo ético. La “sociedad justa”, una aspiración que se traducía en concreciones distintas, que imponía caminos diversos y que movilizó tantos esfuerzos y compromisos en ese período, no era sólo aquella en la que los beneficios se distribuían en forma más equitativa, sino, básicamente, una convivencia en la que todos habrían de compartir responsabilidades, tareas y decisiones. En ese momento, quienes no queríamos ser liberales entendíamos que la naturaleza humana era, básicamente, igualitaria y que las diferencias socio económicas (que no son lo mismo que las variaciones entre los individuos) expresaban más las relaciones según las cuales, históricamente, se ordenaba (o desordenaba) cada sociedad.

De allí que, en ese momento, la participación nos apareciera como una capacidad “natural” de cada persona, una posibilidad que estaría aplastada e inhibida por la carga de la dominación, que debía brotar libre en la medida en que se disolvieran esas estructuras pesadas que imponían la desigualdad. Impulsar participación equivalía, entonces, a encaminarse en la recuperación del orden natural (justo); era fundamentalmente bueno y deseable que las personas exigieran sus derechos hacia la igualdad.

Esta mirada, atravesada por un cierto esencialismo, se asociaba al hecho de que las distintas corrientes de ideas que en ese momento se ocupaban de la “participación”, entendían que tanto las capacidades de participar de parte de los sectores populares como el proyecto en el cual éstos podían participar, tenían una “consistencia objetiva” que era, lógicamente, previa al hecho de la participación. Por una parte, la “clase para sí” aparecía como algo decidido y pre dispuesto, que esperaba un toque de conciencia para asumir las tareas y responsabilidades que le estaban asignadas (imputadas según Lukacs), ya que correspondían a su inserción en el sistema de relaciones de producción; por otra, el proyecto estaba diseñado e incluido en la historia y los actores (nunca más apropiado el término) se incorporarían a papeles que ese proyecto les asignaba.

De allí que, incluso cuando se hablaba de “educación para la participación”, se trataba de una cierta información acerca de esas responsabilidades objetivas,

predispuestas, que a cada cual le correspondía desempeñar en el proyecto que se construía².

Fue así que, a fines de los 60, la "concientización" que propuso Paulo Freire tendió a entenderse menos como un proceso pedagógico orientado a educar capacidades nuevas, y se percibió más como una suerte de iluminación, por la que se disipaba la falsa ideología que pesaba sobre los grupos populares.

1.2. ¿Qué pasó luego?

En Chile resulta muy tentador el asociar las fechas en las que se pierde y reaparece el interés por la participación con la emergencia y el final de la dictadura. Es que parece lógico y no pide mucha explicación, el que un régimen autoritario suprima las iniciativas y demandas que surgen desde los grupos subordinados.

No puedo decir que no hay algo de razón en esa lógica, y, sin embargo, de alguna manera esa argumentación está esquivando la pluralidad de sentidos con que se aplica el término y se alientan las prácticas participativas, ya que mira sólo a las formas más duras de incorporación política, que serían las que deberían haber chocado con la dominación autoritaria.

Hay que recordar que el tema perdió prioridad en toda América Latina, en países donde las fechas de los períodos militares no coinciden necesariamente con las que corresponden a Chile. Más aún, que no resulta tan clara esa exclusión mutua entre dominación autoritaria y participación popular cuando aparece reiteradamente, tanto en la práctica política como en la reflexión intelectual, que ciertas formas de participación han favorecido el control social cuando -por decirlo a la gramsciana- apuntan a perfeccionar el ejercicio del poder mediante la construcción de hegemonía; así lo hicieron los populismos civiles y militares en otros momentos de la historia latinoamericana³.

La pregunta aquí es por qué eso, si bien se intentó, no estuvo en el nudo de la dominación autoritaria.

1.2.1. A mediados de los años 70 un equipo encabezado por Samuel Huntington⁴ elaboró un informe para la Comisión Trilateral en el que se presentó y desarrolló la tesis que asociaba ingobernabilidad con exceso de participación; sería la sobrecarga de demandas sociales dirigidas al Estado y la incapacidad de éste para dar respuesta a todos los reclamos de la sociedad, lo que llevaría a la pérdida de confianza de la ciudadanía en los políticos y en las instituciones democráticas.

El sesgo conservador de este argumento se expresa en la idea de que sería la ampliación de la participación democrática, al empujar demandas crecientes de la

² Cfr. Riquelme A. "Promoción Popular y la educación para la participación" en , **Proposiciones**, N. 15, SUR, Santiago, 1987.

³De hecho el gobierno de Pinochet intentó en este sentido. Hernán Pozo señala que "ningún gobierno en Chile ha hablado tanto de participación como el gobierno militar"; de hecho a sólo un mes del golpe, en un discurso al cuerpo diplomático, el general Pinochet declaraba "Es conveniente la participación conciente y responsable de la ciudadanía , como clave de la democracia viva y depurada que deberá abrirse paso hacia el futuro" Cfr. Pozo H. "La participación en la gestión local para el régimen actual chileno" en Borja J. y otros "Descentralización del Estado, Movimiento Social y Gestión Local", ICI-FLACSO-CLACSO, Santiago, 1987.

⁴ Huntington, S y otros, "The Crisis of Democracy" ,New York University Press, Nueva York, 1975.

sociedad ante el Estado, lo que llevaría a la auto-deslegitimación del propio orden democrático. La misma lógica de tal discurso lleva a entender una oposición antitética entre gobernabilidad y democracia; como bien anota Manuel Rojas "...Un exceso de democracia significaría un déficit de gobernabilidad; una gobernabilidad adecuada sugiere una democracia deficiente..."⁵.

Esta antítesis se manifiesta claramente en las soluciones que levanta el análisis conservador: la gobernabilidad se recupera y se reproduce mediante la contención de las demandas y el control sobre los movimientos sociales; se trataría de limitar la participación a través de recursos coercitivos y/o ideológicos.

No estoy intentando insinuar que las argumentaciones de Huntington hayan "provocado" la desconfianza y el desinterés generalizado hacia la participación. Más bien entiendo que el informe representó una expresión y no una "causa": si el discurso sobre "la crisis de las democracias" se aceptó con tanta facilidad fue porque apareció como una racionalización conveniente que concordaba con la profunda reivindicación de lo individual y de lo diverso que ha marcado el giro de la sensibilidad cultural dominante según nos acercamos al fin de siglo.

1.2.2. Voy a permitirme una digresión, necesaria creo, para volver luego a retomar el hilo de la reflexión.

En los 60 se había empezado a producir ese cambio profundo, que ha arrastrado dimensiones varias, y que algunos -con la inseguridad que impone la cercanía de los procesos a los que se refieren- ya se atreven a calificar de "transformación epocal".

En primer lugar, se empezó a experimentar socialmente los efectos de un salto cualitativo en el desarrollo de las fuerzas productivas. El patrón tecnológico en el cual se había fundado la economía por cerca de cien años, sustentado fundamentalmente en el uso del petróleo, comenzó a ser reemplazado por otro basado en la electrónica.

Esto arrastró al cambio en los sectores que dinamizan a la economía (la industria del carbón y del acero ha cedido lugar a la informática y la bio- tecnología) pero, más aún, el cambio tecnológico empujó transformaciones muy importantes en el diseño organizacional de las empresas. Por una parte, las mega corporaciones han ido variando su estructura, centralizada y piramidal, hacia la constitución de redes flexibles entre empresas, todas de tamaño menor, todas con dirección, contabilidad y gestión propias ; por otra parte, la vieja "línea de montaje" (la que sirvió a Chaplin para caracterizar a "Los tiempos modernos") ha cedido ante modelos más activos de gestión y ejecución en los que cada unidad -incluso, cada trabajador- es solicitado a aportar y decidir "in situ".

En tercer lugar, y es esto lo que más nos interesa en el contexto de esta reflexión, se ha producido en un lapso muy corto de tiempo una mutación de las percepciones y de los valores según los cuales se organiza y se construye la realidad.⁶

Todos los estudios que se centran sobre esta dimensión del cambio⁷, acuerdan en que lo que está cuestionado en este proceso es el modelo de modernidad tal como lo ha inspirado la Ilustración. Varios han anotado que este cuestionamiento ha asumido la forma

⁵ Rojas M. "La Gobernabilidad en Centroamérica", FLACSO, San José, 1995.

⁶ Inglehart R. "Cultural Shift", Princeton Univ. Press, Estados Unidos, 1991.

⁷ Aquí me estoy afirmando en Tomassini L. La Globalización y sus Impactos Sociopolíticos, en Urzúa R. "Cambio Social y Políticas Públicas", Centro de Análisis de Políticas Públicas- Univ. de Chile, Santiago, 1997. También se debería confrontar, en el mismo libro, el artículo de Emilio Tenti titulado "Actores, acción colectiva y participación en el campo de las políticas públicas".

de “juicio a la razón”, tal como ésta había sido definida y aplicada en dicho proyecto de modernización. Si el nacimiento del mundo moderno pudo ser caracterizado como “una rebelión de la razón contra el mundo de las autoridades reconocidas hasta entonces”, lo que hoy estaríamos viviendo sería la revuelta de la sociedad y del sujeto contra la racionalización totalitaria, centralizada y uniformizadora; esa tendencia que Max Weber previó, con pavor, en la imagen de la “jaula de hierro” en la cual el hombre moderno se iría encerrando progresivamente⁸.

Si es cierto lo del cambio de época, lo que se había empezado a dejar atrás a fines de los 60 era ese período histórico en el que creímos posible organizar la vida de la gente a través de operaciones de gran ingeniería social en las que era el Estado -y no las personas- el demiurgo que se encargaba de decidir, impulsar y gestionar el modelo.

Lo que se empieza a poner en cuestión es que sea la razón (sino la Razón) el único principio que puede ordenar absolutamente los asuntos de la sociedad. Empezó a fortalecerse la convicción de que, junto al conocimiento racional (en algunas propuestas, cuando se prescinde de éste) hay otras calidades de saber (práctico, emotivo, existencial... todos particulares y locales) que tienen validez y nos conectan con la realidad. El descrédito apunta a la confianza que se tenía en “la salvación a través de la incorporación a la sociedad” y, en consecuencia, se fortalece la reivindicación de los espacios de creación particular -personas y grupos- y la tendencia a reemplazar la uniformidad de la vida moderna por la diversidad post-moderna (o post-estructuralista, post-industrial, post-nacional...)⁹.

Los estudiosos han organizado el discurso sobre este cambio, resaltando, cada uno, algunos rasgos que les resultan más relevantes.

David Harvey, Francois Lyotard, Richard Rorty...¹⁰, de una u otra manera nos dicen del rechazo a las metanarrativas que propuso el pensamiento racionalista como explicación, forma y meta de la historia, mientras apuntan a una nueva epistemología en la que pensamiento y lenguaje no se entienden ya como reproducción de la realidad que estaría ahí, esperándonos para ser descubierta, sino más bien como instrumentos con los cuales el sujeto construye la realidad.¹¹

Esa nueva sensibilidad, que pasa a ser dominante en el fin de siglo, es la del sujeto que construye, a la vez, su mundo (no “el” mundo) y su propia identidad, y que rechaza cualquier idea de un modelo o de una estructura que funde o legitime a ese sujeto en tanto actor social, que le asigne un papel o defina su comportamiento necesario; esa sensibilidad cultural está en la base de la facilidad con la que se asumió el derrumbe de las economías de planificación centralizada y de los Estados de Bienestar, está en la base de la emergencia del neo-liberalismo¹² y, también, de las dificultades que han mostrado los

⁸ Weber M. “La Etica Protestante y el Espíritu del Capitalismo”

⁹ Geertz. C. “Conocimiento Local”, ed. Paidós, Barcelona, 1994. Echeverría R., “Ontología del Lenguaje”, Dolmen ediciones, Santiago, 1994.

¹⁰ Harvey, D. “The Condition of Postmodernity”, Basil Blackwell, Oxford, 1989. Lyotard J.F. “The Postmodern Condition. A report on knowledge”, Univ. of Minnesota Press, USA, 1984. Rorty, R. “Contingency, Irony and Solidarity”, Cambridge Univ. Press, Inglaterra, 1989.

¹¹ Todos, directa o indirectamente, apelan a Benjamin, quien propone mirar a través de los ojos del “flaneur” que recorre las calles de París observando escenas al azar, sin recurso alguno a un mapa,

¹² “Por extraño que pueda parecer en la era de la teología económica neoliberal, lo cierto es que, desde comienzos de los años cuarenta y hasta los años setenta los más prestigiosos

sectores progresistas en su intento por levantar alguna propuesta que los exprese en términos convocantes y que constituya una alternativa a ese neoliberalismo.

Al mismo tiempo, estos cambios en la sensibilidad cultural están en la base de la pérdida de la idea de participación, tal como se entendía en los años 60.

Hasta aquí la disgresión. Si he dedicado tanto verbo y espacio a una reflexión bastante general y abstracta respecto del tema particular que aquí me ocupa, ha sido porque parece indispensable que las propuestas sobre participación que se puedan impulsar en los 90, cuando las circunstancias han vuelto a favorecer el rebrote de este tema, no se entiendan como la simple recuperación del hilo que se perdió a fines de los 60, sino que asuman las nuevas percepciones y sensibilidades que hicieron inviable esa propuesta y que son las mismas que están vigentes hoy. La nueva propuesta participativa debe respetar y asumir esas condiciones.

1.3. Entrando a los 70 el neoliberalismo autoritario que se había impuesto en Chile, sólo alentó aquellas formas, denominadas de participación, que claramente generan control social y legitimación de la autoridad; los límites estaban claramente establecidos y los procedimientos disciplinarios eran conocidos y administrados por cada autoridad (todas nombradas y controladas por su superior inmediato) una cadena de control que la desconcentración del aparato estatal había llevado hasta las localidades más apartadas.

La participación sustantiva, sus ambigüedades, sus desafíos, las preguntas que levantaba... todo eso desapareció de la agenda y de la reflexión oficial.

1.3.1. Como insinuamos en la introducción a este trabajo, durante este período la preocupación participativa se manejó en los circuitos "alternativos", se discutía en las O.N.G.s y se intentaba en aquellas experiencias piloto que ensayaba la educación popular, pero esas prácticas y esas reflexiones estuvieron atravesadas por tres rasgos que indico a continuación y que le dieron un carácter novedoso respecto de lo que se hacía y pensaba en el período anterior.

