



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

"2007. AÑO DE LA CORREGIDORA DOÑA JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ"



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DEL ESTADO DE MEXICO

COORDINACION DE INVESTIGACIÓN

Área de Seguimiento de Proyectos

Doctorado en Ciencias de la Educación

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

**“Formación de sujetos políticos en contextos
neoliberales. Los procesos de la
institucionalización de la cultura política desde el
aula de la educación básica”**

PRESENTA:
DR. JORGE SERVIN JIMENEZ

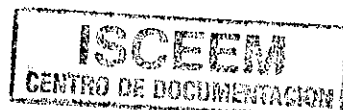


Toluca, Méx.; agosto del 2007

“Formación de sujetos políticos en contextos neoliberales. Los procesos de la institucionalización de la cultura política desde el aula de la educación básica”

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPITULO I	
MARCO DE REFERENCIA Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA (PROBLEMATIZACIÓN)	6
1. ANTECEDENTES	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
3. JUSTIFICACIÓN	10
4. SUPUESTO DE LA INVESTIGACIÓN	10
5. PREGUNTAS Y OBJETIVOS	
CAPITULO II	
INVESTIGACIÓN TEÓRICA	12
1. EL MARCO DEL NEOLIBERALISMO Y EL INDIVIDUO PRIVATIZADO. EL SUJETO ECONÓMICO DE LA “NUEVA DEMOCRACIA”.	13
2. DEFINICIÓN DE LA POLÍTICA COMO MEDIO DE ACCIÓN SOCIAL COLECTIVA. UNA PROPUESTA DESDE LA FILOSOFÍA DE CORNELIUS CASTORIADIS	33
3. LA FORMACIÓN DEL SUJETO POLÍTICO Y EL USO DE LA SUBJETIVIDAD CONCIENTE.	48
4. LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN DE SIGNIFICACIONES SOCIALES NEOLIBERALES (CULTURA POLÍTICA).	94
CAPITULO III	
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO EMPÍRICO	122
1. La investigación cualitativa	
2. <i>La etnografía como forma particular de construir conocimiento</i>	123



- Comprender: una manera ser y estar el mundo.	
- Sujetos que comparten significaciones a la par que construyen sus biografías	
3. La observación participante	131
4. El relato de experiencias	133
5. Entrevista en profundidad	136
6. La construcción del sentido paso a paso.	138

CAPITULO IV	
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	140

CONCLUSIONES	
	161

BIBLIOGRAFÍA	164
--------------	-----

INTRODUCCIÓN

Lo que a continuación se presenta es el fruto de una investigación realizada a partir de una aproximación comprensiva a la concepción de "ser y hacerse sujeto político" que tienen los niños y los sujetos educadores de la escuela básica, visto desde un recorrer teórico contrastado con un trabajo empírico, específicamente a nivel áulico y en una asignatura en concreto.

Acercarse al terreno de los hechos, al día a día que se construye en los espacios escolares para leer, o más estrictamente, para interpretar las historias, los hechos y las acciones que configuran sus propias vivencias, como una forma particular de buscar respuesta a la pregunta sobre cómo constituyen y reconstruyen estos contextos sociales de sentido, qué de ellos incorporan a su experiencia personal, qué modifican y a través de qué tipo de situaciones e interacciones eso tiene lugar, es un asunto que ha implicado la disposición incondicional de los sujetos que han participado, para pensar y pensarse, para hablar y hablarse, ubicándose desde luego, en el plano de sus propias valoraciones, ideas, creencias, temores, anhelos y expectativas.

De acuerdo a lo anterior, se entiende el fenómeno social de ser y hacerse sujeto político en el escenario particular de la escuela como un "texto", cuyo valor y significado parten de la propia interpretación que hacen los niños y las niñas de lo que sucede y lo que viven como participantes de una experiencia particular (la clase de educación cívica) frente a la que develan sus intenciones, motivos y propósitos, tanto próximos como más remotos. Esta voz presente de quienes entretejen los sentidos y significados de las acciones en las que participan y/o de las que son observadores(as) directos(as) se constituye en el punto central del proceso interpretativo, o dicho de otro modo, son las que hacen comprensibles las vivencias para que puedan ser traducidas a contextos socioculturales más amplios por medio del lenguaje, que es finalmente lo que se pretende con un proceso investigativo de esta naturaleza.

Este camino ascendente que ha sido preciso recorrer para acercarme al universo de significaciones que circulan en la vida cotidiana escolar, en la que actúan y se suceden este grupo de niños y niñas de cuarto año de primaria, que además de hacer parte de toda una dinámica institucional, comparten una experiencia de formación política como participantes del proyecto de investigación, no concluye, más bien, se dimensiona y cobra mayor sentido con la ubicación de este texto social en el espacio público.

En consecuencia, la pretensión última, por tanto, no es cerrar debate alguno, sino más bien, abrir la discusión en torno a lo que ahora estamos en condiciones de decir sobre la institución educativa, en tanto escenario de acción política, tomando como punto de referencia lo que conciben los(as) propios(as) niños(as) por "ser y hacerse sujeto político" desde temprana edad y las condiciones del contexto interaccional que han hecho posible la construcción de tal concepción.

De esta manera el documento presente da un planteamiento para la comprensión y el análisis de la formación de sujetos políticos como parte de los procesos institucionales que se viven en las escuelas de educación básica desde la perspectiva de la cultura política en contexto neoliberales. Se parte del hecho de que las instituciones de educación básica en México viven procesos de adaptación a las exigencias neoliberales lo que ha llevado a modificar las maneras de entender la formación en cultura política del ciudadano por tal motivo señalamos que la educación sigue siendo base importante para la consecución de un individuo privatizado o un sujeto colectivo (democrático) por lo que con los resultados que ha arrojado la investigación sostenemos que sucede lo primero.

CAPITULO I

MARCO DE REFERENCIA Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA (PROBLEMATIZACIÓN)

CAPITULO I

MARCO DE REFERENCIA Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA (PROBLEMATIZACIÓN)

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Tanto las relaciones entre estado y sociedad como la política social misma han sido fundamentalmente afectadas por la reorientación de un modelo económico de importación-substitución a uno enfocado en exportación. Esta reorientación ha estado acompañada por una crisis de deuda externa que ha llevado a muchos países de América Latina a depender de financiamiento exterior bajo condiciones impuestas por las agencias de financiamiento externo. Se han implantado en la región un conjunto de políticas de ajuste estructural que buscan aumentar la disciplina fiscal, de-regular los mercados y promover comercio sin restricciones. Uno tras otro los países han privatizado industrias estatales, bajado tarifas en las importaciones o abierto sus mercados a inversión, directa o indirectamente extranjera.

A partir de las anteriores consideraciones en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 del Gobierno Federal Mexicano se expresa que “La educación es factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; repercute en la calidad de vida, en la equidad social, en las normas y prácticas de la convivencia humana, en la vitalidad de los sistemas democráticos y en los estándares del bienestar material de las naciones; influye en el desarrollo afectivo, cívico y social, y en la capacidad y creatividad de las personas y de las comunidades”. De manera concreta en los apartados referentes a la *Calidad de la Educación* para los diferentes niveles educativos el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* maneja constantemente como objetivo rector “...la promoción de una educación que forme ciudadanos responsables, solidarios y con los conocimientos idóneos...”.

Entonces tenemos que la educación pública a partir de la política educativa se configura como la institución necesaria para la formación de la identidad ciudadana. Esto tiene estrecha relación con lo que Schnapper (2001) considera como una de las tareas básicas de la escuela: preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio del ciudadano en una comunidad configuradora de la nación. Por tal razón las políticas educativas, incluso las definidas desde los Organismos Internacionales, le dedican especial atención al aspecto de la ciudadanía tratando de formar ciudadanos con capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, partiendo de la premisa que la escuela pública es tal porque crea “lo público”, es decir lo **ciudadano** mediante la socialización de valores comunes y universales que busquen el bienestar de todos considerando sus diferencias.

Sin embargo paradójicamente el contexto de una economía globalizada y marcada fuertemente por el intercambio de bienes acarrea que esa construcción ciudadana posible en la institución escolar, mediante la los valores de una cultura política basada en el aprendizaje y práctica de valores compartidos, pierda terreno y se pondere al individuo particular o economizado. Por tal motivo se defiende la reconstrucción de la tradición cívica de la escuela pública como lo menciona Habermas (1999) asociar la ciudadanía con una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos, de participación y comunicación que precisan ser socializados sobre la base de una **cultura política**.

EL PROBLEMA

Parecería que hablar en estos momentos de la recuperación de la capacidad política de los sujetos ha devenido en una situación trivial o slogan publicitario.

Lugar común de debate es la centralidad de la economía en la vida social que trajo aparejada la discusión sobre los intereses particulares y los intereses comunes, entre lo privado y lo público, entre el bienestar común y lo puramente egoísta y parcial.

El proyecto del neoliberalismo ha descompuesto el ámbito y la naturaleza de la política diluyendo sus espacios del pensar y el hacer colectivo anulando las libertades forjadoras de decisiones colectivas.

De igual forma, la universalización del mercado ha tenido por consecuencia la fragmentación de los lazos sociales y a la descomposición de las formas de convivencia y actuar común bases de la naturaleza de la política.

Es por ello que para hacer frente al contexto fragmentado y dividido de la sociedad esta investigación propone la recuperación de la política en la vida de los hombres y para ello es necesario realizar un estudio que dé cuenta de la forma de organización política que se vive en las instituciones de educación básica para después lograr una propuesta de trabajo, articulada y viable, para lograr la formación del individuo político y con esto devolverle a la escuela su función política.

Es necesario, entonces, recuperar a la educación como una auténtica **Paideia**, es decir, que promueva la libertad de pensar y pensarse y sobretodo que dé respuesta a las nuevas exigencias de una sociedad cada vez más deshumanizada.

Seguramente que la educación escolarizada no es el único medio para lograr la formación de sujetos políticos pero sin duda es el espacio donde es posible lograr efectivos resultados por la sistematicidad de sus prácticas.

Como sabemos el ámbito escolar es fundamental en la formación de la personalidad individual y social, de manera que podemos afirmar que las actitudes que un sujeto asume ante la sociedad y los otros están fuertemente relacionadas con sus experiencias escolares. Una escuela democrática formará alumnos democráticos.

La educación necesaria para lograr la formación de un ciudadano responsable con sus acciones de *participación social y comunitaria* debe permitir que los individuos se apropien de saberes y aptitudes para insertarse en la sociedad. Por ello es que la escuela debe ser el lugar donde se promueva el interés por los otros, fomentando su participación crítica que tienda a la formación de ciudadanos que en el futuro puedan cumplir la utopía de una comunidad de hombres libres e iguales.

Formar sujetos políticos es formar sujetos críticos, que cuestionan y participan.

Aquí es pertinente aclarar que **sujeto** es quien reflexiona sobre sí y sobre su sociedad, quien tiene un nosotros e instituye (crea) nuevas formas de democracia en beneficio de la comunidad (Castoriadis), tiene un proyecto de bienestar hacia el colectivo, remite su acción hacia el beneficio colectivo y posee una visión ética del otro (visión solidaria y empática) Esta caracterización va en contra del individuo consumidor que propone el neoliberalismo pues en este la subjetividad se desvanece y sólo se llega a un individuo socializado.

SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN

- El neoliberalismo y la globalización económica han descompuesto la naturaleza de la política diluyendo los espacios del pensar y actuar colectivo mediante estrategias institucionalizadas que se han arraigado en las prácticas escolares lo que propicia la formación de individuos particularizados en detrimento de la formación de ciudadanos.
- La formación de sujetos políticos en las instituciones educativas tiene poca relación con la enseñanza a partir de asignaturas y está directamente relacionada con la forma de cultura política escolar que se vive en dichos espacios.
- La formación política que se impulsa en las escuelas de educación básica, es orientada al aprendizaje de contenidos que contrastan con las acciones cotidianas de la escuela.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS

Con base a lo anterior, se cuestiona: ¿Cómo se está formando para la ciudadanía en la educación básica? ¿Cuáles son los procesos que configuran la formación de la mentalidad y actividad política de los alumnos de educación básica? ¿Cuál es la cultura política sobre la que se fundamentan las prácticas escolares? ¿Qué experiencias escolares, de carácter político se están brindando a los sujetos? ¿Qué oportunidades de participación les brindan a los sujetos la organización escolar?

Los objetivos que guían la investigación son:

- Realizar un análisis de las consecuencias sociales de trae como resultado la postulación de *un individuo privatizado por parte del neoliberalismo mediante su institucionalización en la educación.*
- Caracterizar las prácticas escolares institucionalizadas que influyen en la formación de *individuos consumidores en oposición a la formación del sujeto político.*
- Realizar un *“descripción densa”* de la organización escolar en nuestro contexto para *conocer las dinámicas democráticas y no democráticas que dentro de ella se juegan.*

CAPITULO II

INVESTIGACIÓN TEÓRICA

1. EL MARCO DEL NEOLIBERALISMO Y EL INDIVIDUO PRIVATIZADO. EL SUJETO ECONÓMICO DE LA "NUEVA DEMOCRACIA".

Albores del neoliberalismo

A aquellos que en estos momentos pretendemos analizar la historia del proceso político, de los últimos años ciertamente tenemos que considerar al neoliberalismo como una etapa de hegemonía y que representan los valores que estos momentos se pretenden lograr en los nuevos modelos de sociedad en el mundo occidental y por consecuencia un nuevo modelo para la educación para la formación de los sujetos.

Este proceso que algunos autores han caracterizado como una revolución conservadora (Przeworski, 1998) se presentan como el resurgimiento de un pensamiento defensor del status quo capitalista dentro de una combinación política más próxima a los elitismos sociales que a la democracia.

Macpherson define el modelo neoliberal a partir de una caracterización completamente elitista en la cual sus principios tienen estrecha relación con:

una inversión del concepto de democracia que se convierte a un simple mecanismo para legitimizar y para autorizar a partidos políticos o jugo elitistas en el poder; dejando de lado los fines morales que la democracia tiene en la sociedad. (Macpherson, 1978)

A partir de ello podemos decir que en la democracia existe una figura económica en la cual dicho proceso se convierten en un simple mecanismo de mercado fungiendo votantes como los consumidores y los políticos tomando la figura de empresarios.

Por tenemos que algunos autores como Villarreal (1986) desde una postura de teoría económica, considera al neoliberalismo como una contrarrevolución monetarista que tiene como principal objetivo el desmantelamiento de las instituciones sociales creadas por modelo del estado de bienestar, así como de aquellos que se derivan de la aplicación de las propuestas keynesianas o neokeynesianas. Es decir, aquellas instituciones reguladora del mercado que tienen por finalidad reducir los riesgos derivados de las fluctuaciones que se producen en el funcionamiento del libre mercado.

Este proceso complejo como que se lleva al final del siglo, no puede ser considerado simplemente como una nueva estrategia de acumulación capitalista, si bien dicho modelo neoliberal se propone tal objetivo, sino, por las características y dimensiones de los cambios que se viven en el mundo, debemos pensar que nos encontramos frente a una situación de crisis de paradigmas en las cuales las propias categorías de análisis usadas en las ciencias sociales deben ser cuidadosamente utilizadas para no caer en reduccionismos ni en generalizaciones extremas.

Una primera tarea que nos proponemos como para situar mejor mostró que todo estudio, es establecer el marco histórico social en el cual surge el liberalismo los países del capitalismo desarrollado y, en segundo lugar, las consecuencias que pueden ocurrir los países de periferia capitalista, Caracas este modelo social con el supuesto objetivo de integrarse a las nuevas condiciones el nuevo orden internacional.

Para abarcar y comprender el neoliberalismo no es suficiente considerarlo como una tendencia del pensamiento liberal, ya que esta definición no nos permitiría llegar a su especificidad, y tendríamos que reducir su alcance y su profundidad en relación con otras tendencias liberales y mediante otros modelos de sociedad.

En general, los autores que han analizado esta temática lo define como un movimiento político-económico heterogéneo como soldado los países capitalistas desarrollados a mediados de la década de los 70, una propuesta económica significa el retorno a los principios ortodoxos del liberalismo, es decir, las de economía clásica como única alternativa de superación de la crisis por la cual pasan esas sociedades.

El camino abandonado por las sociedades capitalistas es aquel que fue elaborado por los neoclásicos.

En el diagnóstico sobre la crisis del capitalismo, no los neoliberales consideran que las sociedades del mundo capitalista fueron desviada del proceso natural evolutivo de sus instituciones y deben retomar su desarrollo, realizando un ajuste estructural sobre la base del modelo económico neoclásico considerado como la manifestación objetiva de las relaciones naturales entre los hombres.

El equilibrio es la consecuencia de una situación en la cual "cada individuo, teniendo su propio interés (económico), cuando es colocado junto a una colectividad de individuos, maximaría el bienestar colectivo" (Carnoy, 1998).

En otras palabras, en el mercado se concretiza tanto la búsqueda del mayor beneficio (productores) como la conquista de la máxima satisfacción (consumidores).

Dicha distribución natural representa, para este autor, la esencia de la democracia política, que es una consecuencia de la democracia económica establecida por las relaciones mercado.

Las políticas adecuadas para retomar el crecimiento económico en las sociales capitalistas, concluye el diagnóstico, exigirá necesariamente transformaciones profundas en las estructuras de las sociedades occidentales, o, o la perspectiva de liberar nuevamente el funcionamiento de los mecanismos naturales, que se expresan el mercado y que fueron desvirtuados por aplicación de políticas redistributivas manejadas por el Estado.

La revaloración de los postulados del liberalismo económico clásico, fundamentalmente la concepción del mercado de Adam Smith, se complementan, dentro del modelo, como una teoría política liberal conservadora, representativa de algunas corrientes liberales temerosas del dominio que las mayorías puedan ejercer, cuando no se ponga límites al funcionamiento de la democracia. En otras palabras, son partidarios de la idea de una democracia restrictiva. Norberto Bobbio (1988) definen al neoliberalismo como "una doctrina económica consecuente que la cual el liberalismo político es apenas un modo de realización, ni siempre necesario; o, en otros términos, una defensa intransigente de la libertad económica, de la cual la libertad política es apenas un cololario".

Como deseamos anteriormente, el neoliberalismo se convierte en un concepto mucho más amplio, en el cual incluyen muchos movimientos, escuelas o tendencias. En tanto, en función de nuestro trabajo por su desarrollo teórico y su influencia en los proyectos neoliberales de Latinoamérica, la Escuela de Viena, cuyo representante más importante es Friederich Hayek, y la Escuela de Chicago, que reconoce a Milton Friedman como su mayor exponente, son las que, en nuestras sociedades, tienen mayor hegemonía, tanto en lo que se refiere a los fundamentos epistemológicos del modelo, traducidos en el discurso del *sensu comunni*, como en la orientación de las políticas económicas.

En el campo de la economía, sus formulaciones principales no representan el desarrollo de nuevas ideas, sino su vigencia las coloca en función de transformarse en un nuevo paradigma de las ciencias económicas, expandiendo su influencia para las ciencias sociales y políticas, donde ya existían desarrollos teóricos de tendencia economicista, que termina confluyendo en un gran movimiento de signos utilitaristas.

Contribuyen también para esa expansión, dentro de las sociedades capitalistas, la crisis teórica de pensamiento económico keinesiano (fundamento del modelo económico-político anterior) que fue incapaz de interpretar la crisis del capitalismo y de proponer soluciones.

La teoría económica desarrollada por Keynes, que dio un nuevo sustento al modelo del estado de bienestar a partir de la llamada gran depresión, suspendan como uno de sus pilares básicos la idea de que el estado debe intervenir en la economía del mercado con el objetivo de disminuir el desempleo involuntario y aumentar la producción, es decir que el objetivo de la intervención estatal en la economía es la de regularizar el ciclo económico y evitar así fluctuaciones dramáticas en el proceso de acumulación de capital (Isuani, 1991). La crisis en dichas ideas se manifiestan con mayor intensidad en el momento en el que, en las sociedades desarrolladas del capitalismo central, se produce el fenómeno conocido como estagflación (estancamiento económico con inflación) que rompe con la lógica keynesiana de que la acción reguladora del estado tiene por objetivo impedir las crisis cíclicas del capitalismo.

A partir de esto, es como resultado de la falta de propuestas, que cobra nuevamente vigencia las teorías que sustentan la idea contraria sobre la participación del estado en la economía. Para los neoliberales, el triunfo de sus postulados resulta de la evolución en las ideas liberales que retoman su vigencia después del fracaso socialista, del modelo de estado Keynesiano y de las contradicciones que generó el estado Benefactor. Ese proceso evolutivo del pensamiento liberal forma parte de una tradición en la cual

Las ideas clásicas, apagadas en el seno político al comenzar este siglo se mantienen y florecen sobre todo pensamiento económico.

son miembros de la famosa Sociedad Mont-Pelérin, fundada por Hayek en 1947, que reúne, entre otros a economistas, filósofos, juristas y periodistas (Vergara, 1984) y de la cual forma parte como uno de sus fundadores Karl Popper que desde sus teorías sobre el individualismo metodológico, sustenta que "todos los fenómenos sociales y especialmente el funcionamiento de las instituciones sociales, deben ser siempre considerados resultados de las decisiones, acciones y actitudes de los individuos humano y...nunca debemos conformar bajo explicaciones elaboradas en función de los colectivos."

Uno de las características generales de todas estas escuelas es la propuesta de utilización de las categorías económicas para analizar las relaciones sociales, al estado y a la política. La centralidad de lo económico, como lo estructurador de las relaciones sociales, define las características y límites de las propuestas políticas, las cuales se consideran derivadas de las primeras y regidas por la lógica.

El éxito de la propuesta económica es considerado como la condición necesaria para la sobrevivencia del sistema de libre mercado y la sociedad libre, puesto que, en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, ese sistema había sido amenazado por la tendencia creciente de la planificación económica centralizada y la regularización, por parte del estado en las relaciones sociales.

Otros de los desarrollos teóricos de las tendencias economicistas en las ciencias sociales, tuvieron una primera etapa de expansión en la década de los cincuentas, cuando aún no se habían constituido formulaciones hegemónicas, dada la resistencia a las resistencias de las razones

críticas que cuestionaban su fundamento esencialmente utilitarista. Su desarrollo continuó en algunos centros de producción teórica en los países centrales, constituyendo posteriormente la base ideológica de las propuestas de reformulación de las instituciones sociales, del derecho de la política.

Esta teoría incorporada en la reflexión política una lógica que compatibiliza con aquella que rige las relaciones económicas del mercado.