Primero. Las acciones de las ONGs, por definición, se impulsaron al margen de la iniciativa estatal y, por tanto, obviaban el problema en tanto relacionamiento entre la sociedad civil y el Estado y apuntaban, más bien, al otro problema de la incorporación de las personas en las redes, movimientos y organizaciones que se dio la sociedad durante el imperio más duro de las políticas neo-liberales. A diferencia de los 60, ahora la reflexión y la práctica de participación no decía a la incorporación de sectores desde los márgenes a la sociedad que se estaría desplegando en la historia, sino que los sujetos se constituirían, precisamente, en oposición y en resistencia a ese "orden" que se les imponía como disciplinador. Por eso, "participar", en el discurso de las ONGs era incorporarse en las organizaciones populares para impulsar lo alternativo.

Segundo. El método de las ONGs era la "educación popular" y la inspiración de esta propuesta estaba anclada en Paulo Freire, más específicamente en el segundo Freire, el que surge de su experiencia africana, expresada en "Cartas de Guinea-Bissau", donde empieza a separar aguas respecto de una posición idealista que atraviesa sus primeros escritos y que permitieron que éstos fuesen leídos como propuestas de iluminación de las

y antes influyentes defensores de la libertad total del mercado, como Friedrich von Hayek, se sentían como profetas que clamaban en el desierto, advirtiendo en vano al capitalismo occidental que había perdido el rumbo y que se estaba precipitando por el "camino de la esclavitud" Hosbawm E. "Historia del Siglo XX", ed. Crítica, Barcelona, 1995. pág.185.

conciencias, un acto cultural que operaría como el motor central desde donde debían derivar procesos de cambio político-societal.

De allí que, en los 80 resultó mucho más claro que en las décadas anteriores, que la participación era una capacidad que debía ser educada (y que se podía deseducar) y que no se trataba de una disposición innata al sector popular¹³. La educación de tal capacidad se entendió como un proceso en el cual, necesariamente, el cambio cultural se provocaba a partir de una práctica de construcción de sociedad deseada que, en este caso, era empujada por los sujetos y no por el Estado o desde la evolución de la misma sociedad.¹⁴

Por último, resultó de lo anterior que las ONGs, que enfrentaron la participación como un producto pedagógico, elaboraron métodos, didácticas y materiales múltiples destinados a educar las capacidades de participar. Más que propuestas pedagógicas -que toda la reflexión más seria sobre esta etapa denuncia como un faltante en la producción de los educadores populares- se multiplicaron las técnicas y cartillas para realizar distintas tareas promocionales (diagnóstico, programación, evaluación...) en términos participativos.¹⁵

La idea central que atraviesa estos procedimientos (y que resulta potencialmente muy importante en la evolución posterior de este proceso) es que la misma y única práctica, colectiva y responsable, -cuando sirve de base a procesos educativos adecuados-, puede provocar efectos en dos dimensiones: unos son los efectos "materiales" que persigue la acción (construcción de una sede u organizar un jardín infantil) y, otros, en el desarrollo personal y humano de los participantes que impulsan la acción; la educación de la participación apuntaría a la relación entre ambas dimensiones de efecto. Volveré sobre esto, con mayor atención, en el punto 3.

1.3.2. Como también ya insinué en la introducción, la preocupación por la participación se mantuvo también en algunos Organismos Internacionales, en particular algunas agencias de Naciones Unidas, si bien nunca llegó a constituirse en un tema mayor.

A diferencia de las O.N.G.s, las Instituciones Internacionales no buscan diferenciarse de la acción estatal, más bien, su condición inclina a los funcionarios y a las direcciones a aceptar los gobiernos que existen en cada uno de los países en que se desempeñan y a tratar de ejercer cierta influencia sobre ellos, lo cual se marca en los contenidos de la reflexión y propuestas sobre participación que desde allí surgen. La argumentación que allí se desarrolló, que aceptó algunas tesis neo-liberales buscando dialogar con ellas, es que una cierta participación sometida a los objetivos y procedimientos decididos por los técnicos oficiales debe resultar útil para aumentar la eficacia y eficiencia de las políticas públicas.

¹³ Una expresión de esta percepción distinta, a la vez que una influencia que la empujó, fue la lectura y aplicación del pensamiento de Antonio Gramsci por quienes participaban de las ONGs de educación popular, un autor que, en los 60, era sólo conocido por algunos iniciados. Cfr. Broccoli A. "Antonio Gramsci, la educación como hegemonía", Ed. Nueva Imagen, México, 1984.

¹⁴ Cfr. Bengoa J. "Educación para los movimientos sociales" en Proposiciones, N. 15, ed Sur, Santiago, 1987.

¹⁵ Si alguien merece mención especial, debería ser Orlando Fals Borda y sus desarrollos en torno "investigación acción participativa".

Es así que, desde ese campo, se profundizó en una concepción de participación que algunos han calificado como “instrumental”

1.4. Entrando a los 90, cuajaron diversos factores que se venían fortaleciendo a lo largo del período anterior y que, en mutua definición, han confluído para favorecer una nueva reaparición de la atención sobre los procesos participativos.

1.4.1. Por una parte, el neoliberalismo, a veinte años de su avasalladora irrupción en la orientación y práctica de las políticas, ha empezado a mostrar sus limitaciones y sus efectos no proclamados: pobreza, aumento de las desigualdades, deterioro del medio ambiente, depredación de los recursos naturales... .Esto ha favorecido el retorno de la preocupación por la presencia y el papel del Estado en la organización y funcionamiento de la sociedad, que habían sido expulsadas -con recurso a fórmulas muy simplistas- por la dogmática neoliberal.

En 1990, el Banco Mundial publicó su estudio en dos tomos sobre las economías de industrialización reciente en el Sud-Este asiático, donde reconoce y declara que, en casi todos los casos, la acción del aparato estatal ha sido fundamental para crear y asegurar condiciones que permitieron el desarrollo de la iniciativa privada en términos de crecimiento económico sostenido.¹⁶

Este nuevo escenario intelectual arrastra una serie de temas asociados que se vuelven a poner en agenda: el mismo Banco Mundial, y -más enfáticamente- el B.I.D., retomaron el tema de la gobernabilidad, ahora con algunos matices nuevos ligados a una agenda pública que debe reflejar las preocupaciones tanto del gobierno como de la sociedad.¹⁷

También, junto con la reaparición del Estado, resurgió consecuentemente el desafío de las relaciones adecuadas entre ese Estado y la sociedad civil.

Se abre así la puerta para recuperar las inquietudes y discusiones en torno a “participación”, el caso más impactante es el de Bolivia, donde el gobierno de Sánchez de Lozada, una administración que representaba más bien al sector empresario, en 1994 promulgó la ley 1551, “de participación popular”.

En Chile, a esta situación general favorable, se sumó una coyuntura muy propicia que empujó a una rápida difusión de lo participativo que permeó el discurso oficial: es que los nuevos gobiernos democráticos quisieron proponer un conjunto de políticas en lo social que los diferenciara claramente del régimen anterior, calificado como autoritario. Esta diferenciación parecía tanto más necesaria cuando se había optado por orientaciones en la economía que, en lo básico, constituían un continuismo respecto de lo que había instalado el pinochetismo.

Un informe de Mideplan, ya en 1992, señala que existen componentes participativos explícitos en las orientaciones y políticas de casi todos los Ministerios¹⁸;

¹⁶ The World Bank, “The East Asian Miracle; economic growth and public policy”, Oxford Univ. Press, U.S.A. 1990. El mismo Banco insiste con más fuerza en esta idea, porque ahora la plantea como recomendación, en el Informe anual de 1997, que se titula “El Estado en el Mundo en Transformación”.

¹⁷ The World Bank, “Governance and Development”, Birt, Washington D.C. 1992. Banco Interamericano de Desarrollo “Gobernabilidad y Desarrollo. El estado de la cuestión”, BID. , Washington D.C. 1992.

¹⁸ Ministerio de Planificación y Cooperación, “Participación de la Comunidad en el Desarrollo Social; logros y proyecciones”, MIDEPLAN, Santiago, 1992.

entre las primeras iniciativas del gobierno Aylwin estuvo la de enviar al Parlamento una propuesta de reforma constitucional en la que se definía al Municipio como "corporación autónoma de derecho público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuya finalidad es satisfacer las necesidades de la comunidad local y asegurar su participación en el progreso económico, social y cultural de la respectiva comuna"¹⁹. En la misma reforma se crearon los Concejos Comunales, a los cuales se asigna "carácter normativo, resolutivo y fiscalizador, encargados de hacer efectiva la participación de la comunidad local y de ejercer atribuciones que señala esta ley"²⁰.

1.4.2. Por otra parte, el cambio cultural al que aludí en párrafos anteriores, contra lo que algunos pudieran opinar, se inclinaría hacia una incorporación más activa y directa de los ciudadanos en la cosa pública.

Luciano Tomassini lo coloca así:

*"el sistema representativo clásico constituía una democracia mediatizada. Hoy día los intermediarios o representantes de los ciudadanos, sean parlamentarios o partidos políticos, sus cúpulas o sus operadores, no monopolizan la articulación y expresión de intereses como lo hacían antes, debido a que , en una sociedad más diversa, más acertiva e informada, la gente tiene visiones propias sobre los asuntos de interés público y aspira a intervenir de alguna manera en su manejo."*²¹

Así, el aparente desinterés en la política, que atraviesa hoy a todas las sociedades en occidente (un rasgo muy específico de los jóvenes) podría no estar expresando la exacerbación del individualismo egoísta y despolitizado, sino -más bien- una insatisfacción profunda con esta particular forma de relacionar a los ciudadanos con el hacer de la "polis" que resulta estrechamente segmentada. Se trataría más de una voluntad en pro de que cada persona -y toda persona- asuma y empuje la construcción de su mundo y de su vida, en contraposición a la percepción, dominante hasta hace poco, según la cual cada uno aceptaba un paradigma que nos imponía los criterios para esa construcción.²²

1.5. Por último, quisiera destacar el rasgo de novedad que tiene la tarea, teórica y práctica, que se debe emprender en este campo. La percepción (muy estrecha a mi entender) de que, en Chile la dictadura fue responsable de cerrar el espacio a la

¹⁹ Ley Orgánica Constitucional de Municipalidades, título 1, artículo 1.

²⁰ Ley Orgánica Constitucional de Municipalidades, título 3, artículo 61.

²¹ Tomassini L. op. cit. pg. 51.

²² El mismo Tomassini agrega un poco más adelante : "Algunos trataron de confundir este nuevo ethos de la identidad personal con el individualismo característico de la edad moderna. No distinguieron entre los nuevos impulsos hacia el desarrollo personal, por una parte, y la orientación capitalista hacia la ventaja individual y la acumulación de bienes materiales, por otra" y, luego , cita a Giddens : "no es un proyecto centrado en la reflexión sobre el sujeto sino es que el ethos del crecimiento personal resume las grandes transiciones sociales de la última etapa de la modernidad en su conjunto: un pujante cuestionamiento de las instituciones, la liberación de las relaciones sociales frente a los sistemas abstractos y la consiguiente interpenetración entre entre lo local y lo global, así como entre lo público y lo privado" ibid. pg.59. La cita es de Giddens A., "Modernity and Self Identity", Standford Univ. Press, U.S.A. 1991.

participación y que la democracia lo volvió a abrir, (en ambos casos como únicas responsables) puede inclinar a juzgar que las propuestas de participación que hay que recuperar en los 90 serían las mismas que se cancelaron a principios de los 70.

Esto, evidentemente, no es así. No en vano se produjo ese corte, por la fuerza de la crítica hacia las limitaciones y deformaciones que arrastraban las políticas del Estado Benefactor; una crítica parcial, unilateral, revestida de ideología, pero fundada en falencias reales en las cuales ha afirmado su fuerza. Tampoco fue en vano el empuje a la experiencia y la reflexión desde las O.N.G.s que incorporaron los aportes desde la Educación Popular. Es cargado con esas herencias varias que se repone la preocupación por el tema de la participación.

De allí que, ahora, las nuevas políticas sociales (y la participación, como constitutivo de esas políticas) debe cumplir con responder ante una serie de desafíos novedosos. Resumo así:

- A la luz de las críticas neoclásicas al Estado Benefactor, se trata ahora de proponer políticas que persigan sus propósitos de avanzar en equidad, pero sin ir en contra de los equilibrios fiscales; el que las políticas sean calificadas de “caras” no es cuestión de pesos más o pesos menos, sino que se demanda que el gasto social no suba por encima del aumento de la recaudación fiscal, que, a su vez, depende del incremento del producto.

- También levantado por la crítica neoclásica, la política social debe intencionarse para impactar la condición de los sectores pobres; si no existe esta preocupación explícita y marcada en la gestión, la tendencia inercial llevará a que mucho de los recursos se queden en el camino, enredado como gasto burocrático y a que, otro tanto, sea apropiado por los sectores con mayor capacidad de presión que, por definición, no son los más pobres.

- Vale decir que las políticas nuevas deben ser técnicamente productivas, deben encauzar bienes y servicios, en cantidad suficiente y de calidad adecuada, hacia los sectores que los requieren, pero además tienen que ser capaces de capturar la heterogeneidad de situaciones y de necesidades (la pobreza no se puede reducir a una condición unidimensional con distintas posiciones ubicadas a lo largo de un eje único) y operar con respeto y la flexibilidad que corresponda a esa diversidad de situaciones cualitativamente distintas.

- Más aún, se debe asumir que las políticas no sólo buscan solucionar carencias mediante aportes de bienes y servicios (que es el efecto material de la política) sino que, al mismo tiempo y en un único esfuerzo, producen efectos socio culturales en las personas que se incluyen en esas políticas (los usuarios).²³ De manera que en el futuro, éstos se puedan parar sobre sus propios pies y no requieran de ese apoyo asistencial. Ambos aspectos tienen que manejarse con intención y con maestría técnica.

- Profundizando esta línea, y, ahora contra la ideología neoliberal, las O.N.G.s insistieron que lo social no se deriva mecánicamente desde la economía, el crecimiento económico no es causa necesaria del desarrollo social. Hoy tenemos que abordar lo social

²³ Este efecto es reconocido desde antiguo. Las políticas sociales, en tanto acciones intencionadas que buscaban intervenir en la sociedad, fueron impulsadas originalmente por gobiernos muy conservadores (las administraciones victorianas en Inglaterra y el gobierno junker de Bismarck en la naciente Alemania) con intenciones de provocar disciplinamiento y paz social, es decir, buscando efectos socio culturales.

como un campo con una lógica de funcionamiento propia, no independiente, pero sí distinta del manejo económico.

La Educación Popular avanzó en subrayar la necesidad de enfrentar la producción de efectos socioculturales a través de un proceso intencionado de aprendizaje social (incluso, elaboró las didácticas que apuntaban a educar la participación a lo largo de acciones sociales). Si esta opción no se enfrenta y no se trabaja, entonces priman las dinámicas que educan en el disciplinamiento, inscritas en la acción del Estado cuando éste opera como aparato de dominación, desde arriba hacia abajo, y que se impone sobre las múltiples iniciativas y prácticas de los grupos populares, las acota, las homogeniza y las ordena, excluyendo aquellas prácticas que no coinciden o aportan a la intención estatal.