Para la Escuela de Opción Pública, la acción del estado tiene a expandirse sin límites, debido a la presión de grupos de intereses organizados, sin considerar ninguna idea de bienestar común. Para establecer los límites de dicha presión será necesario fortalecimiento del sector privado, la minimización de la intervención estatal y el fortalecimiento de los mecanismos de mercado.

Otra tendencia, ampliamente conocida del campo de la educación, es la denominada Teoría del Capital humano, cuya "preocupación básica es el nivel macroeconómico de un país" (Frigotto, 1986).

Enfatizada la lógica del mercado como estructuradora de las relaciones sociales y políticas, comienzan a diferenciarse, de manera clara, la especificidad del modelo neoliberal.

CONDICIONES CONTEXTUALES PARA LA IMPLANTACIÓN DEL NEOLIBERALISMO EN LOS PAÍSES CAPITALISTAS A NIVEL MUNDIAL

Al hacer referencia los gobiernos neoliberales que en los países centrales, las primeras figuras políticas (en la década de los setentas) con las cuales se asocia esta formulación son las de Margaret Thatcher en el Reino Unido Ronald Reagan en Estados Unidos; Kohl en Alemania y Nakasone en Japón (Finkel, 1990) en tanto, la lista puede aumentar cada vez más, debido al crecimiento de modelos de ajuste económico que sustentan, en sus fundamentos, los principios

básicos de esta doctrina y la identificación manifiesta de algunos dirigentes políticos (se representaba a tendencias ideológicas diferentes) como el neoliberalismo.

El punto de partida del proceso de transformación en los países desarrollados del capitalismo central puede ser encontrado a mediados de la década de los setentas, cuando comienza a manifestarse un estancamiento económico, acompañado de un proceso de estagflación, que refleja la existencia de problemas estructurales en el padrón de acumulación y crecimiento.

Este fenómeno económico ese resultado de las contradicciones generadas por el modelo económico *keynesiano como fundamento del estado benefactor contemporáneo*, agravado por otras situaciones coyunturales como fue la denominada “crisis del petróleo” considerada una de las causas de la recesión económica (Hemmer, 1989).

El nuevo capitalismo financiero crea un nuevo orden internacional capitalista como que controla el flujo de capitales y establece las condiciones en las cuales ese capital se distribuye. Favorece dicha estrategia el control que dicho poder ejerce sobre los organismos financieros internacionales que, en función de las nuevas condiciones, desarrollan un modelo de ajuste de las economías de los países deudores para garantizar la recuperación de préstamos otorgados en la primera etapa de explosión de los petrodólares.

Este modelo económico de ajusten no está liberado de las posibilidades de los deudores. Por el contrario, la condición de refinanciamiento supone un programa que se resumen como sigue:

- medidas monetarias para frenar la demanda global;
- limitación del gasto público para reducir el déficit fiscal y medidas impositivas para moderar el consumo y/o conformar la inversión;
- desvalorización de la moneda, previa la implementación del programa de ajuste en sí, para evitar movimiento especulativos de los capitales;

- medidas que hacen de la política de la competencia de los precios en una eliminación de los controles en el servicio de los capitales y cuentas corrientes, con el aumento de los precios de los productos o agropecuarios, etc.;

De esta manera, los desarrollos macroeconómicos elaborados desde la ortodoxia neoliberal se transforman en programas concretos, aplicados tanto en aquellos países centrales, que poseen instituciones sociales de matriz keynesiana, como en los de la periferia capitalista, que no desarrollan ese modelo. La consecuencia es que su forma y efectos difieren de manera sustancial, dan las desiguales condiciones entre la sociedad, en función de sus características estructurales.

Para Villarreal (1986), los modelos económicos que representan las tendencias teóricas principales dentro del neoliberalismo sólo: "el monetarismo firedmaniano y el monetarismo bastardo de la economía de la oferta, que en América Latina se expresó a través de "la teoría momentánea de la balanza de los pagos" y quien formaba parte de un nuevo mundo social: "monetarismo neoliberal autoritario, que acompañó la presencia de los regímenes militares durante la década de los setentas".

En el diagnóstico neoliberal sobre las causas de la crisis, en la figura del estado la que concentra las críticas. Para el monetarismo bastardo la "estagflación y el estancamiento de la productividad son resultado del exceso de oferta monetaria, de impuestos y de regulaciones del mercado". (Villarreal)

Estos problemas son una consecuencia del modelo de estado benefactor, considerado por los neoliberales como un intento socialista dentro de las estructuras del capitalismo.

El primer elemento que debemos considerar, para el análisis de la influencia del neoliberalismo los países desarrollados, es considerar como interlocutor el modelo de estado benefactor y el modelo económico keynesiano. Las críticas que los neoliberales hacen a este tipo de estado van a hacer luego mecánicamente transferidas, por los grupos hegemónicos de los países periféricos, a sus propias realidades, favoreciendo la definición de una nueva estrategia de control del poder.

El modelo del estado benefactor, que, para algunos autores remonta a las políticas desarrolladas por Bismarck a finales del siglo XIX (Pico, 1987; King, 1989) se consolidará a partir de 1945 cuando:

La mayor parte de los países capitalistas desarrollados adoptan la doctrina del Report Beveridge y la política económica keynesiana. Por su parte, la teoría keynesiana intentaba paliar los efectos de la depresión actuando sobre la demanda a través del estado. (Picó, 1987).

En ese modelo de sociedad capitalista, "el control democrático del nivel de desempleo y la distribución de la renta se volverá términos de compromisos que posibilitará el capitalismo democrático. Como apunta King "el estado de bienestar incorpora criterios diferentes de aquellos del mercado (esto es, criterios sobre la utilidad social de ciertos bienes, la necesidad de patrones mínimos de salud y educación) en sus decisiones relativas a la producción, a la localización y consumo de bienes, esto acarrea la inclusión de criterios de mercado en éstas democracias industriales avanzadas". Como resultado de este tipo de relación entre capital en trabajo, mediana por el estado, se organizan tipo de relaciones sociales que consigue controlar, mediante la negociación política, la intensidad de emulación capitalista, en cuanto a la conquista de ciertos beneficios sociales de los trabajadores.

Los países de Europa occidental reconstruirán sus economías de posguerra como una fuerte participación del estado y el consecuente crecimiento del empleo público que se concentraba en una mayor provisión de servicios como salud, asistencia social y educación. Esta intervención del estado, que contradecía las formulaciones de los liberales ortodoxos, no era cuestionada por los grupos hegemónicos, para quien tal intervención disminuía los márgenes de lucro, la garantía y la acumulación. Incluye tanto las prestaciones directas del estado como las de seguridad social (Marchall, 1988).

Por el contrario, aún estaba presente, entre los economistas y políticos, la idea de las limitaciones de las propuestas liberales-monetarias ortodoxas en la crisis del 29, por lo que las propuestas de Hayek no significaban una alternativa confiable para los sectores hegemónicos de la burguesía, que se ampararon en una estructura del estado para posibilitar el proceso de acumulación de capital.

El renacer del liberalismo económico, en la década de los setentas, no es el resultado de un descubrimiento económico, sino de nuevas condiciones histórico-sociales, que permite la constitución de un nuevo bloque histórico, para el cual el modelo monetarista se adaptan mejor a

las actuales necesidades de acumulación de la obra *El camino de la servidumbre*, en la cual Hayek afirma “el estado providenciario en gran parte sustituye el socialismo como objetivo de los reformadores”, con lo cual lanza el eslogan de *contra-revolución liberal-conservadora*.

EL NEOLIBERALISMO Y SU ENTRADA A AMÉRICA LATINA

La irrupción de las ideas neoliberales en América Latina acompaña a los gobiernos militares instaurados en la década de los setentas en la mayoría de los países del cono sur, en los cuales, por otra parte, se vivía una severa crisis económica como resultado de las contradicciones interna y externa de los modelos económicos.

Estas condiciones económicas reflejan la crisis de un determinado modelo de desarrollo que manifestaba, también, los problemas derivados de las nuevas condiciones económicas internacionales, dado el tipo de relación existente entre las políticas de los países centrales y sus efectos en los países de la periferia capitalista.

Un segundo aspecto contextual se refiere a los conflictos sociales que flotaba en esa época, como manifestación de la crisis a las cuales se responde desde el estado, como una doctrina de seguridad nacional, que formaba parte de una estrategia continental de los Estados Unidos para combatir a los grupos izquierda.

Desde este panorama, los gobiernos de los dictadores, que se definían como sustentadores de un “orden social” ante el peligro desintegrador de las por típicas anteriores, promoverá un ajuste económico que se apoyaba en la idea de “reordenar la economía”, completándose, a mediano plazo, con una reformulación política que evitaría la “crisis de gobernabilidad” de dichos países, comprendiendo el “ajuste político” en una consecuencia y una condición necesaria de ajuste económico.

La idea de la estabilidad económica y política como condición necesaria para atraer a las inversiones, incluidas las derivadas de la explosión de los petrodólares indujo a los grupos dominantes de los países periféricos en busca de regímenes estables que en realidad se convirtieron en gobiernos autoritarios que, anulando los mecanismos democráticos, podrían disponer de poder necesario para transformar las estructuras de la sociedad sin encontrar

resistencias en los cambios. En otras palabras, la reducción de la participación estatal, el estado mínimo y delimitación de la influencia política en aquellas decisiones que se relacionan con la estructura económica de la sociedad.

En sus análisis, los teóricos políticos de esta tendencia consideran que los compromisos asumidos por el políticos frente a los grupos particulares nos llevan a actuar en función de esos intereses, afectando en muchos casos los valores "permanentes de la sociedad". Esos valores permanentes están en las tradiciones políticas económicas, y coinciden con los derechos naturales como la propiedad privada en la naturaleza individual del hombre.

El modelo económico impuesto por los regímenes militares, en la mayoría de los países, pugna por la "desregularización" de la economía para flexibilizar las oportunidades de los propietarios de capital, interesados en generar un proceso de acumulación sin distribución. Por tanto, toda la crítica realizada en los países centrales, a partir de una visión neoliberal, en relación al estado y en sus funciones económicas, servirían como fundamento del discurso que elaboraban los grupos económicos dominantes en los países latinoamericanos para justificar el proceso de apertura de los mercados a la competencia internacional y el desmantelamiento de las instituciones de protección controlada por el estado.

Como dijimos anteriormente, la crítica neoliberal en los países desarrollados tenían como interlocutores modelo keynesiano, responsable por las características de las instituciones sociales de la posguerra. En el caso latinoamericanos necesario destacar que de intervención del estado en economía y las instituciones de bienestar social creadas por el son los resultados de procesos diferentes que tienen su explicación en la propia historia de esos países y en la forma como se constituirán los estados nacionales. Este último aspecto es de fundamental importancia para comprender los efectos que pueden esperarse de "las políticas de ajuste", dado que, en los países centrales, con una tradición democrática estable y un desarrollo capitalista avanzado, las instituciones sociales derivadas del estado benefactor fueron el resultados una determinada resolución del conflicto de clases, en cuanto en los países periféricos muchas de esas instituciones formaron parte de las políticas paternalistas de los regímenes populistas, lo que significa una manera diferente de resolver el mismo conflicto de clases.

En este caso, "los procesos de modernización serían incompletos. La temática se refiere a las características de los estados nacionales latinoamericanos, que se diferencian sustancialmente con relación a la forma como se constituirán esos estados, en las sociedades centrales.

Según Henrique Cardoso, en los países latinoamericanos, "el estado ya surge como la expresión de una voluntad que se presenta como si fuesen nacional contra otros estados que son los estados imperiales que dominaban la región" (Cardoso, 1985).

En cuanto en los países centrales "se partía del punto de vista de que la sociedad tiene primacía sobre el estado y de que sería necesario establecer los límites de la legitimidad del estado", en América Latina "se presenta como si fuesen la cristalización de una voluntad general que tiene a su movimiento básico orientado para el proceso de independencia".

Para el mismo autor, "el estado latinoamericano nace en contradicciones históricas que se vuelven expresión de una relación duplamente contradictoria.

Los regímenes políticos, surgidos de esa situación originaria, optan por una propuesta de gobierno que representa una simbiosis del pensamiento liberal en lo económico y una perspectiva política conservadora. Las diferencias existentes en cada país reflejan las especificidades de cada formación social concreta manteniendo en sustancia esa relación.

El liberalismo económico respondía, fundamentalmente, a la necesidad de integración con los mercados externos, concretizada en una relación de intercambio desigual. En cuanto el modelo político democrático, vigente o en proceso de consolidación, en los países centrales encontradas sus límites de concretización, en la periferia, por las características de la relaciones económicas internas, en algunos casos precapitalistas, y por la visión de los sectores dominantes sobre las responsabilidades de las poblaciones nativas para construir sociedades democráticas modernas.

En este sentido O'Donnell (1977) expresa que:

Entre 1870 y 1930 en estado argentino puede compararse al estado liberal de los grandes centros mundiales, en cuanto funcionan como un sistema de democracia política ostensiblemente más fraudulento, pero con un nivel de participación electoral no inferior al de aquéllos del centro.

En otros casos, como el brasileño:

El estado brasileño después de 1822 es soberano formalmente, y dependiente económicamente enteramente está basado en una sociedad estratificada. Por tanto, la ideología del estado no puede asumir todos los presupuestos. (Cardoso, 1986).

La idea de estado-nación, quiere decir, un cuerpo político representativo de los intereses de una totalidad nacional, como sustentaban los sectores dominantes, coloca al estado en una función diferente. "El estado en las formaciones sociales del capitalismo periférico está tan o más estrictamente vinculado con el desarrollo funcionamiento económico que en el capitalismo céntrico." Mientras tanto, el concepto de "desarrollo" debe ser interpretado como la necesidad de fortalecer las estrategias de los sectores dominantes, sean ellos las oligarquías nativas y sus proyectos de economía agro-exportadora o extractivas, o los proyectos de sustitución de importaciones que caracterizaban la etapa del desarrollo durante este siglo.

Por lo tanto, la presencia del estado en el proceso originario de acumulación en los países periféricos no correspondía tanto con la idea liberal clásica de neutralidad y si, en mayor medida, con una visión instrumentalista del hacer político. "El liberalismo del siglo veinte había perdido su carácter progresistas y se había convertido en una ideología conservadora, de carácter defensivo y de contención" (Lechner, 1986).

En los países latinoamericanos, el desarrollo moderno cambiaba de características, constituyendo versiones diferentes a las de los países centrales.

Bellezas versiones, una impulso procesos de modernización con industrialización de sustitución apoyada por el estado y se encuadraban el concepto de gobiernos dependencia "nacional-populista que tienen una visión interactiva de la sociedad y un enfoque relativamente autoritaria de dirección política requerida por procesos de desarrollo".

En ambos casos, el punto común es una cierta visión de progreso, del papel del estado y un cierto han liberalismo con mayor énfasis en los derechos sociales más que en los individuales-.

La característica de la relación entre los países desarrollados de Europa y los estados unidos de América y los países latinoamericanos ha sido históricamente una relación desigual en la cual los lazos establecidos fortalecerán la situación de dependencia de los últimos en relación con los primeros. A lo largo de la historia de los países latinoamericanos, la alianza de los sectores dominantes locales con los intereses del capitalismo internacional da como resultado una estructura dependiente y condicionada por las estrategias de acumulación del capitalismo central. Entretanto, esta situación no puede ser interpretada de manera lineal y mecánica o como determinación absoluta, pues el hecho de que las sociedades periféricas pertenecieran a un sistema capitalista mundial las coloca en situación de enriquecer las influencias de las estrategias políticas dominantes de los países centrales. En este caso, los poderes hegemónicos de los países centrales consiguen establecerse en los países periféricos mediante alianzas con grupos locales que comparten sus objetivos.

El control político del estado, en las sociedades de la periferia capitalista, fue fundamental para el logro de los proyectos económicos y políticos de los bloques hegemónicos. el estado periférico intervino para estipular tarifas proteccionistas, para transferir la renta del sector de exportación para el sector doméstico y para crear la infraestructura necesaria para mantener la industria de sustitución importaciones.

Esta generalización no significa desconocer las características de algunos procesos latinoamericanos en los cuales la organización y conciencia de los sectores populares y las políticas distributivas de los modelos populistas conseguiran producir condiciones diferentes. Esas condiciones no eran permanentes, dadas las continuas interrupciones de los militares que empujaban proyectos económicos limitando la negociación entre capital y trabajo, características de la relación establecida en los países centrales.

El creciente empuje en las condiciones de los sectores medios en estos países estaría demostrando que existe una tendencia a la polarización económica, que reafirma el modelo de concentración característico de las primeras etapas históricas de organización de los estados nacionales.

Según algunos autores, la sociedades latinoamericanas vivirán durante este siglo procesos de modernización estructural bajo ciertas condiciones, y cuyos trazos comunes son:

el papel del estado tanto en el fomento de la industrialización como en el desarrollo de políticas de integración social que favorecerán el control o la institucionalización política de las clases populares.

La formación de un nuevo bloque dominante constituido por latifundarios y burgueses (Flisfich et al, 1985)

Ese estado que desarrolla instituciones sociales similares a la de los estados de bienestar europeos no llegó consolidarse como espacio de negociación permanente de los grupos sociales. Su estructura continuó favoreciendo una relación vertical de control social.

Sigue modelo de estado de bienestar Keynesiano favoreció, en los países centrales el fortalecimiento de un sistema democrático, en el caso latinoamericano el el modelo fue ofrecido como una concesión de la totalidad social (el estado nacional) en beneficio de los sectores "menos favorecidos". Con eso, no se fortalecieron las instituciones democráticas de mediación política, por ejemplo, en el mejor de los casos se promueve la relación corporativa con las instituciones de representación parcial, creadas desde la propia estructura del estado. Esto significa que no se establece el acuerdo social que posibilite en los países capitalistas avanzados la emergencia de un estado que cumpla el papel de aparentemente benefactor y que garantice la transferencia del capital al trabajo a través de las contribuciones del primero al financiamiento de servicios sociales a los asalariados.

Con excepción de algunos períodos en los cuales los gobiernos desarrollaron políticas sociales distributivas, la inestabilidad política y la utilización del estado en beneficio de los sectores privados concentradores de la renta forman las características históricas de los países latinoamericanos.

2. LOS ORIGENES DEL NEOLIBERALISMO COMO PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO: POLÍTICO, ECONÓMICO, FILOSÓFICO Y SOCIAL

¿Cómo comenzar? ¿Dónde comenzar? Son algunas de las dificultades que se presentan al intentar estudiar las raíces históricas del liberalismo. Esta dificultad no deriva de la imposibilidad de su reconstrucción histórica, y sí de las múltiples interpretaciones que pueden ser hechas sobre las ideas de aquellos que son considerados clásicos en dicha concepción. Indagar sobre los orígenes de la corriente de pensamiento, supone ingresar en un espacio cruzado de afirmaciones y cuestionamientos, que demuestra la dinámica de los procesos históricos-sociales. La historia del liberalismo es, en sus orígenes, una historia de rupturas, pero también de continuidades. Y la ruptura como un orden medieval, organizada a partir de una concepción jerárquica, fundamentada en determinaciones externas a la acción del hombre y a la continuidad de la concepción que transfiere para el "orden de la naturaleza" los fundamentos de las desigualdades sociales.

El término liberalismo es utilizado entre sentidos: como concepción del mundo o filosofía centrada en el individuo; como teoría política que se preocupa por los orígenes y la naturaleza del poder; como teoría económica organizada sobre las leyes del mercado y que fundamenta las relaciones de producción capitalista. Esos tres aspectos, que sólo pueden ser separados para fines de análisis, constituyen "modelos de sociedad" que, en la realidad histórico-social, se articulan de maneras diferentes. La unidad que los identifica es la concepción del individuo como átomo social.

El liberalismo, ante el feudalismo, representa a la sociedad moderna, que rechaza el determinismo social e institucionalizar conflictos derivados de las nuevas formas de producción en la figura mediadora del poder político.

Las tendencias "conservadoras" el liberalismo sustenten como necesidad la continuidad política, entendida como continuidad de los factores de poder y no de régimen político, que permita la "evolución natural" de las instituciones económicas que, por su propia dinámica, establecerán el equilibrio en la sociedad.

Las desigualdades sociales son equivalentes a las desigualdades del mundo natural (que por otra parte garantizan su equilibrio) y cualquier intento para modificar las va en contra de la naturaleza.

Este modelo representa una síntesis del liberalismo económico (leyes del mercado) con el elitismo político.

Las tendencias moderadas representan el pensamiento liberal que, mediante las presiones derivadas del conflicto social buscan mantener lo esencial del sistema capitalista, cediendo en aquellos aspectos que no ponen en riesgo los valores de la concepción global.

Las tendencias más democráticas que partirían una visión social de las relaciones humanas, orientan su perspectiva en la búsqueda de atenuar los efectos sociales que derivan del modo de producción capitalista, avanzando en la aceptación de ciertos derechos sociales que limitan algunos derechos sociales.

LOS ANTECEDENTES DEL NEOLIBERALISMO ANTIDEMOCRÁTICO

Las fases por las cuales atravesó el pensamiento liberal desde sus orígenes hasta la actualidad representan las etapas del proceso de consolidación hegemónica de la burguesía en los países occidentales y engloba modelos políticos que van desde un liberalismo radical que es menos liberal y más democrático, hacia un liberalismo conservador que se define como liberal más no democrático (Bobbio, 1988).

Este proceso que no se desarrolló de manera lineal y sin contradicciones, reflejó las características antes contradicciones generadas por no hubo dos de producción capitalista. La historia del desarrollo capitalista es la historia del desarrollo de las ideas liberales, pero también de las ideas socialistas. Si la idea originaria fue entre la concepción del mundo burgues y la feudal, en un segundo momento la contradicción se transfirió a los nuevos grupos sociales que representaban también cosmovisiones diferentes. Esa nueva dinámica y no la evolución natural es la que nos explica los cambios políticos y económicos operados en estas sociedades.

Dentro del campo del liberalismo, que es nuestro objeto de estudio, los modelos de sociedad reflejan el tipo y las condiciones del conflicto en cada etapa histórica y en cada formación social. El

liberalismo económico (o liberalismo, según Bobbio) no se relaciona con la democracia de forma directa: por el contrario, existe una "contraposición histórica entre ellas".

Macpherson (1978) identifica tres modelos de democracia matriz liberal. Esos modelos surgen de las diferentes formas de relacionar los conceptos de igualdad, libertad, democracia, estado y propiedad.