- Por último, la participación, tal como se proponga en la nueva época tendrá que dar cuenta -a la vez- de la construcción democrática de sociedad civil y del relacionamiento democrático de esa sociedad civil con el Estado.

Es con toda esta carga de herencias que entramos a los 90. Unas habrá que criticarlas para proponer su reformulación, otras se recogerán porque resultan convincentes y provechosas para los nuevos sentidos que ahora se intentan, otras -por último- se rechazarán , pero no podemos dejar de considerarlas.

2. La Participación, un intento que pide conceptualización.

Como señalé en el punto anterior, hoy se ha vuelto a incorporar el término “participación” en el discurso político, en algunos casos con insistencia machacona, expresando una voluntad de diferenciación, a la vez, del Estado neoliberal, (al cual nos liga una continuidad básica en lineamientos importantes del proyecto económico) y a la vez, del Estado Benefactor en esos rasgos paternalistas y burocráticos, tan criticados por los neoclásicos.

Sin embargo, quiero destacar que, a mi entender, no se debe situar en ese nivel apologético, ni la importancia, ni las posibilidades que guarda esta recuperación del tema participativo. Todo esto dice, más bien, a las nuevas circunstancias que, desde las maneras de producir, la multiplicación de las situaciones, de los intereses sociales, y el fortalecimiento de la cultura de lo heterogéneo, han llevado a la disolución del contacto entre, por una parte, los órganos tradicionales de representación política y, por otra, la vida cotidiana de la gente a la que quieren representar.

Augusto Varas, en un artículo sobre “Democratización y Políticas Públicas”, nos dice:

“Tomando en cuenta el nuevo contexto en que se dan las políticas públicas, su función propiamente política al interior de los procesos democratizadores puede analizarse a partir de tres dimensiones indisolublemente interrelacionadas, el rol que juegan en la construcción del interés público, su capacidad para armonizar intereses corporativos y su potencialidad para permitir la participación ciudadana.”²⁴

2.1. Es cierto que estas tareas más importantes, donde “participación” aparece asociada a reconstrucción de los sentidos políticos, se debe emprender hoy en el contexto de esta “popularidad” del tema, lo cual, paradójicamente, no ha facilitado la empresa, ya que la soltura con que se tiende a recurrir al término oculta una variada ambigüedad conceptual.

Martín Hopenhayn, inicia así una reflexión sobre el tema:

“Insistir sobre el carácter equívoco del concepto de participación parece, a estas alturas, un ejercicio gratuito. Cada vez más la palabra, a lo largo y ancho de todo el arco político, es reivindicada por corrientes tan diversas como el neo-liberalismo, el neo-estructuralismo, la democracia cristiana, el socialismo renovado, el anarquismo y, en general, toda forma de populismo. Se ha convertido en una referencia obligada de planes y programas de desarrollo, de manifiestos ideológicos y de campañas presidenciales”²⁵

Claro está que, en cada contexto discursivo distinto en que se incluye la palabra “participación”, el término se significa con contenidos diversos; de allí que se pueda

²⁴ Varas A. "Democratización y Políticas Públicas" en Urzúa R. (ed) Cambio Social y Políticas Públicas Centro de Análisis de Políticas Públicas - Univ. de Chile, Santiago, 1997, pg. 175.

²⁵ Hopenhayn M. "La participación y sus motivos" en Acción Crítica, CELATS, Lima, 1988.

intentar un cierto ordenamiento en esta variedad ambigua según las diferentes conceptualizaciones en uso.

a. Existe hoy una recuperación del tema por parte de los grupos más serios del pensamiento liberal.

El marco neoliberal en que se incorpora aquí la participación, se expresa en los supuestos siguientes: los individuos se desenvuelven en un escenario neutro, donde cada uno avanza según su propio empeño.

En la investigación que citamos a continuación²⁶, si bien se aparenta reconocer dos o tres veces que el contexto económico social debe favorecer o dificultar la participación de determinados segmentos o personas, los autores entienden que, en aras del principio metodológico que una investigación singular es incapaz de considerar todo y debe definir un objeto, ellos pueden abstraer de esa dimensión contextual (que de hecho no se incorpora para efectos de análisis) y concentrarse sobre las características de los individuos capaces de participación (a quienes ellos denominan "pobres habilitados"); así, han escamoteado el contexto, y la "habilitación" aparece como una capacidad cuasi-natural en algunos individuos que explica (justifica) los diferentes grados de exclusión.

Así, conceptualizada la capacidad de participar, Ignacio Irarrázabal puede desplegar un argumento que, formalmente, se asemeja en varios aspectos al que presentamos más adelante, en el sentido que las políticas públicas deberían reconocer, en su diseño, esta capacidad de (algunos) grupos populares para construir su propia realidad y no invadir ese espacio desde el Estado.

En otras expresiones más transparentes de esta corriente de pensamiento, se presenta la participación como la capacidad individual para incorporarse en las oportunidades del mercado; en el centro está la "libertad de elegir" (Buchanan) y al Estado se le pide que no obstaculice este ejercicio fundamental del individuo. Oscar Godoy, siguiendo de cerca a Von Hayek, señala:

*"La sustitución de la decisión individual, basada en la información que cada cual posee, por la decisión colectiva, fundada en los conocimientos globales del planificador, entraña limitar la libertad, entendida en este caso como la aptitud individual para emplear, sin restricciones, sus propios conocimientos"*²⁷

b. Un eje de reflexión distinto, en el cual coinciden algunos estudios del Centro de Estudios Públicos (C.E.P) en torno a la educación,²⁸ es aquel en el cual la participación se considera como un rasgo, técnicamente necesario a las nuevas políticas sociales, que, a

²⁶ Irarrázaval I. "HHabilitación, pobreza y política social" en Estudios Públicos, C.E.P., N.59, Santiago, 1995, pp. 99-165.

²⁷ Godoy O. , Estudios Públicos, C.E.P., N. 50, Santiago, 1993. pg.26.

²⁸ Cfr. distintos informes de Violeta Arancibia y de Gilberto Zárte en referencia a lo que ellos denominan "escuelas exitosas"; los investigadores entienden por tales aquellas, sean privadas, o particulares-subvencionadas, o municipalizadas, que obtienen resultados significativamente por encima de los promedios que corresponden a su categoría en la prueba SIMCE. La comprensión del "éxito" se construye en torno al "clima organizacional" en el que la participación de las diversas partes en el acuerdo e implementación de un "proyecto educativo", propio del establecimiento, aparece como un componente clave.

diferencia de las que fueron propias del Estado interventor, han aprendido a respetar y a perseguir metas de eficiencia, de eficacia y auto sustentabilidad.

La participación se propone entonces como un aporte “funcional” al desempeño de las políticas según esos rasgos deseados; así los programas de autoconstrucción se justifican, porque bajan los costos por vivienda y permiten, de esta manera, que con los mismos fondos se alcance una cobertura mayor. Un poco más sofisticado aparece cuando se argumenta que la incorporación de los usuarios en ciertos momentos de la gestión permite afinar la ejecución de la política hasta aspectos que quedan ignorados cuando esas mismas iniciativas son responsabilidad sólo de los funcionarios; así se justifican algunos “diagnósticos participativos” en términos de que permiten identificar situaciones más allá de lo que recogen los instrumentos técnicos de la investigación.

Esta concepción de participación, porque es funcional es a la vez subordinada, ya que la participación existe sólo en la medida en que aporta a iniciativas que son decididas, diseñadas y controladas por el aparato técnico burocrático, que es externo a quienes se invita a participar.

En Chile, esta participación “funcional y subordinada” es la que se estudió y propuso desde los Organismos de Naciones Unidas durante los años 80 por intelectuales, varios de los cuales luego, con el advenimiento de la democracia, pasaron a desempeñarse en el Gobierno, por lo que no resulta extraño que ésta sea la concepción que permea buena parte del discurso y de la política oficial.

En un texto que recoge presentaciones diversas de funcionarios de la primera administración democrática en el Chile post Pinochet, aparece una intervención del presidente Aylwin, quien inauguraba un seminario titulado “El desafío de la participación: democracia y modernización del Estado”, donde indica: “...la superación de la pobreza no es un problema que pueda dejarse meramente a la economía. Se requiere también de ciudadanos activos, comprometidos en organizaciones sociales para adaptar y ejecutar programas estatales...”. En la misma reunión, Edgardo Riveros, entonces Subsecretario General de Gobierno, afirmaba en su presentación: “...Las organizaciones vecinales enfrentan el siguiente desafío: establecer relaciones de cooperación con el Municipio, que apuntan a que esas organizaciones puedan desarrollar una acción que multiplique la tarea municipal y que el Municipio sirva de articulador con las políticas sociales nacionales.”²⁹

c. Una tercera línea gruesa que hoy disputa el campo de las propuestas participativas es aquella que busca recoger los desarrollos impulsados por la Educación Popular, y que entiende la participación como una “práctica” cuyos propósitos se ubican, fundamentalmente, en la línea del “desarrollo de las personas que participan”. La práctica es una acción responsable, que busca modelar la realidad según intención, “deja huella” en la realidad según la conceptualización de “acción” que hace Hanna Arendt³⁰, pero se caracteriza porque al mismo tiempo y en el único acto, constituye en sujeto a quien impulsa esa acción; el sujeto se construye en el mismo acto en el que construye su “mundo de vida”.

Esta mirada encuentra mucho asidero en la reflexión que atraviesa los distintos momentos de la Escuela de Frankfurt en su lucha por mantener la vigencia del “epíritu crítico” frente a las imposiciones científico-objetivas del pensamiento positivista. Para ellos, la inspiración crítica del marxismo surgía desde la dialéctica sujeto-objeto. Según

²⁹ Cfr. Pistacchio E. y otros, Modernización y Participación Social, Ministerio Secretaría General de Gobierno, Santiago, 1996.

³⁰ Arendt H., “La Condición Humana”, ed. Paidós, Barcelona, 1993.

Habermas, cuando Marx puso sobre los pies lo que en Hegel estaba de cabeza, lo que hizo fue articular dos tesis de la filosofía hegeliana ubicándolas en un proceso único: la conciencia reflexiva del individuo como hacedor de historia y la autoconstitución de la humanidad a través del trabajo. En la medida en que esta dialéctica se oscurece en favor de algún proceso objetivo, entonces se disuelve todo lazo entre historia y libertad.³¹

Esta participación, que aquí voy a denominar “sustantiva”, se ubica en el corazón de la distinción que se establece entre crecimiento y desarrollo, en que el primero se refiere al aumento de las cosas en un grupo o en una sociedad (así cuando hablamos de un incremento del P.I.B.) y, el segundo, dice a procesos sociales que provocan la realización de las personas. Las políticas participativas serían las que facilitan el “desarrollo personal”, ya que incorporan con iniciativa y responsabilidad, lo cual es distinto de incluir usuarios en cursos pre-establecidos y controlados por otros.

La participación en la cosa pública, con estas características sustantivas, es la dinámica que puede empujar la profundización y extensión del acuerdo democrático y de la condición ciudadana.

En esta perspectiva se despliegan dos vertientes:

Una, que muy fiel a la orientación de las ONGs en los 80, rechaza cualquier relación participativa a la eficacia y eficiencia de las políticas públicas, ya que entiende que esa relación necesariamente, va a provocar subordinación y disciplinamiento. Quizás el caso más puro está presentado en el libro de Pedro Demo³², como indica el título de la obra, entiende que sólo hay participación cuando se trata de una conquista, cuando los sectores subordinados se levantan para arrebatar el espacio a los dominadores (y al Estado que los representa); es que Demo toma muy en serio el que la acción de participar (la práctica, con las responsabilidades y los riesgos que acarrea) constituye al sujeto-ciudadano, y entiende que, cualquier donación de espacio participativo, por parte de los no-dominados, anula esa posibilidad de desarrollo del sujeto; esa participación puede provocar el efecto material, pero disuelve la posibilidad del efecto socio-cultural. Yo tiendo a tener una cierta simpatía por la argumentación de Demo, me parece que se aplica en un alto número de situaciones, sin embargo, olfateo que, por partir desde un esquema muy ortodoxo de relaciones de clases (y de una consecuente visión instrumental del Estado hacia los intereses de la clase dominante), está entendiendo como necesidad fatal lo que sólo es una posibilidad que, en ciertas circunstancias, es de alta ocurrencia.

La otra vertiente, si bien entiende la tensión entre los objetivos de eficacia y los de desarrollo personal perseguidos en la misma política, y si bien percibe el peligro de subordinación incluido en los desempeños funcionales, asume que no se expresan de una contradicción entre opuestos que se excluyen. Aquí el Estado no se entiende como un aparato perfectamente homogéneo, sino que reproduce -en una clave propia- las mismas tensiones e intereses que atraviesan la sociedad; de allí que la contradicción (antagónica) no sería entre Estado y sociedad, sino entre sectores que se ubican en el Estado y en la sociedad y otros grupos que ocupan posiciones diferentes y representan proyectos distintos, tanto dentro del Estado como en la sociedad.³³

De allí que, en este caso, las alianzas que se visualizan como fructíferas y posibles son entre algunos grupos de la sociedad y algunos segmentos del aparato estatal. Estas partes también se relacionan entre sí con contradicción, pero, en la medida en que

³¹ Cfr. Habermas J., “Conocimiento e Interés”, Tauros Ed. Madrid, 1982. pp.43 y ss

³² Demo P. “Participacao e Conquista”, ed Univ. de Ceara, Fortaleza, 1987.

³³ Cfr. Anderson P. “Las Antinomias de Antonio Gramsci”, ed. Península, Barcelona, 1984.

coinciden en aspectos estratégicos del desarrollo de la sociedad , esas tensiones se pueden trabajar ya que se puede llegar a establecer una lógica comunicacional respetuosa y seria.

Esta percepción influye en las formas como se entiende y se valora las potencialidades que presentan las políticas públicas en tanto espacios de participación: para esta mirada no serían, fatalmente, instrumentos de disciplinamiento, sino ocasiones contradictorias, abiertas a más de un efecto.³⁴

Esta última concepción de lo participativo aparece más complicada, y por eso en la práctica debe resultar más peligrosa; puede empujar a los participantes populares a la lógica del disciplinamiento, que es tan fuerte en las políticas estatales, pero, al mismo tiempo, me parece que es la única que, desde lo local, puede encaminarnos a la construcción de un nuevo pacto social, que nos eduque en la constitución de nuevas relaciones Estado-Sociedad, superiores a las del Estado benefactor y a las del Estado-neoliberal.

Es por esta doble condición, de lo peligroso y de lo necesario, que debemos explorar con más profundidad en la concepción de "participación sustantiva".

2.2. Qué vamos a entender, aquí, por participación.

A lo largo de varias décadas, los intentos por conceptualizar la "participación" han asociado esta condición con la capacidad de influir en las decisiones.

Desde fines de los 50 , cuando Roger Vekemans se instaló en DESAL y discurre sobre "la marginalidad" y la "promoción popular", en Chile nos acostumbramos a hablar de "participación pasiva" (que sería la inclusión en los beneficios que ofrece una política) y de "participación activa" (que sería la verdadera, la que abre a la posibilidad de influir en las decisiones)³⁵ . Luego, Naciones Unidas propondría la participación como "influencia sobre el proceso de toma de decisiones a todos los niveles de la actividad social y de las instituciones sociales".³⁶

Yo estoy plenamente de acuerdo en que el control de poder y la influencia en las decisiones están en el centro de cualquier ejercicio real de participación; sin correspondencia en ese plano, cualquier intento de "participación" se torna en un simulacro estrechamente simbólico, por tanto, nadie puede ofrecer participación sin tocar la redistribución del control del poder. De aquí se agarra Pedro Demo para desplegar su discurso sobre la participación como conquista.

Sin embargo, si la conceptualización se concentra exclusivamente sobre este aspecto, se vuelve poco operacional; se puede discurrir sobre el tema, pero se hace difícil el investigar y el promover.

Es que la participación, sea de personas en organizaciones comunitarias de cualquier tipo o sea de grupos en políticas nacionales o locales es una relación, una

³⁴ "Sin embargo, las propiedades estructurales de las instituciones no son sólo restricciones que se imponen sobre la acción, son también facilitadores ("enabling", en el original). Un tema central que enfrenta hoy la teoría social en este aspecto, es el de desarrollar una reformulación de los conceptos claves , "estructura" y "sistema" de tal manera que den cuenta, tanto de los aspectos facilitadores, como de los restrictivos en las formas institucionales" Giddens, A. "Politics, Sociology and Social Theory", Standford Univ. Press, California, 1995, pág. 196 (traducción de D.P.).

³⁵ Cfr. Vekemans R. y otros "Poblaciones marginales y Desarrollo Urbano: el caso chileno", DESAL, Santiago, 1965 .

³⁶ Citado por Martín Hopenhayn, op cit. p. 19.

variable continua que se puede concretar en múltiples formas que, además, se mueven y transforman dinámicamente.

De allí que estas situaciones se recogen y se entienden mal cuando el poder se “cosifica” conceptualmente.

Esto sucede cuando el poder se visualiza como situado en determinados y particulares espacios (por ejemplo, sólo en el aparato del Estado) o como poseído por un sector singular de la sociedad (que lo ejercería sobre otros que carecen de poder) ; en estos casos se está entendiendo el poder como una “cantidad finita” ,una “cosa”.³⁷

Esta versión ha sido impugnada por Foucault (o, más bien, por los filósofos que han dejado a Marx para buscar inspiración en Nietzsche) para quien toda relación social comporta poder, en toda relación hay poder y contrapoder; éstos se difunden mediante infinitos mecanismos y prácticas sociales cotidianos, los cuales al operar, producen un conjunto de relaciones fluidas y dinámicas que son siempre asimétricas. En consecuencia, el poder no se encuentra localizado ni fijado eternamente, no es propiedad de individuos, clases ni instituciones.³⁸

Creo que se puede acordar con las tesis de Foucault sin, necesariamente, abandonar la idea de que en cada sociedad y en cada momento concretos hay grupos y espacios que concentran poder, ya que pueden influir para que las instituciones y las prácticas funcionen a su favor. Es en virtud de esta percepción “descosificada” del poder que, en la operatoria, resulta oscuro (y, de hecho, arbitrario) juzgar si una situación concreta -una política o una organización- permite o no la “participación sustantiva”; lo más posible es que encontremos que existe un cierto ejercicio de decisión de parte de los incorporados pero no tanto como se podría desear y, de allí, que podamos optar sí o no según prejuicio.

2.3. En distintos esfuerzos de análisis sobre políticas públicas que hemos emprendido - algunos alumnos y yo- en el contexto de la docencia universitaria, hemos ido avanzando en la operacionalización fundados en el concepto siguiente.

a). La participación es una situación que surge (o que puede surgir) en el encuentro de dos dinámicas.

Una es la **capacidad de participar**; estoy apuntando a las actitudes y a las habilidades que los sectores, llamados a incorporarse en una empresa común, han desarrollado a través de las prácticas y de la reflexión sobre éstas que han acumulado con anterioridad , y que ellos traen, como aporte a la realización de esta empresa.

Así, una política o una red de base que busque enfrentar, en forma participativa, el cuidado de niños pequeños cuando las madres, por razones de trabajo o de trámites, deben salir de la localidad, no puede sino considerar e incorporar las capacidades desarrolladas por todas las mujeres, en la experiencia y en la socialización de género, para atender y tratar con niños pequeños.

Otra es la **oportunidad de participar**, y ahora estoy mirando al espacio, incorporado e inscrito en el diseño de las políticas o en la organización de la red, que permite el adecuado ejercicio de la capacidad de participación que aporta el grupo concreto que se incorpora en esa acción colectiva. Siguiendo con el ejemplo anterior, la

³⁷ Esta percepción inclina a concebir el desarrollo político según los límites de ese esquema que se ha denominado "juego suma cero", en la medida en que una parte sólo puede ganar poder en la medida en que otra pierda.

³⁸ Cfr. Foucault M. "Microfísica del Poder", ed. La Piqueta, Madrid, 1991.

forma de funcionar de la organización participativa de mujeres deberá ser distinta si quienes están incorporadas son mujeres solteras, amas de casa o mujeres de tercera edad: sus habilidades, su paciencia, sus necesidades de capacitación... son diversas y eso debe ser asumido por la forma participativa de funcionar.

b) Podemos hablar de participación cuando se ha provocado una adecuación entre las dos dinámicas, o sea que las capacidades de participar del grupo incorporado se ajustan a las oportunidades que abre la forma de funcionamiento de la red o política. Cuando no se intenta abrir oportunidades a la participación, entonces estamos enfrentados a políticas “asistencialistas”; se diagnostican sólo necesidades (no capacidades ni potencialidades) y la política asume el encargo de responder a esas carencias.

c) Cuando el ajuste se produce porque las capacidades de los incorporados se deben adecuar a las oportunidades que la política propone, de acuerdo a las exigencias de coherencia interna propias de la propuesta (racionalidad instrumental) , entonces estamos en el campo de la participación funcional.

De hecho se produce una selección de los participantes según quienes cumplen con poseer esas capacidades que, según las burocracias que deciden, diseñan y gestionan las políticas, le adjudican a los sectores-meta a los que apunta cada propuesta; el resto no participa, lo cual se expresa, demasiado a menudo, en un juicio desde los técnicos que es que “la gente no se interesa por participar”; sin recoger la situación en una autocrítica respecto de que las oportunidades de participar que se ofrecen no son las adecuadas a las capacidades de los grupos a los cuales se apunta.

d) La posibilidad de “participación sustantiva” se abre en la medida que el encuentro entre capacidades y oportunidades se persigue al revés del modo señalado en el párrafo anterior, para el caso de “participación funcional”: es la “capacidad” de cada grupo la que se asume como núcleo duro de la búsqueda de correspondencia, las oportunidades de participar se diseñan e incluyen en las políticas como respuestas, intencionadamente adecuadas y voluntariamente respetuosas, a esas capacidades que traen los grupos a los que se invita a participar.

La relación entre políticas y participantes (centrada sobre los participantes) se articula en dos momentos: uno es el de la política entendida como un espacio en el que la gente ejercita y pone en común sus capacidades; otro es el de la política como aporte de recursos (materiales, técnicos, financieros...) que complementan y agregan eficacia a las acciones de los participantes. En el caso de las redes, éstas se ofrecen a los participantes como espacios de desempeño más fáciles y respetuosos que las políticas, pero, al mismo tiempo, marcadas por las mismas carencias de recursos y de capacidad técnica que son propias de quienes se incorporan.

2.4. Existen dos fuentes originarias de sesgo que se complementan -y en parte se confunden- y que cierran las posibilidades de participación sustantiva, incluso cuando esta intención pueda aparecer en el centro de los discursos que marcan sentido a las propuestas.

a) Una, opera cuando las redes y las políticas simplemente ignoran las capacidades y saberes que la gente puede aportar, entonces las políticas se reducen y pierden eficacia, mientras se anula la posibilidad de fortalecer sujetos locales a través de las políticas.

Esto se presenta tanto en iniciativas oficiales como en redes; en el desempeño tanto de funcionarios como de dirigentes.

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) informó acerca de un sondeo, puerta a puerta, que habían realizado en tres comunas del sector norte de Santiago, donde pusieron dos preguntas a las mujeres amas de casa. La primera era acaso ellas estaban relacionadas con algún tipo de acuerdo colectivo para cuidado de niños cuando, ellas u otras vecinas, debían salir de la localidad; la segunda pregunta se refería a si tales iniciativas, en el caso que existieran, mantenían relación con alguna instancia estatal.

El levantamiento logró identificar un promedio de 80 iniciativas, variadas, por comuna en que las mujeres se organizaban para el cuidado de niños (240 en total), pero, de éstas, sólo el 10% recibía algún apoyo o capacitación del Municipio o de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, más aún, la gran mayoría de estas iniciativas era desconocida para las autoridades locales.

Otro ejemplo. En una comuna y en un programa de obras públicas que se proclaman oficialmente participativos, no se entrega a la comunidad ninguna responsabilidad en el control y supervisión de las obras en construcción (cuando éstas son ejecutadas por contratistas externos al barrio) a pesar de que, por una parte, no hay capacidad de funcionarios municipales sino para realizar inspecciones puntuales y, por otra, buena parte de los jefes de familia en los sectores populares han trabajado o trabajan en la construcción.

Pero, la misma actitud aparece en muchos dirigentes de organizaciones sociales: hay capacidades de participar en los vecinos, que se ignoran y a las que no se concede una oportunidad adecuada en las iniciativas colectivas; un dirigente, interrogado acerca de cómo recoge los puntos de vista de los vecinos a los cuales representa para elaborar propuestas desde la comunidad hacia el Municipio, declara :

“... nadie sabe mejor que uno lo que pasa en el sector, uno está al tanto de todo, porque recorre su unidad vecinal y basta con que uno esté atento para encontrar los problemas...”³⁹

b) La otra fuente desde donde se anula una intención participativa declarada es cuando los funcionarios (y los dirigentes) abren espacios y convocan a participar, pero las oportunidades no corresponden a las capacidades y saberes que forman parte del acervo aprendido y desarrollado por los grupos concretos convocados a participar, de ahí que éstos no llegan a ocupar efectivamente el espacio que se les ofrece. Numerosos ejemplos en este sentido aparecen en el libro en el que Marta Harnecker recoge distintas experiencias de gobiernos locales, impulsados por las izquierdas, en diversas ciudades de América Latina a lo largo de los años 90; tomo aquí uno que ejemplifica claramente lo que quiero decir: la discusión, con la gente, el destino de los recursos de libre disposición del Municipio en Porto Alegre.

Una funcionaria informa:

“...en un inicio se pensaba que bastaba con ir a la población a preguntarle qué era lo que ellos querían; era una pregunta muy general que suponía que la gente entendía lo que era la distribución de recursos dentro de una

³⁹ Salinas M.S., M. López de Santa María y C. Ossandón “La apertura de nuevos espacios para la participación comunitaria”, Documento de Trabajo n. 19, Centro de Investigaciones Sociales, Univ.ARCIS, Santiago,1997, p.75.

*alcaldía. Muy pocas personas conocían cuál era la parte de los ingresos que podía ser invertida en obras. A nosotros mismos nos costó mucho entender lo limitada que era la capacidad de la alcaldía para disponer de recursos... El primer año, cuando fuimos a discutir el presupuesto fue desastroso, nosotros nunca habíamos hecho algo semejante y la población nunca había participado. Las demandas fueron colosales, enormes, porque se había creado la expectativa que se iba a resolver todos los problemas de la ciudad. Cuando se abrió la llave, el chorro que salió fue muy grande.*⁴⁰

En Chile democrático se ha vuelto usual que se exija a los grupos populares que elaboren “proyectos” para acceder a fondos concursables que se distribuyen desde los Municipios o desde instituciones de gobierno central; en principio la idea puede parecer buena, es una forma de recoger e identificar los intereses y las prioridades de los mismos sectores populares para luego, organizar las políticas en torno a esos mismos nudos así expresados, sin embargo, esa oportunidad de participación -tal como se ha ido realizando- exige capacidades que no están en la experiencia de quienes están siendo llamados a ocupar el espacio.

Así lo expresan los dirigentes sociales:

“...el problema en la elaboración de proyectos fue que éstos eran una cosa nueva, sobre la que no teníamos conocimiento...”

Sumado a esta ausencia de conocimiento técnico, se han presentado problemas con la elaboración de presupuestos, en los que, debido a dificultades para calcular volúmenes y cantidades de materiales, se solicitaba menos dinero del que resultaba necesario para completar el proyecto.

Además, los proyectos han impuesto a los dirigentes obligaciones respecto de la administración de recursos -sobre todo en relación al rendimiento de los gastos- que se deben ajustar a mecanismos complicados, según los cuales las Municipalidades deben dar cuenta del destino de fondos ante otras instancias del aparato público.

Claro, existe la capacitación, pero, en la medida en que las habilidades para las cuales se capacita no están en continuidad con aquellas que los grupos, organizaciones y dirigentes, han ido desarrollando desde su experiencia social, es conocimiento con poca raíz, que no profundiza, superficial... los capacitados pasan a ser técnicos de segunda o de tercera, siempre al servicio y en dependencia de los técnicos verdaderos. Así, la capacitación sirve para afinar una participación funcional, al servicio de las políticas y de sus metas decididas por los expertos diseñadores .