El modelo de "Democracia protectora" representado por Bentham y James Mill, sustenta una concepción utilitarista del individuo, es decir, la sociedad se estructura sobre la base de la búsqueda de mayor felicidad para el mayor número de individuos. Su concepto sobre la igualdad no le impedía afirmar que la propiedad era el elemento fundamental de la sociedad y que cualquier pretensión de condicionarla o reducirla destruiría el incentivo y la productividad. Frente a la opción entre seguridad e igualdad, la ley debería definirse por la primera

Bentham era partidario de un sistema político donde los gobiernos fomentasen el libre mercado y protegieran a los ciudadanos contra los gobiernos rapiñadores. En sus palabras "todos los individuos cuyos intereses están indiscutiblemente incluidos en los demás individuos pueden ser excluidos sin inconveniencia" (Mill en Macpherson, 1978).

Para Macpherson la propuesta de estos autores era una respuesta a los conflictos derivados de la forma de producción capitalista que ese es el "modelo básico de democracia para una sociedad industrial moderna, pues no hay entusiasmo alguno por la democracia, ni una noción de que ella pudiera ser una fuerza transformadora del punto de vista moral, ella nada más es una exigencia lógica para el gobierno de los individuos inherentemente conflictuado en los propios intereses y que por hipótesis son infinitamente codiciosos de sus propios intereses privados.

El segundo modelo de democracia corresponde a la "democracia desarrollista" siendo uno de sus representantes John Stuart Mill.

Su punto de partida se refiere a los anteriores en que se refiere al sistema político más adecuado de la sociedad y esa diferencia surge de su idea de hombre como un ser capaz de desarrollar sus fuerzas o capacidades que están presentes en la propia esencia humana. Este autor es

considerado un crítico dentro de la doctrina liberal, ya que coloca el derecho de propiedad como una costumbre o convención social, algunas de cuyas formas son perniciosas y otras benéficas para la sociedad. Su concepción democrática está limitada por el temor de que el equilibrio social se destruya por la imposición de los intereses de la mayoría que, en su realidad y como producto del sistema económico, representaba los sectores más desprotegidos.

Ligadas directamente a la producción. Su concepción sobre el voto universal garantizaría, a través del voto plural, que considerasen los intereses de las mayorías, evitando de esa forma una organización clasista.

Los anteriores modelos son defendidos por Mcpherson. Este modelo:

Es pluralista porque parte de que la sociedad a la que se debe ajustar un sistema político democrático es una sociedad plural, esto es, una sociedad constituida por individuos, cada uno de los cuales es impulsado a muchas direcciones por sus múltiples intereses, primero asociado con un grupo de compañeros, después con otro. Es elitista en aquello que atribuye la principal función en el proceso político a grupos auto-escogidos de dirigentes. Es un modelo de equilibrio en que presenta el proceso democrático como un sistema que mantiene cierto equilibrio entre la oferta y la demanda de los bienes públicos.

La formulación del modelo es atribuida a Schumpeter, que sustenta que la democracia es un mecanismo de elegir y legitimar gobiernos “ y no una especie de sociedad en un conjunto de fines morales.

El mecanismo de funcionamiento democrático se transforma, dentro de esta concepción, en una competencia de grupos políticos reunidos en partidos que disputan los votos que les permitirían gobernar después de las elecciones. La diferencia con los otros modelos es que no atribuye ningún valor moral al sistema.

“La democracia es tan sólo un mecanismo de mercado: los votantes son los consumidores y los políticos los empresarios (Mcpherson). Según este autor ese modelo pretende demostrar que el mercado político es la encarnación democrática, aunque el “equilibrio que él produce sea un desequilibrio en la desigualdad“.

es un sistema empresarial como el que ópera en el modelo patronal de una economía de mercado concurrencia (Mcpherson).

La conclusión que se extrae de esta propuesta es que en "en la medida en que el poder adquisitivo político es dinero, difícilmente podemos decir que el proceso integrador y democrático una sociedad en la que hay considerable desigualdad de riqueza y oportunidades de adquirir riqueza".

Con todo ello tenemos que al sujeto ya no se debe y como un sujeto político, capaz de impulsada y decidir la toma de decisiones; sino más bien común sujeto económico cuya utilidad es la simple emisión de un voto.

2. DEFINICIÓN DE LA POLÍTICA COMO MEDIO DE ACCIÓN SOCIAL COLECTIVA. UNA PROPUESTA DESDE LA FILOSOFÍA DE CORNELIUS CASTORIADIS

La fórmula Autonomía, Política y Democracia para enfrentar al neoliberalismo

Antes de iniciar de manera profunda en este análisis, aclaramos que muchos de los planteamientos que aquí se expresan son retomados del trabajo que sobre Castoriadis realizó Gerard David.¹

Pensar la autonomía dentro de la obra de Castoriadis es hacerlo a la par de su proyecto contestario y radical iniciado desde los años de su juventud en los que se distinguió por luchar por la instauración de la democracia que desde su punto de vista es la organización social deseable, es decir, la sociedad en la cual se reconozcan los principios de igualdad, libertad y justicia.

Ante una sociedad donde predominan las ideologías dominantes, es necesario la existencia de individuos, que tengan conciencia de su existencia y se reconozcan como transformadores de sí mismos y de la propia sociedad por ello es que la democracia, entendida en su pleno sentido de poder del demos, es una situación propiamente revolucionaria.

Castoriadis hace notar que la democracia puede ser comprendida como la encarnación de lo que él denomina el proyecto de autonomía.

La autonomía surge, como germen, desde que la pregunta explícita e ilimitada estalla, haciendo hincapié no sobre los "hechos" sino sobre las significaciones imaginarias sociales y su fundamento

¹ David, Gerad. *Cornelius Castoriadis. Le projet d'autonomie*. Éditions Michalon, Paris. 2000.

posible. Momento de la creación que inaugura no sólo otro tipo de sociedad sino también otro tipo de individuos- Y digo bien germen, pues la autonomía, ya sea social o individual, es un proyecto. La aparición de la pregunta ilimitada crea un eidos histórico nuevo -la reflexión en un sentido riguroso y amplio o autorreflexividad, así como el individuo que la encarna y las instituciones donde se instrumentaliza-- Lo que se pregunta, en el terreno social, es: ¿son buenas nuestras leyes? ¿Son justas? ¿Qué leyes debemos hacer? Y en un plano individual: ¿Es verdad lo que pienso? ¿Cómo puedo saber si es verdad en el caso de que lo sea? El momento del nacimiento de la filosofía no es el de la aparición de la "pregunta por el ser", sino el de la aparición de la pregunta: ¿qué debemos pensar?²

En consideración de las circunstancias actuales, dicha autonomía debe ligarse a otro proyecto más amplio: la política revolucionaria. Al respecto Castoriadis menciona:

Lo que llamamos política revolucionaria, es una praxis que se da como objetivo la organización y la orientación de la sociedad con miras a la autonomía de todos y reconoce que ésta presupone una transformación radical de la sociedad que no será, a su vez posible sino por el despliegue de la actividad autónoma de los hombres.³

De acuerdo con Castoriadis estamos en un tiempo en el cual la sociedad y los individuos que la conforman no tiene ningún proyecto para sí mismos, ni de manera colectiva, pues se encuentran incluidos dentro de las fuerzas consumistas del mercado, un conformismo generalizado, una privatización de lo público y la destrucción de su medio ambiente; por lo que este proyecto de autonomía sería el crisol contra un avance de la insignificancia que cada día se acrecienta en la mayoría de los individuos que conforman la sociedad contemporánea, lo que les ha llevado a perder el sentido de vida común, la pérdida de un proyecto colectivo y sobre todo la conciencia de que ellos pueden dirigir su destino construyendo su propia historia en bien común.

² "Poder, Política, Autonomía" en *El Mundo Fragmentado. Encrucijadas del laberinto III*. Ed. Altamira, Buenos Aires, 1993, p. 88-89. En México se recupera en la obra *Ciudadanos sin brújula*. Ediciones Coyoacán. México, 2000. Este ensayo lo consideramos un trabajo básico en el pensamiento de Castoriadis por cual estaremos haciendo alusión continua a él.

³ Castoriadis, C. *La institución imaginaria de la sociedad I*, Tusquets, Barcelona 1983, p.132.

De esta manera, el proyecto de autonomía es clave para eliminar la heteronomía que ha impedido a la mayoría de los individuos ser dueños de sus destinos y los mantiene en sumisión y alienación, que limitan y hacen vana toda autonomía individual al manifestarse como masa de condiciones de privación y de otra opresión, como estructura solidificada global, material e institucional, de economía, de poder y de ideología, como inducción, mistificación, manipulación y violencia. Esta heteronomía, entendida como alienación social, encuentra sus condiciones más ancha del inconsciente individual y de la relación intersubjetiva que se juega en él, en el mundo social.⁴

Para dar cuenta de este proyecto en un primer momento se expondrán las premisas políticas y teóricas de la reflexión de Castoriadis sobre la autonomía, sin dejar a un lado el análisis de las realidades contemporáneas, de la reflexión sobre la teoría revolucionaria y sobre la revolución como praxis y proyecto.⁵

De esta manera entraremos en el corazón de una visión nueva de proyecto de transformación social y política. Los conceptos y sus relaciones, sobre todo la idea de "sociedad autónoma", las formas socio-políticas de la autonomía individual y colectiva que es la nueva visión de proyecto revolucionario, pero sobretodo del papel que juega lo imaginario radical en dicho proyecto

Al mismo tiempo expondremos porque este proyecto no es pura especulación puesto que parte de un gran esfuerzo racional sobre las profundidades de la filosofía, la política y la sociedad y que su punto de llegada prácticamente es la excavación de una democracia verdadera. De esta manera se podrá ligar la autonomía y la democracia. Se entiende por democracia el régimen socio-político real que se corresponde al cuerpo de una sociedad autónoma y es el objetivo real del proyecto de autonomía.

- Antecedentes del proyecto de autonomía en Castoriadis.

⁴ Ibid. p. 185

⁵ De acuerdo con Castoriadis todo proyecto debe estar fundado sobre una praxis, y no sobre una teoría, pues hacer esto último equivale a asimilar a la política a una dimensión técnica y proponer su campo de acción a un saber finito (absoluto) que se muestra como imposibilidad limitante para un actuar lúcido. De lo que se trata es de invertir esta situación: entender que la praxis es hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía. Cfr. Ibid. p. 121-136

De hecho, la soberanía de un imaginario capitalista, basado en lo económico, considera Castoriadis es heredada íntegramente por Marx, subrayando que los presupuestos ideológicos y metafísicos que forman la base de la economía política de Marx son comunes a la economía política burguesa.⁶

En la primera parte de la obra *La institución imaginaria de la sociedad*, Castoriadis hace un balance provisional de la teoría marxista concluyendo en lo siguiente: el marxismo ha llegado hacer una ideología en el mismo sentido que Marx daba a ese término: un conjunto de ideas que se relaciona con la realidad, no para esclarecerla y transformarla, sino para velarla y justificarla en lo imaginario, que permite a las gentes decir una cosa y hacer otra, parecer distintos de lo que son. Ante ello sentencia: el marxismo ya no es una teoría viviente. Una frase dicha por Castoriadis encierra éste rompimiento: "es necesario elegir entre seguir siendo marxistas, o seguir siendo revolucionario".⁷ Es decir, entre la fidelidad a una doctrina que ya no anima desde hace mucho tiempo ni una reflexión, ni una acción, y la fidelidad al proyecto de una transformación radical de la sociedad.