En estas circunstancias, la alcaldesa de Huechuraba se quejaba así a unos alumnos que la entrevistaron para propósitos de su tesis:

“Creo que hubo un error al iniciarse el Gobierno Democrático, dado que toda la capacitación, en relación a los dirigentes vecinales, fue sobre cómo postular al FOSIS, cómo postular a todas partes, y no hubo preocupación por potenciar, digamos, de crear una Organización Vecinal, si se quiere de gestión conjunta. Yo he intentado que las entidades que hacen cursos de

⁴⁰ Harnecker M. "Haciendo Camino al Andar" , Lom ediciones- FLACSO- MEPLA, Santiago, 1995, p.201-202.

capacitación a los dirigentes, capaciten no tanto en demandarle al Gobierno Central o al Municipio, sino que los capaciten para lograr crear redes de gestión territorial, con los grupos juveniles, con los clubes deportivos, con los centros de madres etc.”⁴¹

2.5. A mí me parece que existe una señal clara cuando, quienes queremos impulsar acciones participativas, no conectamos con las condiciones subjetivas de la gente que permiten la construcción de “participación sustantiva”. Es cuando los presuntos participantes no responden a la convocatoria y no asisten.

En estos casos, lo más seguro es que esté pasando una de dos situaciones: o el problema que se propone abordar no constituye una urgencia reconocida por aquellos a quienes se convoca (sino que se destaca desde el análisis de los técnicos), o las oportunidades que se abren a la participación no corresponden a las capacidades de participar que ha desplegado ese sector concreto en sus experiencias anteriores.

Los funcionarios y dirigentes, en estos casos, tienden a responsabilizar a la gente: “son cómodos”, “les gusta pedir, pero, a la hora de comprometerse...”, no se recoge esta retroalimentación para ajustar las propuestas y las invitaciones; se pretende que cambie la gente para que se adapten a las políticas, no se aprovecha para construir iniciativas sociales en función del desarrollo de la gente.

Claro, se puede recurrir en estos casos -y se recurre- a las técnicas de motivación que remachan las ventajas que entrega esa política a quienes se incorporen a ella, pero en la medida en que lo que se está intentando es cambiar la actitud de las personas para que se incluyan adecuadamente en las propuestas que se les ofrece, y no cambiar las políticas para adecuarlas a la realidad de las personas, todos esos esfuerzos están, de nuevo, en la línea de lo que aquí he denominado “participación funcional”.

2.6. Para terminar este punto, quiero explicitar un supuesto que se refiere a las circunstancias políticas en las que se puede intentar impulsar procesos de “participación sustantiva”.

Este esfuerzo, delicado y pedagógico, sólo puede emprenderse cuando quienes convocan a la participación y quienes participan están en acuerdo fundamental, no sólo respecto de los procedimientos (no paternalistas), sino acerca de los objetivos de mediano y largo plazo, o sea que las partes se reconocen del mismo lado del espectro político-ideológico.

En ésto es en lo que Pedro Demo -a mi entender- tiene razón. La propuesta de participación sustantiva es irreal cuando las contradicciones entre quienes detentan el gobierno y los sectores subordinados son de carácter tal que los diversos intereses se relacionan como “suma-cero”; si el interés de los grupos a los que expresa la capa gobernante se realiza a costa de los intereses de los sectores subordinados, entonces cualquier invitación a la participación será solamente funcional y los efectos, disciplinadores.

En lo que yo no estoy de acuerdo con Demo, es en entender que, siempre, la relación “aparato gobernante- base gobernada” sea fatalmente así. Me parece que en la historia nos encontramos, una y otra vez, con intentos (no siempre felices en su evolución)

⁴¹ Lazo, H., L. Padilla y D. Saavedra "Dirigentes vecinales: negociación y participación de la comunidad", Documento de Trabajo n. 18, Centro de Investigaciones Sociales, Univ. ARCIS, Santiago, 1997, pg.125-126.

en los que el gobierno surge desde la intencionada identificación de un grupo con la suerte de los excluidos.

Es cierto también, de que hoy -por lo menos en Latinoamérica- casi todos los gobiernos nacionales se presentan comprometidos con un proyecto económico que, en nombre del crecimiento del producto, provoca concentración y marginamiento. Por eso es que aquí estamos apuntando a las gestiones locales, básicamente a los municipios, donde, en virtud de la ocupación segmentada del espacio, los grupos subordinados a nivel societal tienen oportunidad de elegir gobiernos que sean (más o menos) críticos de la política central y que manejan (alguna) autonomía en lo que dice a la decisión y gestión territorial.

El propósito más general de esta reflexión, es aportar al desempeño distinto al que tendríamos que aspirar en aquellos municipios donde se ha elegido autoridades que quieren representar a los sectores subordinados.

3. Las promesas de la participación.

3.1. ¿Cómo es que la “participación sustantiva” puede aportar en el desarrollo de las personas que se incorporan?

Que la “práctica” forma a quienes se comprometen y ejercitan como sujetos de esa práctica, es una vieja tesis que atraviesa el pensamiento moderno, que está incluida en la experiencia de la burguesía emergente y que permanece -con sentidos diversos- tanto en el liberalismo, como en la fenomenología existencial (de cuño heideggeriano) y en distintos discursos de inspiración marxista.

En el Marx de las “Tesis sobre Feuerbach” la afirmación aparece claramente como “los hombres (también las mujeres) se construyen a sí mismos en el mismo acto por el que conforman el mundo”. Las distintas lecturas que se quieren inspiradas en este “marxismo” (así la “Action” de Hanna Arendt, o la “Vida Cotidiana” de Agnes Heller, o la “acción comunicativa” de Jurgen Habermas...) recogen esta tesis.

Es claro que el tema de la práctica y de sus consecuencias en el desarrollo de las personas ha estado en la agenda de la reflexión filosófica, sin embargo, ha sido mucho más ajena a las ciencias sociales.

Anthony Giddens ha señalado, repetidamente y en diferentes textos, que la teoría social clásica no desarrolló una adecuada reflexión sobre la acción social⁴². El autor acude al caso de Talcott Parsons, cuya obra fundamental se titula, precisamente, “The Structure of Social Action” y que se propone explícitamente incluir componentes de la “voluntad” en su enfoque, pero que (siguiendo a Durkheim) reduce “lo voluntario” a la internalización de los valores vigentes en la sociedad por parte de los sujetos; aquí no habría “acción”, (en el sentido de una iniciativa responsable) sino sólo conducta, empujada y guiada por motivación psicológica o expectativa de rol.⁴³

Es que todos los enfoques que buscan considerar lo particular a partir de la lógica que se impone desde las condiciones o desde la estructura, acarrear mucha dificultad para entender la vida social en tanto “activamente constituida” a través de la acción de sus miembros (y, como consecuencia, tienden a considerar “el poder” como un factor, necesariamente, secundario).

Aquí, sin pretender ignorar las condiciones en las cuales se despliegan los sujetos, quiero entender la “práctica” (o la “acción social” que, en este texto, funcionan como conceptos homólogos) como el ejercicio de la capacidad subjetiva (intencionada y responsable) de selección que se puede ejercer sobre una gama de situaciones posibles que están objetivamente inscritas en las condiciones en las que se ejercita ese desempeño.

3.2. Es por esto que importa mucho las reflexiones que han decantado desde una entrada distinta, donde la teoría no se ubica en el origen, y que están ligadas a la observación de los procesos que están ocurriendo en la realidad. Ahora hay distintos autores que reencuentran la idea de la “práctica” en los comportamientos que desplegaron los grupos populares durante los años duros del ajuste, cuando cayó el ingreso nacional (-15% en 1982-83), los niveles de desempleo formal subieron hasta cerca del 30% y el

⁴² Giddens A. “Las Nuevas Reglas del Método Sociológico”, Amorrortu ediciones, Buenos Aires, 1987.

⁴³ “la escena está montada, pero los actores sólo actúan según libretos que ya han sido escritos para ellos”, Giddens A. op. cit. p. 18.

gobierno recortó el gasto social significativamente⁴⁴. Hay diversos informes y sistematizaciones⁴⁵ que recogen y reflexionan la percepción común en torno a que las prácticas colectivas de los sectores populares no sólo consiguen efectos materiales (los talleres producen manufacturas, las ollas comunes entregan comida , los comités de salud atienden a los enfermos urgentes...), sino que, al mismo tiempo y a través de esas mismas acciones, se impulsan efectos socio-culturales entre quienes se comprometen en tales iniciativas.

Por una parte, quienes se incorporaron en las prácticas populares, debieron aprender y desarrollaron capacidades para trabajar en común (llegar a acuerdos, dividir tareas, controlar responsabilidades...) y, así, desplegaron capacidades en la línea de lo que Habermas ha identificado como "lógica comunicativa".

Por otra, los (las) incorporados (as) desarrollaron capacidades personales que les permitieron un adecuado desempeño en roles más sociales o públicos. Esto resultó particularmente notorio en los grupos de mujeres donde muchas de las participantes recién salía del exclusivo rol de esposa-madre-ama de casa, y fue en el ejercicio colectivo con otras mujeres que descubrieron y desarrollaron sus capacidades de proponer, de emprender, de aprender...

Por último, las personas que participaban en las redes de acción popular desplegaban un primer esbozo de lo que era su situación en la sociedad y su relación, ya con otros sectores sociales, ya con las autoridades públicas, un primer estremecimiento ideológico que los empuja a dudar de la consistencia de los mensajes culturales que sirven a reproducir la dominación.

3.3. Esta percepción de la práctica se complica cuando se incorpora la política social (o, quizás, los efectos sociales de las políticas).

Es cierto que las políticas le aportan recursos a la organización popular que son importantes para la eficaz práctica de ésta : recursos materiales, financieros y técnicos que se pueden entender como favorables para la acción de los sectores carenciados; pero, al mismo tiempo, en la misma relación, las políticas acotan el campo (rayan la cancha) en el que se puede desplegar la práctica popular y, en consecuencia, encajonan los efectos socio-culturales que pueden desarrollar quienes se incluyen en esa práctica acotada.

Si la política constriñe la práctica popular, si la ignora o si propone compromisos que no corresponden a las capacidades desarrolladas en experiencias anteriores por los grupos concretos a los que se dirige la política en cuestión, entonces esa política opera como disciplinadora, no sólo de las acciones que permite a los participantes y de sus efectos materiales, (que serán funcionales a las propuestas de la política) sino que van a fortalecer habilidades, rasgos culturales y formas organizativas que favorecen la reproducción de la subordinación. En cambio, si los políticos y técnicos se preocupan y aciertan en construir el diseño de las acciones públicas de modo que reconozcan, recojan,

⁴⁴ Los datos están en Larrañaga O. "Política Social Durante la Transición a la Democracia 1990-93" , Programa de Post-grado en Economía ILADES- Georgetown University, Santiago, 1994, pg. 7.

⁴⁵ De los múltiples documentos posibles quiero referirme aquí sólo a dos autores que ordenan y comentan con claridad y profundidad lo que se insinúa en otros. Son los distintos textos que elaboró Luis Razeto, en el Programa de Economía del Trabajo entre 1986 y 1993, en torno a lo que él denominó "economía popular" y, por otra parte, un artículo de José Bengoa, titulado "La Educación para los Movimientos Sociales" publicado en la revista Proposiciones, SUR ed. Santiago, 1987, pp. 12-41.

apoyen y fortalezcan las capacidades formadas en la práctica por quienes participan, entonces realmente, se puede potenciar y fortalecer, no sólo la eficacia material de la política participativa, sino la capacidad de decidir y de actuar de los grupos incorporados.

De allí la ambigüedad, o la valencia contradictoria, de las políticas y de la participación, respecto del desarrollo de sujetos. No podemos afirmar ni que el disciplinamiento ni la liberación estén inscritos a fuego en la naturaleza de las políticas de gestión local con pretensiones de participación.

Todo lo que he señalado me permite abordar la segunda parte de este documento, que es la que se refiere -de manera específica- a la participación (sustantiva) como base del esfuerzo de formación ciudadana.

4. La participación sustantiva como fuente de educación social.

4.1. El eslabón que articula las reflexiones sobre participación sustantiva con los procesos intencionados de educación ciudadana, es el esfuerzo que ha venido desplegando la ciencia pedagógica en vistas a reformular las tareas de la educación más allá del sólo aprendizaje ritual de contenidos fijados en un programa oficial.

4.1.1. La educadora ecuatoriana Rosa María Torres ha expresado (en alguna parte de sus escritos, que en este momento no tengo a la mano) que, tanto hemos hablado de “enseñanza-aprendizaje” (así, con un guioncito entre las dos) que hemos llegado a creer que se trata de una sola y misma situación: que basta que se de el acto de querer enseñar para que surja el aprendizaje como consecuencia necesaria.

Sin embargo, continúa la autora, podemos recordar múltiples situaciones en que se da aprendizaje sin que aparezcan acciones de enseñanza.

Así, yo aprendí a nadar sin que nadie me instruyera; en mar calma y con un piso seguro, después de algunos intentos frustrados, logré mantenerme a flote mientras movía pies y manos con cierta desesperación y muy poca elegancia. Más aún, un amigo de mi edad, que había recibido lecciones y que “teóricamente” conocía los movimientos correctos, cuando lo dejaron solo en la piscina, chapoteó de manera muy similar a como lo hacía yo, y sólo desde esa flotación básica -que nada tenía que ver con lo que le había mostrado su profesor- empezó a recuperar (muy lentamente) el estilo que le habían enseñado.

También puedo recordar muchos casos en los que, a la inversa del anterior se da la enseñanza sin aprendizaje.

Durante todo mi paso por la educación secundaria fui instruido, diligentemente, en muchas materias que nunca aprendí; sólo pude repetir un mínimo de esos contenidos lo suficiente para aprobar las evaluaciones, pero incluso eso lo olvidé al muy poco tiempo. Así me sucedió con la física, de la cual no recuerdo nada en absoluto.

O sea que, en la experiencia de cada persona, existen múltiples situaciones de aprendizajes sin enseñanza y, a la inversa, de enseñanzas que no provocan aprendizaje.

Los dos términos no son lo mismo ni están indisolublemente ligados. De allí que existe fundamento para proponer la pregunta pedagógica en torno a cómo se logra una enseñanza que produzca aprendizaje.

La hipótesis con la que voy a trabajar es que la pedagogía, la acción educativa con intención y fundamento, debe buscar la articulación entre enseñanzas y las experiencias vitales del educando particular al cual esa enseñanza se dirige. Los contenidos (abstractos) deben responder a preguntas que brotan desde la experiencia de los educandos y/o debe apuntar a perfeccionar los desempeños en esa experiencia.

Ahora, voy a pasar a desarrollar la conceptualización que permite explicar y fundar esta hipótesis.

4.1.2. En la Educación de Adultos se ha desarrollado una conceptualización que ayuda a ordenar la variedad de las distintas iniciativas de formación que recibe una misma persona.

Existe la **educación formal**, que es aquella oficialmente organizada según tramos y programas, impartida por personal consagrado y que es conducente a títulos que se reconocen públicamente. Corresponde a la entrega que hace el sistema educativo oficial en las instituciones de enseñanza de distinto nivel.

Otra es la **educación no-formal**, donde se incluye todo aquello que se imparte en el agregado variado de cursos de capacitación, formación, perfeccionamiento... cada uno con objetivos propios, específicos y no conectados entre sí, que no otorgan ni conducen a un reconocimiento oficial ni están destinados a que el educando avance en el sistema educativo.

Distintos son los aprendizajes informales, que se caracterizan porque no son producto de ninguna iniciativa de enseñanza, sino que se adquieren a través de la interacción social, cotidiana (socialización) , así con la familia, los amigos, los medios de comunicación.⁴⁶

4.1.3. Estoy muy conciente de que muchos no están de acuerdo con esta división, que la consideran unilateral, poco profunda o parcial, pero mi intención aquí no es terciar en el debate sino establecer las bases para las afirmaciones que señalo a continuación, casi todas referidas no tanto a la distinción entre diversos géneros de aprendizaje, sino a la necesaria relación de ellos en una estrategia de formación.

- Los **aprendizajes informales** se diferencian de los más formalizados por la manera como se adquieren, por el carácter menos sistemático del conocimiento que entrega y por el carácter particular de cada saber. La distinción nada tiene que ver con que alguna modalidad rinda saberes más o menos verdaderos o con que los objetos de aprendizaje sean distintos.⁴⁷

- Las distintas modalidades no deberían considerarse como opciones excluyentes, sino como momentos diversos que se tendría que articular de forma que se fortalezcan y profundicen mutuamente. En el ejemplo recién citado de los vendedores de mercado, el problema parece surgir cuando quienes saben y manejan un determinado algoritmo para sumar y restar van a la escuela donde se desconoce ese aprendizaje para obligarlos a operar con otro algoritmo distinto; de allí resulta que "son malos para las matemáticas" y que desarrollan un horror a esas clases.

- Las enseñanzas más abstractas, generales y conceptuales, se pueden traducir en aprendizajes sólidos y profundos en la medida en que los contenidos que esa enseñanza ofrece a los educandos, engarzan con los aprendizajes informales que los educandos ya poseen sobre esos mismos objetos a los que apunta la enseñanza y, desde allí, los profundiza, organiza, funda...

⁴⁶ El criterio de esta distinción son las modalidades como se entrega- adquiere el aprendizaje. De hecho la distinción se ensucia cuando se la busca referir a contenidos (por un lado conocimientos, por otro habilidades o detrezas y, por otro, valores y creencias) o a espacios educativos. La escuela, que aparece como sede de la educación formal, es ocasión de aprendizajes informales, no sólo en los recreos sino, por ejemplo, a través de las particulares relaciones (autoritarias o más democráticas) que se establece entre profesores y alumnos. Recordemos películas clásicas al respecto como "Al maestro con cariño" o "La sociedad de los poetas muertos".

⁴⁷ Los colombianos (especialmente Germán Mariño, de Acción Educativa en Bogotá) han realizado investigaciones muy hermosas acerca de como operan aritméticamente los vendedores de mercado, quienes, sin haber pasado nunca por clases sistemáticas de matemática básica, pueden recibir, incluso moneda extranjera, sin equivocarse en las conversiones, las rebajas ni los vueltos. Se trata del mismo objeto, con igual grado de verdad, pero de un saber adquirido de manera informal que procede según un algoritmo distinto del que se enseña oficialmente.

Este es el principio central que organiza toda la renovación de la educación con adultos (en realidad, válido para toda educación) y que ha sido bien fundado por los autores del llamado “constructivismo post-piagetiano”.

- Este proceso debe ser objeto de una estrategia pedagógica, distinta de la que ha dominado en la educación tradicional (pedagogía frontal). Esta se ha fundado en el supuesto de que el profesor, que sabe, debe enseñar a alumnos, que no saben, y que los alumnos han aprendido en la medida en que son capaces de repetir, con la mayor fidelidad posible, aquello que el profesor ha enseñado⁴⁸

4.2. Los aprendizajes informales juegan un papel básico para todo el proceso de formación, por lo que parece necesario analizar más su naturaleza y conformación.

Los conocimientos informales (que la educación popular identifica como “saber popular”) se liga a la experiencia como fuente del aprendizaje. Una mujer sabe del cuidado de niños porque, -en un contexto que socialmente le asigna a las mujeres esa tarea- ella ha sido madre o hermana mayor y, por tanto, se ha ejercitado y perfeccionado en tales prácticas hasta hacerse hábil, hasta detectar porqué el niño llora, cómo se le puede calmar, qué se hace cuando está enfermo...

El campesino sabe de tierras y de cultivos porque, a lo largo de varios ciclos de siembras y cosechas, ha constatado que hay productos que se dan mejor en ciertas condiciones y ha sistematizado que unos rinden mejor en años secos mientras otros, en años más lluviosos.

Como señalé antes, los conocimientos informales, los que no son producto de procesos sistemáticos de enseñanza, están ligados a experiencias prácticas.

Claro está, que esta mutación de experiencia en conocimiento significa una ruptura de continuidad que no se produce de manera mecánica, el saber no surge desde las vivencias así, naturalmente, como el vapor se desprende desde el agua que hierve.

El aprendizaje informal es un producto complicado de un proceso que se empuja con intención y esfuerzo, donde hay que distinguir dos momentos, realmente distintos, que se dicen mutuamente pero no se relacionan de modo mecánico.

- Uno es el rendimiento de la práctica en términos de preguntas acerca de esa experiencia. Es que la práctica no es cualquier vivencia, sino aquella a través de la cual el sujeto persigue una intención, y las preguntas le surgen al sujeto práctico en torno a cuáles son las circunstancias que permiten que esa intención se cumpla y que, cuando no están o cuando su presencia es débil, inclinan a que la práctica no llegue a producir la intención. Otro es la búsqueda, más o menos espontánea, de respuestas a esas preguntas que brotan desde la práctica.

- La madre primeriza quiere calmar a su hijo, pero parece que, tal como ella lo hace, sus acciones inquietarán aún más al niño. Entonces recurre a la tradición, pregunta a su propia madre, o a una vecina más experimentada, u observa como lo hacen otras mujeres; luego lo intenta nuevamente buscando repetir lo que le indicaron, cambia sus movimientos hasta que acierta con una forma que calma al niño y que ella repite una y otra vez.

Debe quedar claro que son dos momentos que se requieren mutuamente: la práctica que duda y la incorporación de la tradición. Porque, entiendo que en el aprendizaje informal sí existe un momento de enseñanza, aunque esa instrucción no sea sistemática.

⁴⁸ Aquí se ubica la propuesta del primer Paulo Freire y su crítica a lo que él denominó “educación bancaria”.

Por eso es que los aprendizajes informales se pueden perfeccionar, continua y permanentemente, a través de enseñanzas más formalizadas que organicen las respuestas de la tradición, que corrijan errores, que funden esas prácticas, que las relacionen con un sistema de conocimientos.⁴⁹

Por eso, también, es que las preguntas que surgen desde la experiencia pueden ser recogidas por respuestas desde distintas formas de comprensión de la realidad para construir el saber: el saber popular puede organizarse con elementos de la tradición, de los discursos míticos o religiosos, de las ideologías, de las propuestas políticas, de la ciencia... de allí que la formación es un campo de disputa.

Además, me interesa explicitar y subrayar algo que está contenido en todo lo anterior. En la medida en que las experiencias articulan concepciones y prácticas, resulta que "formación" debe entenderse como mucho más que el sólo proceso de perfeccionamiento intelectual; se refiere a la persona total, a sus concepciones tanto como a sus vivencias y a sus proyectos.

Todo confluye hacia reforzar la tesis central que ha señalado y comentado antes, cual es que las personas se constituyen a sí mismas como sujetos en la medida en que construyen el mundo en que viven, la que da cuenta de una solidaridad básica entre dar sentido a la realidad y desarrollarse como seres humanos.

4.3. La formación de la responsabilidad social activa.

Los principios que he presentado en los sub puntos anteriores (4.1. y 4.2) son generales: indican lineamientos gruesos que son válidos para diversos procesos de formación

De allí la importancia de la pregunta respecto de cómo se especifican esos principios para el caso particular de las tareas de educación ciudadana.

Estoy aludiendo aquí al ciudadano no sólo como el sujeto de derechos que, tradicionalmente, han sido garantizados por la constitución (derecho a elegir autoridades, derecho de reunión, a la libertad de opinión, a movimiento dentro del territorio nacional... derecho a exigir estos derechos), sino que apunto a un sujeto deseable que, fundado en la fuerza de tales derechos, ejerce acción y responsabilidad en aquello que se refiere a la producción y reproducción de la convivencia social y de aquellas condiciones que posibilitan tales procesos.

De allí que la pregunta que atraviesa a este punto es ¿cómo se educa los conocimientos-actitudes-capacidades que requiere ese desempeño ciudadano?.

4.3.1. Afirmado en los antecedentes en torno a la "acción social" que presenté en los puntos anteriores, ahora voy a postular que las acciones colectivas constituyen las experiencias básicas en las que el sujeto se vive y se reconoce como incorporado en relaciones con personas-sociedad-Estado, desde donde brotan las preguntas más elementales sobre esa su condición social (preguntas del siguiente tipo ¿es bueno juntarme con otros para mejorar mi "mundo de vida"? o ¿es mejor no meterse con nadie y evitarse problemas?, o ¿quiénes son "los míos" a quiénes puedo recurrir en caso de

⁴⁹ Que una mujer "sepa" cuidar niños, no quiere decir que sabe todo. Un pediatra puede enseñar mucho a las madres, incluso a las experimentadas, acerca de como mejorar la alimentación de sus niños, o como tratar una enfermedad. Lo que no debe hacer un pediatra sabio (no sólo erudito) es actuar como si las madres no supieran nada; más bien tiene que reconocer y recoger que ellas, continuamente, toman iniciativas no arbitrarias respecto de la salud de los hijos.

necesidad? o ¿cuál es la manera más conveniente de moverse para conseguir algún beneficio con el Municipio?).

Como señalé en los principios generales sobre el aprendizaje, esas preguntas elementales recogen, muy espontáneamente, respuestas desde las distintas instancias de socialización cotidiana del sujeto que las levanta (la familia, los medios de comunicación, la religión, los amigos...) según la legitimidad que éste está dispuesto a concederle a cada instancia y en la medida en que tales respuestas le resultan adecuadas según el grado de complejidad que la experiencia básica les imprime a las preguntas.

Estoy aludiendo a los “aprendizajes informales” sobre lo político y lo social que maneja cada grupo histórico y concretamente situado.

Como han señalado distintos autores (Gramsci) se trata de un acervo de saberes constituido por respuestas “ad hoc”, donde se agrega conocimientos y opiniones que provienen de fuentes diversas, que pueden ser contradictorias entre sí y que no llega a estructurar una organización del conocimiento.

Así, cada individuo (y cada grupo) es portador de un sentido común o saber, más o menos compartido, al que recurre para orientarse en, y darle sentido a, el conjunto de cuestiones diarias que enfrenta en su cotidiano.

4.3.2. Los grupos populares son segmentos y subordinados en sociedades estructuradas según poder y dominación. Es muy posible que el saber popular se construya en base a respuestas y a prácticas que encaminan a estos grupos a la reproducción, más o menos digna, de su condición subordinada.

Es también posible que la “participación” confirme y remache esta situación, ya que, si el desarrollo de los sujetos está ligado a la profundización de las acciones colectivas que ellos impulsan, la participación (funcional) opera fijándole límites a la acción posible de los participantes, la encauza dentro de cierto campo acotado y conveniente para la autoridad que deja participar y, así, frena las posibilidades de desarrollo personal y político de esos participantes. Participar en la localidad significa, en el mejor de los casos, decidir respecto de cuestiones particulares; puede comportar la satisfacción de las necesidades de identidad y compromiso pero a costa de una fuerte despolitización ya que deja las tareas de la “polis” confiadas a otros que tendrían la capacidad y la vocación para eso.⁵⁰

Así planteada, la participación no constituye base para educar hacia más y mejor ciudadanía.

Pero, por otra parte, también está abierta la posibilidad que la participación en las políticas locales prepare y encamine a las personas participantes para que accedan a situaciones de mayor responsabilidad ciudadana. En este caso se requiere que se desate y se sostenga una dinámica de mutuo reforzamiento, una dialéctica positiva, entre posibilidades crecientes de participación (acciones sociales más amplias y completas) y una reflexión de profundidad progresiva que enganche con las nuevas preguntas que surgen desde esas nuevas acciones.

Una estrategia de educación ciudadana es un marco que empuja y organiza acciones en el sentido de facilitar e impulsar esa dinámica sostenida de acción-reflexión; en el corazón de tal estrategia se ubica la participación, entendida y encarada según los rasgos que le he asignado a la “participación sustantiva”.

⁵⁰ Tomás Moulian denomina a esto "ciudadanía de week-end".

4.4. La estrategia de educación ciudadana debe partir por desmontar la autosuficiencia del saber popular en condiciones de subordinación. Tiene que romper el círculo tranquilo, de reproducción, entre acciones funcionales y una reflexión que justifica tales acciones.

Para una mirada estrictamente lógica, esta adecuación podría quebrarse por cualquiera de los dos lados: ya sea que los sujetos se incorporen a prácticas nuevas y distintas que los encaminen hacia preguntas que sobrepasen a las respuestas de la tradición y la ideología dominantes; o ya sea que en algo así como un debate de ideas se incorporen conceptos más ricos, más articulados, que inclinen hacia acciones nuevas. Esto en estricta lógica, porque la experiencia parece indicar que el segundo camino es muy excepcional, más bien los sujetos avanzan en ciudadanía cuando se incorporan y comprometen en experiencias innovativas, donde se proponen preguntas novedosas respecto de las relaciones e interacciones con los otros, con la sociedad y con el Estado, preguntas para las que no encuentran respuestas satisfactorias en el arsenal del sentido común que manejan hasta entonces y, así, quedan dispuestos para “capacitación”, dispuestos y sensibles a atender y entender reflexiones que parezcan responder a esas inquietudes inéditas que han brotado desde el nuevo compromiso.

Un ejemplo. Cualquier discusión participativa de presupuesto municipal choca con el problema de los diversos sectores o barrios compitiendo, cada uno para conseguir para sí una porción importante de recursos que, porque son limitados y escasos, significa restar de lo que podría corresponder a otros. Es expresión de una tendencia, todavía muy individualista, a reconocerse en los “míos”, en los que son similares a mí, y a rechazar a los “otros”, a desconocer la diferencia: los otros sólo se reconocen como objeto de compromiso en la medida en que esos otros se parecen a mí, una concepción que se asocia a una práctica colectiva todavía muy elemental, todavía muy corporativa.