Vemos que Castoriadis abandona el marxismo porque mantiene firmemente la exigencia revolucionaria. La crítica que hace al marxismo le conducirá a repensar en profundidad del proyecto revolucionario.

Queda a nuestro cargo, decía, llevar a cabo una tarea mayor: devolver a su lugar un mundo histórico-social que en parte está creándose y, en parte, por crear. Aquí nuevamente encontramos al imaginario como fuente creativa, porque como hemos remarcado incesantemente, la teoría castoridiana de la imaginación, está en el terreno de la creación pues ante la clausura y el cierre del sentido social sólo la imaginación desfuncionalizada hace posible la creación de lo nuevo.

La creación presupone un imaginario radical en la sociedad. Esta sociedad adquiere un poder instituyente que cabe contraponer a lo ya dado, a lo ya instituido, al sentido que los seres humanos encuentran dado en una sociedad dada. La clausura a la que aspira la sociedad instituida es siempre provisional. Junto a la sociedad instituida aparece la sociedad instituyente, capaz de

⁶ *La Exigencia Revolucionaria*. Op.cit. p.158

⁷ Castoriadis, C. *La institución imaginaria de la sociedad I*, op.cit p.26

generar nuevas significaciones, de crear lo nuevo en la historia, de hacer aflorar sentidos desconocidos en lo existente.⁸

Este mundo por crear necesita reivindicar a la ética pues el problema ético, actualmente, ni está suprimido ni sumergido en el problema político, como pensaban bolcheviques y marxistas.

Esta exigencia ética adherida a un proyecto político, no se refiere a nuestra vida privada, y sobre todo no es, ni lo pretende, una creación puramente personal. Esto último en razón de que el proyecto revolucionario no se inventa, ex nihilo, sino nace en la sociedad occidental hace aproximadamente dos siglos (con la Revolución francesa y los primeros movimientos de obreros ingleses más o menos contemporáneos de ésta) cuando la sociedad, se caracterizó por la crisis; no tanto por una crisis coyuntural o económica, sino por una escisión interna, por un conflicto mediante el cual una de las partes constitutivas de la sociedad, en este caso los obreros, y sobre todo los ingleses, son conducidos no sólo a defender su posición "económica", sino a establecer, treinta o cuarenta años antes de los primeros escritos de Marx, el proyecto de una nueva sociedad, y a ofrecer sus formulaciones, que aún hoy en día resultan insuperables.⁹

Una primera parte de esta exigencia de un nuevo proyecto, consiste en poner en contraparte de la burocracia la idea de la gestión obrera de poder de la producción y del conjunto de actividades sociales para los órganos autónomos de las colectividades de trabajadores, eliminando el problema de jerarquía de mando.

Esto no funciona así, pues el proyecto de socialismo autogestionario, debe entenderse como una sociedad donde el colectivo de los hombres y de las mujeres dirige directa y democráticamente sus asuntos en todos los campos, lo que pone en contradicción el modelo de pirámide jerárquico.¹⁰

Con esto tenemos que lo que está en juego no es solamente el dominio de "medios de producción" sino todo un proyecto de sociedad autogestiva. Esto implica una transformación radical de lo existente, comenzando por rechazar toda categoría de dirigentes y dirigidos y dejar a un lado la idea de división de clase.

⁸ Vera, Juan Manuel. *Castoriadis (1922-1997)*. Op.cit. p.36

⁹ *Ibid.* p.170

¹⁰ *Ibid.* p.120-121

Con base a lo anterior, Castoriadis hace una crítica al socialismo¹¹ y a la vez al capitalismo. Respecto al primero, insiste en lo que había comentado en otro ensayo denominado "Sobre el contenido del socialismo": La sociedad rusa es una sociedad dividida asimétrica y antagónicamente, sometida al dominio de un grupo social en particular, en la cual reinan la explotación y la opresión, e incluso la situación y suerte efectiva del trabajador ruso es esencialmente idéntica a lo que ha sido en el capitalismo, razón por la cual el régimen ruso forma parte integrante del sistema mundial de dominación contemporánea. Ante lo anterior, Castoriadis propone efectuar una definición renovada del socialismo entendido como instauración de la gestión obrera del poder y de la producción, poder de organismos autónomos de masas y dirección de la producción por los productores asociados.

Por tal motivo la concepción de Marx sobre socialismo debe ponerse en relación con las alteraciones en la realidad histórica para comprender sus límites. Los "marxistas" contemporáneos, al permanecer aferrados, no ya al pensamiento de Marx, si no a lo que, partiendo desde ese pensamiento, ellos transformaron en esquema mecánico, se han hecho incapaces de decir algo pertinente sobre mundo moderno. Sobre todo, la burocracia y el régimen burocrático son objetos de pensamiento que les resultan categóricamente imposibles.¹²

Lejos de la visión determinista de Marx de un socialismo como "modo de producción" y etapa necesaria de la historia, éste se debe ver como un proyecto histórico de una nueva institución de la sociedad, cuyo contenido es el autogobierno directo, la dirección y la gestión colectiva por los seres humanos de todos los aspectos de su vida social y la autoinstitución explícita de la sociedad. Al reducir el socialismo a una cuestión puramente "económica" y la realidad económica a las formas jurídicas de la propiedad, al presentar como socialistas la estatización y la planificación burocrática, dichas concepciones tienen la función social de enmascarar el dominio de la burocracia, de ocultar sus raíces y sus condiciones para justificar la burocracia activa o para disimular las miras de los burócratas "revolucionarios" candidatos al poder.

¹¹ Sobre este punto se retoman las ideas del ensayo "El régimen social de Rusia" contenido en *Dominios del Hombre: Encrucijadas del laberinto II*. Ed. Gedisa, Argentina, 1986. p. 29-48. Para ampliar el tema de la caída del socialismo y sus antecedentes puede consultarse "La pulverización del marxismo-leninismo" en Castoriadis, C. *El ascenso de la Insignificancia*. Frónesis-Cátedra. Madrid. 1998. p. 40-52

¹² "El régimen social de Rusia" en *Dominios del Hombre: Encrucijadas del laberinto II*. Op.cit. p. 38

Al degenerar el régimen socialista en burocracia, Castoriadis observa que la alienación de los hombres está presente en todas las actividades y dominios de estos. El entiende por alienación el hecho de que los productos del hombre, objetos o instituciones, toman frente a él, una existencia social independiente, y en lugar de ser dominados por él, le dominan: Lo que podía ser visto como un conjunto de instituciones al servicio de la sociedad, se convierte en una sociedad al servicio de las instituciones.¹³

Hay una exigencia concreta de la sociedad socialista: la organización de los mismos hombres de sus propias actividades. Así se describe la idea de una gestión colectiva de la vida social la cual no podría realizarse en un contexto de poder universal de patronos y obreros.

Esta concepción de la sociedad socialista tiene múltiples implicaciones muy profundas. Así la gestión no puede darse sin una transformación en la forma y en el contenido del trabajo, de forma más general, las instituciones deben ser comprensibles y controlables por los mismos hombres. Otro punto esencial de esta democracia directa articulada sobre las células de base que son los colectivos de los trabajadores, exige la descentralización lo más grande posible y una integración eficaz de las unidades de base en la sociedad global.

Por otro lado, dando cuenta de las demostraciones de la sociedad capitalista y de las nuevas condiciones que han resultado -desaparición de la actividad política del proletariado, y racionalidad burocrática, privatización de la sociedad, crisis de la cultura, generalización de la insignificancia, etc.- Castoriadis sostiene en los inicios de los años sesentas que la visión revolucionaria deberá ser transformada y ampliada. Dejar de ser básicamente económica, política y tomar en cuenta el problema global y fondo de la sociedad en todas las categorías que envuelven a los individuos, en las cuales se incluye la misma ecología.

Estas nuevas condiciones imponen también profundas transformaciones en el movimiento revolucionario que debe ser totalmente reconstruido como movimiento organizado. Por esa razón deben quitarse todas las ideas equivocadas sobre el socialismo para volver hacia los ejes de su irracionalidad de la gestión burocrática y a todos los niveles de la sociedad, denunciando el

¹³ Castoriadis, C. *La institución imaginaria de la sociedad I*, op.cit p.189

carácter absoluto del trabajo contemporáneo y de la consumación capitalista con todo lo arbitrario de la vida moderna.

En relación con esto Castoriadis introduce una reorientación metodológica decisiva. En su ensayo "El movimiento revolucionario bajo el capitalismo moderno", nos dice que las tendencias capitalistas, la privatización como fenómeno social central, la crisis de la sociedad como crisis de su organización, pero también todo lo que conlleva como las significaciones, valores, motivaciones, su propia socialización, etc. deben retomar un nuevo principio general de orientación: la transformación radical de la sociedad creada por la actividad autónoma de sus individuos.

En este sentido el proletariado no puede ser considerado como el depositario privilegiado del proyecto revolucionario, pues esto concierne a todas las categorías de trabajadores. Insiste en el interés por la ruptura jerárquica de las sociedades burocráticas. Así los conceptos tradicionales de "clase" y "explotación" dejan de ser oportunos para la sociedad moderna y es necesario reformularlos. En este sentido una toma de conciencia de la totalidad de los problemas podría traer la tendencia a la autonomía inscrita en las manifestaciones concretas de la vida de los hombres.

Se insiste sobre la idea de que la explotación en la sociedad contemporánea se realiza cada vez más bajo la forma de una desigualdad burocrática, que se debe someterse a una crítica constante. Se propone la idea de una organización revolucionaria de un tipo novedoso que devenga en una unión entre trabajadores, intelectuales, y todo tipo de gente que tenga conciencia de su condición y esté dispuesto a la lucha.

En estas condiciones el proyecto revolucionario tiene actualidad. La crisis profunda de la sociedad moderna se traduce en un problema de política global, marcado fundamentalmente por la privatización de los individuos, la expansión del universo burocrático y un cierto "silencio" de la sociedad.

En una crítica epistemológica, se propone no creer que la teoría, como sucedió con el "marxismo ortodoxo", parte integrante del "mundo heredado" y por ello constituye un obstáculo sobre el camino del movimiento revolucionario, sea un sistema de verdades dadas de una vez y para

siempre, absolutas. Castoriadis propone que la teoría es una actividad consciente pero siempre incierta en cuanto a su origen, su desarrollo y su destino, pues la cuestión no es establecer de una vez por todas una nueva teoría, sino formular una concepción que pueda inspirar un desarrollo indefinido y, sobre todo, que pueda animar, e iluminar una actividad efectiva.¹⁴ Sería un absurdo querer refrendar el proyecto revolucionario bajo una teoría completa, determinista que someta el conjunto de la historia a categorías que no tienen sentido más que para la sociedad capitalista.

La transformación de la actividad teórica en sistema teórico, cerrado, es el retorno hacia el sentido de una cultura dominante. Es la alienación hacia lo que ya está ahí, creado ya; es la negación del contenido más profundo del proyecto revolucionario, la eliminación del actividad real de los hombres como fuente última de toda significación, el olvido de la revolución como trastorno radical y de la autonomía como principio supremo. Significaba una nueva alienación a lo especulativo, pues transformaba la actividad teórica viviente en contemplación de un sistema de relaciones dadas de una vez por todas; contenía en el germen la transformación de la política en técnica y manipulación burocrática.¹⁵

La praxis, en la óptica de Castoriadis se ha quedado en palabra, y el problema de la relación entre una actividad que se quiere consciente y la historia efectiva, se ha quedado tal cual, entero.¹⁶ Esto lleva a entender que la teoría no podría ser dada previamente, puesto que emerge constantemente de la actividad misma. Por ello elucidación y transformación de lo real progresan en la praxis en un condicionamiento recíproco: la actividad precede la elucidación, pues, para la praxis, la instancia última no es la elucidación, sino la transformación de lo dado. Lo anterior origina que las circunstancias como el propio sujeto sean constantemente transformados con un sentido pleno y conciente, lo que sustenta un proyecto revolucionario.¹⁷ Se apoya sobre un saber necesariamente fragmentado y provisional, por ello la política revolucionaria se define de esta manera como una praxis que aspira a la organización y a la orientación de la sociedad en vista de la autonomía de todos y reconoce que este objetivo necesita una modificación radical de lo existente implicando la actividad autónoma de los hombres.¹⁸ Esto tiene clara relación con el proyecto revolucionario que se agotó en el marxismo al verse como teoría clausurada.

¹⁴ Castoriadis, C. *La institución imaginaria de la sociedad I*, op.cit p.110

¹⁵ Ibid. p. 117-119

¹⁶ Ibid. p. 105

¹⁷ Ibid. p. 129-130

¹⁸ Ibid. p. 133

El proyecto revolucionario al convertirse en una praxis, debe ser retirado del terreno "ortodoxo" y focalizarse sobre la posibilidad de una transformación de la realidad social en un sentido dado. De esta manera los individuos asumen una actividad dinámica con la sociedad. Son vistos como sujetos que realizan una política revolucionaria consistente en encontrar y explicar los problemas de la sociedad como totalidad, y abordarlos de manera activa mediante la puesta en práctica de un proyecto revolucionario que acrecienta la capacidad de los integrantes de la sociedad de hacer frente a sus propios problemas, en lugar de continuar excluidos.

Para alcanzar la tan anhelada autonomía se necesitan dos elementos suplementarios para que esta formulación original del proyecto de transformación socio-política logre su plena consistencia. Por un lado, el hecho de poseer la autonomía colectiva y la esta ocasión de una "sociedad autónoma" como visión central del proyecto revolucionario. Y por otro lado, la puesta en práctica de una ambiciosa tentativa de repensar la sociedad y la historia en una referencia teórica inédita, esto es la institución imaginaria de la sociedad.

La aún constitución explícita y permanente de la sociedad es el nuevo objetivo del proyecto revolucionario. Por ello es que se propone que una sociedad posrevolucionaria que no sea simplemente una sociedad autoadministrada; pues ella será una sociedad que se autoinstituye explícitamente de una manera continua".

Este es el novedoso sentido hablar al término "política", que designa la lucha por la transformación de la relación de la sociedad en sus propias instituciones. Dicho de otra manera, se trata de ver la instauración de una nueva relación de la sociedad con ella misma -a la institución social en general y en su propia institución-, un estado en el cual la cuestión de la validez de la ley descansa en una permanente reformulación.

Este ideal sólo es posible si se logra la relación conciencia-inconciencia en los sujetos, tarea harto difícil si se considera que, a decir de Castoriadis, el conjunto de marcos y categorías de la herencia teórica occidental, el pensamiento heredado, la "lógica-ontología greco-occidental", al estar presupuesta en una "identidad" por la cual "ser" significa "ser predeterminado", ocultó la historia humana en tanto "creación", génesis ontológica incesante, fundamentalmente inmotivada e

indeterminada, de "tipos" novedosos del ser-sociedad en general y de entidades social-históricas inéditas a partir del "imaginario radical".

La historia como creación ex nihilo, el imaginario como potencia de formación, lo social-histórico como modo de ser sui generis desconocido del pensamiento heredado: éstas son las tres principales nociones conceptuales básicas en la reflexión sobre la sociedad en tanto que institución imaginaria.

Para Castoriadis, la institución social, la sociedad en general, no se reduce a un sistema de necesidades. Ella comporta un componente imaginario que excede toda determinación funcional y contiene al imaginario radical, que potencializa las significaciones que están en obra en la psique individual como "imaginación radical" en y por la "sociedad instituyente", como "imaginario social" siendo esta última la raíz de las "significaciones imaginaria sociales". Esta es la potencialidad generadora de significaciones nucleares, sin referentes, a partir de las cuales solamente se opera una puesta en sentido de una articulación coherente de la sociedad y del mundo, de las cosas, de los individuos. Así el imaginario radical es fuente de la institución de la sociedad humana como sistema simbólico-institucional, y al mismo tiempo constituye cada forma como la sociedad y los tipos de individuos se presentan en ella como específicos.

Se comprende de la misma manera que la reflexión filosófica de Castoriadis tiene un doble objetivo: pensar lo social-histórico en general, pero también y sobre todo pensar nuestra sociedad contemporánea en tanto que ella se podría autotransformar. Puesto que la alienación social es ella misma una creación histórica y nada prohíbe por principio que ella sea sobrepasada para abrir la vía de una autotransformación de la sociedad en el sentido de la autonomía.

En el entendido de que la heteronomía instituida es una creación de los hombres, a estos les corresponde elucidar el hecho mismo de la alienación social, el cierre de la significación, la emanación de posibles, de la situación contemporánea de las condiciones de posibilidad de una revolución, y entre éstas las instituciones autónomas, formas de pensamiento, de organización, sin las cuales el proceso de autoconstitución explícita y permanente no tendría ninguna oportunidad.

Para esto, el término de "política" obtiene con Castoriadis un sentido nuevo, como actividad individual y colectiva en vista de instaurar una nueva relación de la sociedad con ella misma, en la

ocurrente posibilidad permanente de interrogarse sobre la validez de sus propias instituciones. Así concebida, la política no es el poder, ni lo político. Algunas precisiones son inútiles sobre estos términos y su relación con la autonomía.

Para Castoriadis, lo político es "la dimensión de la institución de la sociedad referida al poder explícito, sea a la existencia de instancias posibles de emitir exhortaciones sancionables". Pero lo político existe en casi todas las sociedades humanas, y no es lo mismo que la política, que es otra cosa y que fue creada por los griegos antiguos como "puesta en cuestión explícita de la institución establecida de la sociedad", es decir "la actividad colectiva explícita lúcida, reflexiva y deliberada, que se da como objeto la institución de la sociedad como tal".

La consecuencia política de esto en tanto que si se acepta la idea de autonomía como tal, la pluralidad indefinida del individuo en relación con la sociedad entraña de este modo la democracia, como posibilidad efectiva de igual participación de todos tanto en las actividades instituyentes como en el poder explícito.

En este sentido entendemos a la política en tanto que proyecto de autonomía: actividad lúcida vista como la institución global de la sociedad como tal.

Esta actividad autoinstituyente no conoce como tal, en principio, límite, porque está intrínsecamente ligada a la idea de autonomía y a sus consecuencias substantivas, que le dan un contenido de "política de la autonomía". De un lado, el objetivo es liberar la creatividad-creadora, la libertad, creando "las instituciones que, interiorizadas por los individuos, facilitan lo más posible su ascensión a su autonomía individual y su posibilidad de participación efectiva en todo poder explícito existente en la sociedad". Pero por el otro, la autonomía es por definición autolimitación.

Estos principios deben estar en el corazón de toda política de la autonomía (actuar de la colectividad autónoma hacia y sobre ella misma, en vista de inscribir en los hechos la autoinstitución explícita y permanente de la sociedad) y ellos le asignan sus finalidades.

Es inútil insistir sobre el hecho de que tal política de la autonomía, de la cual el objeto es "la reorganización y la reorientación de la sociedad por la acción autónoma de los hombres" nada

tiene que ver con la manipulación que definen por una gran parte la política efectiva en las sociedades contemporáneas.

La creación social-histórica es una forma de ser particular de la sociedad humana que es al mismo tiempo un proyecto. Porque de una parte, ésta creación está inacabada, y por la otra la idea de autonomía, que corresponde en el nivel social a la autoinstitución explícita y se sabe como tal, no es una noción puramente descriptiva, resulta de una ruptura en la cual nosotros somos los herederos, ella anima el proyecto político de realizar la autonomía colectiva instituida (ese proyecto de instaurar una sociedad autónoma siendo ella misma la nueva formulación que nosotros damos a los objetivos de la ruptura).

Pero también necesitamos considerar la paideia, la educación en el sentido largo y profundo, como una dimensión central del problema y de toda política de la autonomía.

Se necesita asegurar una paideia de una sociedad autónoma. Asegurando la mediación necesaria entre los dos polos donde la autonomía está en juego, el polo individual con la psique y la praxis psicoanalítica; y el polo colectivo, con la sociedad y la praxis política; formando individuos autónomos en el cuerpo a una colectividad autónoma, ella lleva y refuerza de forma evidente la totalidad de su cultura. Todo esto define propiamente el proyecto de autonomía como un proceso de construcción cultural.

En esta óptica, la pedagogía debe, a cada instante, desarrollar la actividad propia de sujeto utilizando, por así decir, esa misma actividad propia". En este sentido el objetivo fundamental de la educación, no es enseñar las materias específicas, sino desarrollar la capacidad de aprender de sujeto (aprender a aprender, aprender a descubrir, aprender a inventar). Dos principios se imponen: todo proceso de educación que no aspira a desarrollar al máximo la actividad propia de los alumnos es malo.

En un nivel igualmente profundo pero en una perspectiva más larga, la observación debe asegurarse llevar sobre la educación democrática y la educación en la democracia, una unidad con la idea de "una educación orientada hacia la autonomía".

- La autonomía como problema político y social

Una de las ideas fundamentales que anima la obra de Castoriadis es la de política, referida a una participación individual y colectiva que promueva la autotransformación. Las finalidades de esta última, así como sus implicaciones prácticas, sus condiciones de posibilidad, sus perspectivas son elementos claves en la propuesta castoridiana. Dicha crítica la encontramos en el análisis que Castoriadis hace del socialismo y capitalismo que da por resultado una nueva propuesta de proyecto revolucionario, del proyecto de libertad indisoluble a la autonomía de los individuos y a la autogobernación de la colectividad.¹⁹

La autonomía significa: auto-nomos: "(darse) a sí mismo sus leyes"²⁰. Es decir la insistencia permanente a nivel individual y colectivo por instaurar una sociedad autónoma. De igual forma Castoriadis se pregunta: ¿En qué sentido un individuo puede ser autónomo? Esta pregunta tiene dos respuestas: en lo interno (núcleo individual) y en lo externo (núcleo histórico-social).

Dicho de otro modo, la formación de una instancia reflexiva y deliberante, de la verdadera subjetividad, libera la imaginación radical del ser humano singular como fuente de creación y de alteración y le permite alcanzar una libertad efectiva, que presupone ciertamente la indeterminación del mundo psíquico y la permeabilidad en su seno, pero conlleva también el hecho de que el sentido simplemente dado deja de ser planteado (lo cual sucede siempre cuando se trata del mundo social-histórico), y existe elección del sentido no dictado con anterioridad.