Esto lo encontró Marta Harnecker en Porto Alegre, la informante lo expresa así:

“Comenzamos a tomar contacto con los líderes de los consejos comunitarios, asociaciones de pobladores, y los invitamos a participar en una reunión para discutir el presupuesto municipal... era natural, al comienzo, que cada representante tratara de conseguir inversiones para su región, pero nosotros nos esforzamos por trabajar con la perspectiva de la ciudad.”

Lo que hicieron, acertadamente, los funcionarios, fue facilitar y promover en la práctica de los dirigentes locales aquellas dimensiones que permitieron aprender esa enseñanza e incorporarla como una ampliación enriquecedora de su propio saber:

“Para lograr ese objetivo, decidimos meter en un ómnibus a todos los representantes y fuimos a visitar la ciudad. Fue una experiencia muy interesante. Hay muchos pobladores que no conocen la ciudad, sólo se movilizan de la casa al trabajo y del trabajo a la casa y eso conlleva que su actuación dentro de las plenarias estuviese desprovista de una visión macro de la ciudad. Luego de haberla recorrido y haber constatado las necesidades de cada zona algunos llegaron a decir: yo estoy pidiendo; pero ése necesita mucho más.”⁵¹

⁵¹ Harnecker M. op. cit. p 204-205.

Es en este sentido que se dice que la acción educa, que quienes se comprometen en la acción a la vez aprenden y quedan dispuestos para aprender. Un proyecto o una política que abre espacios de “oportunidad de participar” tiene más posibilidades de resultar, de lograr compromisos mayores e impulsar el crecimiento de las personas y organizaciones, allí donde los convocados han formado su “capacidad de participar” en experiencias anteriores de acción.

Consideremos la siguiente experiencia (real). El mismo proyecto se ofrece a dos sectores distintos de un mismo barrio, en uno de esos sectores la gente se compromete y el proyecto resulta exitoso, en el otro los vecinos no se incorporan al esfuerzo. Se trata de uno de esos extraños casos en que la realidad nos ofrece algo que se parece mucho a un “modelo experimental”.

Ante tal situación, un dirigente del segundo sector se preguntaba por cual podía ser el factor que marcaba la diferencia entre uno y otro caso y, siguiendo los prejuicios dominantes, tendía a adjudicarla a la indolencia y desinterés (natural) de sus vecinos, sin percatarse que él mismo da una respuesta más explicativa y profunda cuando anota, al pasar, de que el otro sector es producto de una “acción” que ha educado esas actitudes en esos vecinos.

*“...distinto es el caso del otro proyecto, de “El Tranque”, porque yo iba para allá a las 11 de la noche y veía a ocho o nueve personas trabajando, incluso a la una de la mañana. En cambio yo trabajé solo. Yo no entiendo porqué en este sector, que está junto a “El Tranque” y los beneficiarios no son distintos ... es curioso . **Porque ellos vienen de una toma (invasión de terrenos) en los años 60, nosotros venimos de distintos lugares eso sí que no venimos de una toma, porque llegamos en el año 57 cuando los sitios ya estaban parcelados**” (las negritas son mías D.P.)⁵²*

Es que la “toma”, una acción altamente intencionada -porque es altamente peligrosa ante la posibilidad de represión- y profundamente colectiva, marca a fuego las actitudes y las habilidades de quienes se incorporan en esa experiencia y los dispone para asumir otras iniciativas con participación.

Consideremos lo que al respecto le testimonia, a los mismos testistas, una vecina del sector “El Tranque” que pasó por la experiencia de la toma y que, hoy, se alegra que les ofrezcan la posibilidad de un proyecto participativo:

“Es la hermandad que nos ayudó a luchar , primero para lograr nuestras casas, luego para soportar la represión y hoy volvió a renacer esa hermandad en las familias que aún vivimos aquí... imagínese que yo, soy hija de paco y en mi casa nunca se habló de política, menos de tomas de terreno... ,pero yo me casé con una persona humilde, un trabajador de la construcción, y fue él quién me llevó a eso y a mi me gustó, me enganché en eso. Yo, en ese momento, conocí el hambre, el frío, el compartir con la gente, conviví con familias de obreros, con gente que sufre las necesidades más básicas...”⁵³

⁵² Báez F. y C. Canales "Inversión Social Territorial y Programas de Apoyo a Localidades Pobres" , (tesis de grado) Escuela de Sociología, Universidad ARCIS, Santiago. 1997. p.110.

⁵³ Op. cit. p.137.

5. Conclusiones y temas pendientes.

El tema de la participación aparece asociado a otros campos que son hoy objeto de debate conceptual en las ciencias sociales (¿cómo se articula la acción y la responsabilidad de los sujetos con las condiciones y circunstancias en las que éstos actúan? ¿cómo se construye interacción entre actores ubicados en posiciones diferentes? ¿cuál es el sentido y la fuerza de lo local en sociedades sometidas a procesos acelerados de globalización? ¿cómo se define lo local? ¿cómo debemos entender lo popular? ...).

En estas condiciones focalizar sobre el tema de la participación permite avanzar propuestas de respuesta sobre algunos aspectos precisos, pero, al mismo tiempo, abre preguntas que no he intentado abordar aquí.

Hay algunas cuestiones conexas con los análisis de los procesos de participación local y de educación ciudadana que, si bien constituyen antecedentes importantes para éstos mis temas, ya que fundan y justifican los significados de lo que aquí toco, ya han sido objeto de otros trabajos y no tiene tanto sentido el volver a repetirlos aquí. Así con la discusión en torno al sentido del desarrollo (en tanto distinto del simple crecimiento económico) o la disputa conceptual en torno al desarrollo local.

5.1. El postulado central que ha organizado esta reflexión dice que el “saber popular” (aprendizajes informales productos de acciones sociales) es el punto posible de apoyo para el despliegue de las prácticas y de la conciencia crítica, pero, al mismo tiempo, he afirmado que se trata de un núcleo germinal que necesita desarrollarse a través de un proceso de apoyo y educación.

En este último sentido, la tesis en la que me apoyo difiere con las afirmaciones de cierta “educación popular” durante los años 80 que valoraba el saber popular como un conocimiento completo y no contaminado, que no requería y que desconfiaba de toda intromisión desde el ámbito más intelectualizado o científico.

La “participación”, entendida en los términos que aquí he calificado como “sustantiva”, sería el método para ejercer ese apoyo necesario a través del cual el saber y la iniciativa responsable de la gente común se puede desarrollar, desde la vida cotidiana, hacia los niveles del conjunto de la sociedad.

Es a este crecimiento de la acción responsable, y no sólo a la mejora cualitativa de algunas dimensiones de “calidad de vida”, lo que tenemos que entender por “desarrollo social” o desarrollo ciudadano.

5.2. Ya señalé en el cuerpo de estos apuntes, que las políticas de gestión local -en un mismo y único esfuerzo- generan dos tipos de efectos: uno son los efectos materiales, producto de la racionalidad técnica de la política; otro son los efectos socio-culturales que dicen a las personas que se incorporan (en tanto sujetos o como beneficiarios) en la política.

Esta potencialidad dual de la acción pública ha llevado a que, en unos casos se considere, valore y evalúe la política mucho más como una acción técnica y que, en otros, se analice esta iniciativa en tanto ocasión de creación o fortalecimiento de la organización, pero ambas miradas por separado y como vertientes alternativas del análisis.

Aquí, la revisión de distintas situaciones nos permite postular que las dos dimensiones de efectos, la material y la socio-cultural, siempre se dan y, lo que es más,

ambas se influyen mutuamente: el fracaso material de una política debe dificultar el compromiso, el entusiasmo y la responsabilización de la gente, por el otro lado y como se ha señalado tantas veces, las diversas formas de participación popular en los diversos momentos de la gestación-desarrollo-evaluación de una acción pública, marca los resultados materiales que puede lograr esa acción.

En una política que impulse adecuadamente la participación sustantiva, el aporte de los recursos públicos es, básicamente, en la línea de reforzar la eficacia de la acción de los sujetos populares.

La forma como presenté las distintas formas de “participación” podría inclinar a una lectura en términos de “tipología”, cada categoría se entendería como un tipo, distinto y alternativo de los otros.

Pero no es estrictamente así, la “participación sustantiva” es una forma superior, que incluye y sobrepasa, pero no rechaza, cierta funcionalidad de la participación respecto de la eficacia y eficiencia de las políticas en las que se participa. Es cierto que hay situaciones en que la dialéctica se rompe, en que el afán de la funcionalidad anula la oportunidad de desarrollo social, pero es cuando la operacionalización participativa está inspirada y marcada, solamente, por el afán de incrementar la eficacia y eficiencia de la política participativa lo cual cierra a una metodología, más rica y completa.

Un campo que merece mucha más investigación en el futuro apunta a precisar mejor los límites fuera de los cuales se rompe la dialéctica entre eficacia material y desarrollo social ¿en qué circunstancias la participación provoca ineficiencia y genera desorden?.

5.3. Ya señalé que la participación sustantiva, que es aquella que empuja el desarrollo de los sujetos sociales y funda la educación ciudadana, sólo se puede intentar en aquellos contextos comunales en los que, por una parte las autoridades locales , sus aparatos y , las organizaciones y redes vecinales por otra, coinciden en los propósitos generales y pueden llegar a acordar en cuanto a los procedimientos para perseguir tales objetivos.

Las campañas electorales podrían entenderse como la ocasión en la que se explicitan y establecen estas bases de acuerdo entre los diversos actores de acción participativa, sin embargo, sabemos que , muchas veces, no es así: las presentaciones programáticas son demasiado ideológicas o generales, o estrechamente polémicas; la conciencia cívica es estrecha e inmediateista en exceso. De allí que conviene que las partes expliciten los términos del acuerdo con el que se va trabajar durante un período.⁵⁴

Pero existen otras situaciones, por ejemplo, en aquellos casos en los que el modelo de buena gestión local se personaliza en la imagen del “alcalde gerente”, donde la preocupación de las autoridades se centra sobre la solución de problemas y sobre el afiatamiento del equipo técnico-funcionario para lograr la maximización de recursos en vista a ese propósito y, más aún, las autoridades son elegidas según esa promesa. Allí los grupos que pueden aspirar a ampliar el espacio de participación sólo deben seguir el camino de la presión, que recomendaba Pedro Demo.

⁵⁴ Resulta interesante que la Municipalidad de Conchalí , antes de impulsar el proceso por el cual se iba a diseñar el Plan de Desarrollo Comunal, propuso a los diversos sectores vecinales una consulta en torno al carácter que ellos deseaban para la comuna durante los próximos años (¿más bien industrial? ¿más bien residencial?...) lo cual empujó una discusión muy amplia -y educativa- entre los vecinos.

Este reconocimiento restringe mucho las situaciones en las que se puede intentar formas de “participación sustantiva”, sin embargo, precisamente lo que me interesa abordar aquí es esa especificidad que podría marcar la gestión en municipios (¿de izquierda? ¿progresistas? ... ¿cómo se dirá hoy día?) donde la aspiración por realizar un buen gobierno local no se llena con la imagen sola del “alcalde-gerente”.

5.4. Debe resultar evidente que la educación de la participación, en tanto proceso teórico práctico, es un “arte”, que acepta poco las recetas ya que cada caso es concreto y , por eso, en cierto grado, es único.

Es que , si bien las políticas se presentan como propuestas más o menos generales, éstas se deben articular con las “capacidades de participar “ que, en cada caso, son fruto de la experiencia particular de cada grupo, con los conocimientos y destrezas ,incluso con las sensibilidades de cada equipo funcionario, con los rasgos propios (positivos y negativos) de los dirigentes. Son una multitud de datos que deben ser incorporados, en relación a los cuales la única variable sobre la cual existe algún manejo real de parte de los promotores de la participación, es la traducción del diseño de gestión local en términos de “oportunidades de participar” que resulten adecuadas. De allí que, en muchos momentos, la presentación de este documento resulte muy abstracta y general; sin embargo, por todas las razones que señalé en los primeros dos capítulos, entiendo que se trata de una reflexión necesaria y útil, si bien queda pendiente el esfuerzo por leer distintas situaciones y procesos prácticos a la luz de esta conceptualización.

BIBLIOGRAFIA.

1. Anderson, P. **Las Antinomias de Antonio Gramsci**, ed. Fontanara, Barcelona, 1978.
2. Arendt, H. **La Condición Humana**, ed. Paidós, Barcelona, 1993.
3. Báez, F. y C. Canales. **Inversión Social Territorial y Programa de Apoyo a Localidades Pobres** (tesis de grado) Escuela de Sociología, Universidad ARCIS, Santiago, 1997.
4. Banco Interamericano de Desarrollo, **Gobernabilidad y Desarrollo: el estado de la cuestión**, BID., Washington D.C., 1992.
5. Banco Mundial, **The East Asian Miracle; economic growth and public policy**, Oxford University Press, U.S.A. 1990.
6. Banco Mundial, **Governance and Development**, BIRF., Washington D.C., 1992.
7. Bengoa, J. **“Educación para los Movimientos Sociales”**, en *Proposiciones*, N_ 15, SUR, Santiago, 1987.
8. Broccoli, A. Antonio Gramsci, **La educación como hegemonía**, ed. Nueva Imagen, México, 1984.
9. Demo, P. **Participacao é Conquista**, ed. Universidad Federal de Ceara, Fortaleza, 1987.
10. Echeverría, R. **Ontología del Lenguaje**, Dolmen edic., Santiago, 1994.
11. Foucault, M. **Microfísica del Poder**, ed. La Piqueta, Madrid, 1980.
12. Geertz, C. **Conocimiento Local**, ed. Paidós, Buenos Aires, 1994.
13. Giddens, A. **Las nuevas Reglas del Método Sociológico**, ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1987.
14. Giddens, A. **Modernity and Self Identity**, Standford University Press, California, 1995.
15. Giddens, A. **Politics, Sociology and Social Theory**, Standford University Press, California, 1995.
16. Habermas, J. **Conocimiento e Interés**, Taurus edic., Madrid, 1982.

17. Harnecker, M. **Haciendo Camino al Andar**, Lom- Flacso- Mepla, Santiago, 1995.
18. Harvey, D. **The Condition of Postmodernity**, B. Blackwell ed., Oxford, 1989.
19. Hopenhayn M. “**La Participación y sus Motivos**” en Acción Crítica, CELATS, Lima, 1988.
20. Hosbawm, E. **La Historia del Siglo XX**, ed. Crítica, Barcelona, 1995.
21. Huntington, S. y otros, **The Crisis of Democracy**, New York University Press, Nueva York, 1975.
22. Ingelhart R. **Cultural Shift**, Princeton Univrsity Press, U.S.A., 1991.
23. Irarrázabal, I. “**Habilitación, Pobreza y Política Social**” en Estudios Públicos, N_ 59, Centro de Estudios Públicos, Santiago, 1995.
24. Larrañaga, O. **Políticas Sociales Durante la Transición a la Democracia**, Programa de post-grado en Economía ILADES- Universidad de Georgetown, Santiago, 1994.
25. Lazo, H., L. Padilla y D. Saavedra, **Dirigentes Vecinales: negociación y participación de la comunidad**, Doc. de Trabajo N_ 18, Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS, Santiago, 1997.
26. Lyotard, J.F. **The Postmodern Condition**, a report on knowledge, University of Minnesota Press, U.S.A., 1984.
27. Ministerio de planificación y Cooperación, **Participación de la Comunidad en el Desarrollo Social, logros y proyecciones**, Mideplan, Santiago, 1992.
28. Ministerio del Interior, Subsecretaría de Interior, **Ley Orgánica Constitucional de Municipalidades**, N_ 18.695, Santiago, 1992.
29. Morales E. y otro. **Planificación y Participación Local**, Subsecretaría de Desarrollo Regional, Agencia Española de Cooperación Internacional, Santiago, 1994.
30. Pistacchio, E. y otros **Modernización y Participación Social**, Ministerio Secretaría General de Gobierno, Santiago, 1996.
32. Pozo, H. “**La Participación en la Gestión Local para el Régimen Actual Chileno**” en J. Borja y otros, Descentralización del Estado, movimientos Sociales y Gestión Local, ICI- FLACSO- CLACSO, Santiago, 1987.

33. Riquelme, A. **“Promoción Popular y Educación para la Participación”** en Proposiciones, N_ 15, SUR, Santiago, 1987.
34. Rojas, M. , **La Gobernabilidad en Centroamérica**, FLACSO, San José, 1995.
35. Rorty R. **Contingency, Irony and Solidarity**, Cambridge University Press, Inglaterra, 1989.
36. Salinas, M. S., M. López de Santa María y C. Ossandón, **La apertura de Nuevos Espacios para la Participación Comunitaria**, Documento de Trabajo N_19, Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS, Santiago, 1997.
37. Sepúlveda L. **¿Es Posible la Participación en los Gobiernos Locales?**, Seminario Fondos de Desarrollo Vecinal, alternativas de gestión para el desarrollo local, I. Municipalidad de Conchalí- ECO, Santiago, 1995
38. Sepúlveda L. **Participación Comunitaria en Programas Sociales Municipales**, un estudio en tres Regiones, ECO, Santiago, 1996.
39. Sepúlveda, L. y P. Álvarez **La Gestión de los Vecinos: el programa FONDEVE en la Comuna de Conchalí (sistematización de la experiencia 1994)**, I. Municipalidad de Conchalí, ECO, Santiago, 1995.
40. Tenti, E. **“Actores, Acción Colectiva y Participación en el campo de las Políticas Públicas”**, en R. Urzúa (ed.) , 1997.
41. Tomassini, L. **“La Globalización y los Impactos Sociopolíticos”** en R. Urzúa (ed.), 1997.
42. Urzúa R. (ed.) **Cambio Social y Políticas Públicas**, Centro de Análisis de Políticas Públicas, Universidad de Chile, Santiago, 1997.
43. Varas, A., **“Democratización y Políticas Públicas”** en R. Urzúa (ed.), 1997.
44. Veckemans R. **Poblaciones Marginales Y desarrollo Urbano**; el caso chileno, DESAL, Santiago, 1965.

PUBLICACIONES DE DOCUMENTOS DE TRABAJO 96-97-98

- 1 LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA DEL SUR Y CHILE. Tomás Vasconi.
(AGOTADO)
JULIO / 96.
- 2 MODELOS Y ESTRATEGIAS DE LA PRENSA ESCRITA EN PROCESOS DE MODERNIZACIÓN: CHILE SIGLO XX. Eduardo Santa Cruz. A.
JULIO / 96.
- 3 A PROPÓSITO DE LA BIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR H. MATURANA. Carlos Pérez S. **(AGOTADO)**
JULIO / 96.
- 4 FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL CACIQUISMO EN EL ESPACIO LOCAL DE TALCA 1950-1993. Alejandro González. (TESIS DE GRADO)
JULIO / 96.
- 5 CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD NACIONAL A TRAVÉS DE LA NARRATIVA DE LA INDEPENDENCIA: EL CASO CHILENO. Marcela Yentzen.
AGOSTO / 96.
- 6 MODOS DE VALIDACIÓN DEL TEXTO PERIODÍSTICO DE MEDIADOS DEL SIGLO XIX EN CHILE. Carlos Ossandón B.
AGOSTO / 96.
- 7 LA CAPACITACIÓN LABORAL JUVENIL: UNA FORMA DE DISCIPLINAMIENTO SOCIAL DE LOS POBRES 1991-1994. Juan Carlos Gómez.
AGOSTO / 96.
- 8 LAS AVENIDAS DEL ESPACIO PÚBLICO Y EL AVANCE DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA. Gabriel Salazar V.
AGOSTO / 96.
- 9 EQUIDAD DE GÉNERO Y DESARROLLO LOCAL. Rosa Candia P. (Compiladora).
OCTUBRE / 96.

- 10 DESCENTRALIZACIÓN , EL MODELO DE DESARROLLO Y LA CULTURA POLÍTICA EN CHILE. Diego Palma **(AGOTADO)**
OCTUBRE / 96.
- 11 RISA Y CULTURA EN CHILE. Maximiliano Salinas C.
OCTUBRE / 96.
- 12 CRISIS DEL CARBÓN: UN TRÁGICO DESENLACE. José Aravena/Claudio Betan-
cur. (Tesis de Grado) **(AGOTADO)**
- 13 FAMILIAS NUCLEARES POBRES: VULNERABILIDAD Y FORTALEZAS.
Inés Reca/María Emilia Tijoux **(AGOTADO)**
OCTUBRE / 96.
- 14 LENGUAJE Y SUJETO CARCELARIO. J. Pablo Arancibia.
OCTUBRE / 96.
- S/N LA SOBREPDUCCIÓN MUNDIAL DE COBRE CREADA POR CHILE Y SU IMPACTO EN LA ECONOMÍA. Orlando Caputo **(AGOTADO)**
OCTUBRE / 96.
- 15 LA INVENCIÓN DE OCCIDENTE: ORÍGEN Y PERSISTENCIA DEL ESPÍRITU DE LA TRAGEDIA EN CHILE. Maximiliano Salinas C.
SEPTIEMBRE / 97.
- 16 LOS DE ABAJO: UNA EXPRESIÓN CULTURAL DE LOS TIEMPOS MODERNOS. Gloria Astudillo/Viviana Bustos (MEMORIA DE TÍTULO)
SEPTIEMBRE / 97.
- 17 EL ÉXTASIS DE UN VACÍO TEMPORAL: MEMORIA, MITO Y ESCRITURA. Carlos Villarroel.
SEPTIEMBRE / 97.
- 18 DIRIGENTES VECINALES: NEGOCIACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD. H. Lazo/L. Padilla/D. Saavedra (MEMORIA DE TÍTULO)
SEPTIEMBRE / 97.
- 19 LA APERTURA DE NUEVOS ESPACIOS PARA LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA. Mauricio López de Santa María/Cristina Ossandón/Soledad Salinas (MEMORIA DE TÍTULO)
OCTUBRE / 97.
- 20 LA PRENSA SENSACIONALISTA: EL CASO DEL DIARIO "LA CUARTA". Roxana Alvarado (MEMORIA DE TÍTULO)
OCTUBRE / 97.
- 21 ¿LA INSOPORTABLE LEVEDAD...? (TEXTOS Y CONTEXTOS). Soledad Bianchi.
OCTUBRE / 97.
- 22 LA EMERGENCIA DEL POSITIVISMO EN CHILE. Miguel Vicuña
OCTUBRE / 97.

- 23 ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y CHILE: ACERCA DE CAUSAS Y AZARES. Eduardo Santa Cruz A.
DICIEMBRE / 97.
- 24 ADVERSUS FOUCAULT, LACAN, LACLAU, BATAILLE, BENJAMIN. Carlos Pérez S.
DICIEMBRE / 97.
- 25 COMUNICACIÓN, CONSUMO CULTURAL Y CULTURA COTIDIANA: EL CASO DE LA INFORMACIÓN TELEVISIVA. Eduardo Santa Cruz A.
DICIEMBRE / 97.
- 26 PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN TEORÍA POLÍTICA. Taller de Teorías Críticas
DICIEMBRE / 97.
- 27 LA PARTICIPACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA. Diego Palma.
ABRIL / 98.
- 28 CONFORMACIÓN DE ESPACIOS PÚBLICOS: MASIFICACIÓN Y SURGIMIENTO DE LA PRENSA MODERNA EN CHILE SIGLO XIX. Eduardo Santa Cruz .
ABRIL / 98.

Los análisis o juicios que se expresan en los Documentos de Trabajo son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la Universidad ARCIS.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los Documentos de Trabajo bajo condición de la mención expresa de la fuente y el envío del ejemplar correspondiente.

DOCUMENTOS DE TRABAJO
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
UNIVERSIDAD ARCIS
HUÉRFANOS 1805
6990841-6874334
WWW.ARCIS.CL

PUBLICACIONES DE DOCUMENTOS DE TRABAJO 96-97-98

- 1 LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA DEL SUR Y CHILE.
Tomás Vasconi. (AGOTADO) JULIO / 96.
- 2 MODELOS Y ESTRATEGIAS DE LA PRENSA ESCRITA EN PROCESOS DE MODERNIZACIÓN: CHILE SIGLO XX.
Eduardo Santa Cruz. A. JULIO / 96.
- 3 A PROPÓSITO DE LA BIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR H. MATURANA.
Carlos Pérez S. (AGOTADO) JULIO / 96.
- 4 FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL CACIQUISMO EN EL ESPACIO LOCAL DE TALCA 1950-1993.
Alejandro González. (TESIS DE GRADO) JULIO / 96.
- 5 CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD NACIONAL A TRAVÉS DE LA NARRATIVA DE LA INDEPENDENCIA: EL CASO CHILENO.
Marcela Yentzen. AGOSTO / 96.
- 6 MODOS DE VALIDACIÓN DEL TEXTO PERIODÍSTICO DE MEDIADOS DEL SIGLO XIX EN CHILE.
Carlos Ossandón B. AGOSTO / 96.
- 7 LA CAPACITACIÓN LABORAL JUVENIL: UNA FORMA DE DISCIPLINAMIENTO SOCIAL DE LOS POBRES 1991-1994.
Juan Carlos Gómez. AGOSTO / 96.
- 8 LAS AVENIDAS DEL ESPACIO PÚBLICO Y EL AVANCE DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA.
Gabriel Salazar V. AGOSTO / 96.
- 9 EQUIDAD DE GÉNERO Y DESARROLLO LOCAL.
Rosa Candia P. (Compiladora). OCTUBRE / 96.
- 10 DESCENTRALIZACIÓN , EL MODELO DE DESARROLLO Y LA CULTURA POLÍTICA EN CHILE.
Diego Palma (AGOTADO) OCTUBRE / 96.
- 11 RISA Y CULTURA EN CHILE.
Maximiliano Salinas C. OCTUBRE / 96.
- 12 CRISIS DEL CARBÓN: UN TRÁGICO DESENLACE.
José Aravena/Claudio Betancur. OCTUBRE / 96. (AGOTADO)
- 13 FAMILIAS NUCLEARES POBRES: VULNERABILIDAD Y FORTALEZAS.
Inés Reca/María Emilia Tijoux (AGOTADO) OCTUBRE / 96.
- 14 LENGUAJE Y SUJETO CARCELARIO.
J. Pablo Arancibia. OCTUBRE / 96.
- S/N LA SOBREPDUCCIÓN MUNDIAL DE COBRE CREADA POR CHILE Y SU IMPACTO EN LA ECONOMÍA.
Orlando Caputo (AGOTADO) OCTUBRE / 96.
- 15 LA INVENCION DE OCCIDENTE: ORIGEN Y PERSISTENCIA DEL ESPÍRITU DE LA TRAGEDIA EN CHILE.
Maximiliano Salinas C. SEPTIEMBRE / 97.
- 16 LOS DE ABAJO: UNA EXPRESIÓN CULTURAL DE LOS TIEMPOS MODERNOS.
Gloria Astudillo/Viviana Bustos SEPTIEMBRE / 97.
- 17 EL ÉXTASIS DE UN VACÍO TEMPORAL: MEMORIA, MITO Y ESCRITURA.
Carlos Villarroel. SEPTIEMBRE / 97.
- 18 DIRIGENTES VECINALES: NEGOCIACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD.
H. Lazo/L. Padilla/D. Saavedra SEPTIEMBRE / 97.

19 LA APERTURA DE NUEVOS ESPACIOS PARA LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA.

M. López de Santa María/C. Ossandón/S. Salinas. OCTUBRE / 97.

20 LA PRENSA SENSACIONALISTA: EL CASO DEL DIARIO "LA CUARTA".

Roxana Alvarado OCTUBRE / 97.

21 ¿LA INSOPORTABLE LEVEDAD...? (TEXTOS Y CONTEXTOS). Soledad Bianchi. OCTUBRE / 97.

22 LA EMERGENCIA DEL POSITIVISMO EN CHILE.

Miguel Vicuña OCTUBRE / 97.

23 ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y CHILE: ACERCA DE CAUSAS Y AZARES.

Eduardo Santa Cruz A. DICIEMBRE / 97.

24 ADVERSUS FOUCAULT, LACAN, LACLAU, BATAILLE, BENJAMIN.

Carlos Pérez S. DICIEMBRE / 97.

25 COMUNICACIÓN, CONSUMO CULTURAL Y CULTURA COTIDIANA: EL CASO DE LA INFORMACIÓN TELEVISIVA.

Eduardo Santa Cruz A. DICIEMBRE / 97.

26 PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN TEORÍA POLÍTICA.

Taller de Teorías Críticas DICIEMBRE / 97.

27 LA PARTICIPACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA. Diego Palma. ABRIL / 98.

28 CONFORMACIÓN DE ESPACIOS PÚBLICOS, MASIFICACIÓN Y SURGIMIENTO DE LA PRENSA MODERNA : CHILE SIGLO XIX. Eduardo Santa Cruz . ABRIL / 98.

Los análisis o juicios que se expresan en los Documentos de Trabajo son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la Universidad ARCIS.
Se autoriza la reproducción total o parcial de los Documentos de Trabajo bajo condición de la mención expresa de la fuente y el envío del ejemplar correspondiente.

DOCUMENTOS DE TRABAJO
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
UNIVERSIDAD ARCIS
HUÉRFANOS 1805
6990841-6874334
www.arcis.cl