Es en relación a dicha imaginación radical que se contempla la parte instituyente de lo imaginario. Yo no puedo ser libre solo, ni en cualquier sociedad. Para que los individuos pretendan que surja la autonomía, es preciso que el campo social-histórico ya se haya auto-alterado de manera que permita abrir un espacio de interrogación sin límites. Para que alguien pueda encontrar en sí mismo los recursos psíquicos y en su entorno los medios para levantarse y decir: nuestras leyes

¹⁹ Gran parte del devenir teórico que conformó la crítica a los sistemas, burdamente reducidos a lo económico por Marx, del socialismo y el capitalismo, se desarrolló en la propuesta política desarrollada en el grupo-revista *Socialismo o Barbarie* (publicada entre 1948 y 1967) donde a la par de hacer una crítica radical a la URSS, la extendió hacia el marxismo en general, dejando entrever la necesidad de un autogobierno de los trabajadores. Gran parte de los artículos escritos en estos ensayos los encontramos en *La sociedad burocrática Vol. I. Las relaciones de producción en Rusia*. Tusquets Editores, Barcelona, 1976 (artículos publicados en *Socialismo o Barbarie*) y *La sociedad burócrata Vol. II. La revolución contra la burocracia*. Tusquets Editores, Barcelona, 1976. Además en *La experiencia del movimiento obrero. Vol. I. Cómo luchar*. Tusquets Editores, Barcelona, 1979 y *La experiencia del movimiento obrero. Vol. II. Proletariado y organización*. Tusquets Editores, Barcelona, 1979.

²⁰ En "Poder, Política, Autonomía", op.cit. p. 89.

son injustas, nuestros dioses son falsos, es necesaria una auto-alteración de la institución social, obra del imaginario instituyente.

Por otra parte, retomando el aspecto de lo colectivo, tenemos que la autonomía nos lleva de manera inmediata a lo social porque en ella se encuentra el problema de la relación del sujeto y del otro, en el sentido de que la autonomía como problema social sólo encuentra sentido si se da en una relación en la cual los demás están siempre presentes como alteridad y como "ipseidad", por lo que se referirá a ello en medio de una intersubjetividad que se presenta como colectivo anónimo, que a la vez es lo social-histórico: lo humano-impersonal que llena toda formación social dada, pero que también la engloba, que ciñe cada sociedad entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan fuera e incluso los que están por nacer. En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace.²¹

La intersubjetividad en el plano de la autonomía lleva a concebir una sociedad que sea capaz de retomar perpetuamente la crítica a sus propias instituciones, por lo que debe asumir una dinámica imperecedera de "ruptura de la clausura", de lo determinado, mediante la interrogación ilimitada y la puesta en cuestión permanente de lo instituido.

Como vemos este proyecto de autonomía es un proyecto de democracia radical que implica el desarrollo intenso de la creatividad social y política de los individuos y de la colectividad.

²¹ Castoriadis, C. *La institución imaginaria de la sociedad I*, op.cit p.185

3. LA FORMACIÓN DEL SUJETO POLÍTICO Y EL USO DE LA SUBJETIVIDAD CONCIENTE.

INTRODUCCION

En este artículo se parte del concepto de proyecto revolucionario de la propuesta teórica de Cornelius Castoriadis, y tomando en consideración el siguiente cuestionamiento ¿cuáles son puntos nodales necesarios para conformar en los sujetos una conciencia política (colectiva)?.

Estamos ciertos que en la actual realidad el vértigo y la rapidez de la vida social nos hacen cambiar nuestras perspectivas en muchos sentidos.

En esta sociedad en descomposición, hay poca confianza en los individuos, poco optimismo, hemos perdido la fe en lo que Gadamer enuncia como el potencial indeterminado de esperanza.

En un ámbito neoliberal tendríamos: un conformismo generalizado, un individuo privatizado, viviendo una vida destructiva, sin actividad social, con un importante avance de la insignificancia y desestructuración del espacio social.

Por ello vinculamos en este escrito los conceptos de proyecto, utopía y conciencia, sobre una base de humanismo. Al proyecto lo vemos como creación histórica, el sujeto como proyecto significaría reconstrucción del pasado y construcción del futuro.

Pero ese sujeto capaz de proyectar, de crear nuevos horizontes debe limitar sus propios deseos y enfrentarse a la necesidad colectiva, a la pertinencia de lo colectivo.

Por lo anterior es que pretendemos articular lo proyectual con la política, pensando la primera como una capacidad potencial de libertad para construir formas y movimientos sociales y de historia en ofensiva contra las formas regulatorias burocráticas sustentadas en la primacía del aparato jurídico por sobre las capacidades de la acción colectiva.

En ese sentido se pretende bosquejar una propuesta de formación basada en la conciencia y la *conformación de sujetos revolucionarios alejados de la racionalidad instrumental y sumisión burocrática* que durante mucho tiempo ha distinguido sus prácticas social.

Y sólo mediante ese reconocimiento de la identidad se podrá tener un proyecto intelectual, espiritual, político y ético.

LA FORMACION DEL HOMBRE COMO PROYECTO.

Toda formación del hombre debe estar basada en una política revolucionaria. (La política revolucionaria no esta presente en la academia)

Castoriadis menciona que “Lo que llamamos política revolucionaria, es una praxis que se da como objetivo la organización y la orientación de la sociedad con miras a la autonomía de todos y reconoce que ésta presupone una transformación radical de la sociedad que no será, a su vez posible sino por el despliegue de la actividad autónoma de los hombres.” (Castoriadis, C. La institución imaginaria de la sociedad I, Tusquets, Barcelona 1983, p.132.)

Al individuo debemos hacerle entender que aún tiene mucho por hacer en la vida pública y que a pesar de la privatización de su vida que ha logrado la sociedad irracional, no es dable para él, estar recogido en su vida privada. Porque el objetivo de una vida digna y libre es “abrir brecha”, encaminarse a nuevos terrenos, nuevos senderos de felicidad. Epicuro decía: “Vana es la palabra del hombre que no contribuye a la felicidad del hombre”. Por ello cuando hablo de transformación de la sociedad, me refiero a un cambio hacia la felicidad libertaria. Aristóteles nos habla de la vida pública como la puesta en practica de la política y la ética.

Si no atendemos estas ideas primarias, la formación del sujeto seguirá en los caminos de la ideología, de la burocracia y del totalitarismo y el cambio social seguirá esperando, permeado de una falsa conciencia.

Por ello es que en toda formación debe existir un proyecto histórico específico, necesario para transformar la sociedad.

Marcuse enuncia que el término "proyecto" acentúa más claramente el carácter específico de la práctica histórica, y es el resultado de una determinada elección, una medida, entre otras posibles, para comprender, organizar y transformar la realidad. (Marcuse, H. El hombre unidimensional, Planeta-Agostini, Barcelona, 1993, p. 247.)

Se subraya que un proyecto histórico realiza posibilidades dadas (aquellas que envuelven las formas de existencia humana) no posibilidades formales. Por eso se dice que toda sociedad establecida es tal realización por lo que siempre está enfrentada con la actualidad o posibilidad de una práctica histórica cuantitativamente diferente que puede destruir el marco institucional existente.

También el autor propone criterios para poder acercarse al verdadero valor de los diferentes proyectos históricos: Los criterios sobre la verdad histórica objetiva pueden ser formulados mejor como criterios de su racionalidad con referencia a tal proyecto trascendente:

1. El proyecto trascendente debe estar de acuerdo con las posibilidades reales abiertas en el nivel alcanzado de la cultura material e intelectual.
2. El proyecto trascendente, para refutar la totalidad establecida, debe demostrar su propia racionalidad más alta, en el triple sentido de que:
 - a) ofrece la perspectiva de preservar y mejorar los logros productivos de la civilización;
 - b) define la totalidad establecida en sus mismas estructuras, tendencias básicas y relaciones;
 - c) su realización ofrece una mayor oportunidad para la pacificación de la existencia, dentro del marco de las instituciones que ofrecen una mayor oportunidad para el libre desarrollo de las necesidades y las facultades humanas.

Además propone que: “Aquello que es una posibilidad histórica llegaría tarde o temprano a ser real; y la definición de libertad como necesidad comprendida tendría una connotación represiva que no tiene.

Por su parte Sartre, (Sartre, J-P, *Crítica de la razón dialéctica*, Losada, Buenos Aires, 1979, p. 77-79.) al referirse al hombre como proyecto enuncia lo siguiente: “Afirmamos la especificidad del acto humano, que atraviesa al medio social aun conservando las determinaciones, y que transforma al mundo sobre la base de condiciones dadas. Es lo que llamamos el proyecto. Además, decir lo que es de un hombre, es decir al mismo tiempo lo que puede llegar a ser, y recíprocamente; las condiciones materiales de su existencia circunscriben el campo de sus posibles (su trabajo es demasiado duro, está demasiado cansado para tener una actividad sindical o política). El campo de los posibles es así el fin hacia el cual supera el agente su situación objetiva. En ese campo depende a su vez estrechamente de la realidad social e histórica.

El individuo se objetiva y contribuye a hacer la Historia superando el dato hacia el campo de lo posible y realizando una posibilidad entre todas; su proyecto adquiere entonces una realidad que tal vez ignore el agente y que, por los conflictos que manifiesta y que engendra, influye en el curso de los acontecimientos. Cuando las necesidades comunes suponen la creación de nuevos oficios (por ejemplo, la multiplicación de médicos en una sociedad que se industrializa), esos oficios aún no cubiertos —o vacantes a causa de jubilaciones, de muertes— constituyen para algunos un porvenir real, concreto y posible: pueden hacer medicina, la carrera no está repleta, de golpe se les abre la vida hasta la muerte: además, como todas las cosas son iguales, las profesiones de médico militar, de médico de campo, de médico colonial, etc., Por ello es que cada hombre puede descubrir quién es a través de su propia acción, porque el proyecto necesita ser repensado mediante una constante interpelación a la propia conciencia en relación a la realidad, puesto que no basta con tener conciencia, sino que debe trabajarse.

Si estamos viviendo en una sociedad en descomposición, nos concierne vislumbrar, imaginar nuevos derroteros para salir de dicha crisis. Así como la historia nos ha demostrado que es posible mediante la razón dar apertura a nuevos horizontes, aunque nos lleve a la crisis actual, también es posible que nuestra forma de ver el mundo, nuestra conciencia se vea obligada a “...redefinirse a sí misma de continuo...”. De este modo nuestra conciencia debe elevarse “...a una cierta distancia

crítica respecto a del camino que ha tomado nuestra civilización..." (Gadamer. H.G. Acotaciones Hermenéuticas. Trotta. Madrid, 2002, p. 47.)

En este sentido y dado que emerger como proyecto requiere que el sujeto tenga conciencia, está claro que no todo ser humano puede tener una política revolucionaria que lo lleve a la libertad. Para Marcuse "Conciencia es el reconocimiento y el dominio de las potencialidades liberadoras". Y agrega Dicha conciencia se logra cuando el individuo llega a ser conciente de sí mismo y de las condiciones y procesos que configuran su sociedad. El mismo Marcuse le denomina libertad negativa.(Marcuse, H. El hombre unidimensional, Planeta-Agostini, Barcelona, 1993, p. 250.)

¿Quiénes pueden tener proyecto? Sólo los hombres de conciencia.

Sin embargo cómo se puede constituir un individuo en un hombre de conciencia, la respuesta la podemos encontrar en Gadamer en su ensayo "Sobre la incompetencia política de la filosofía" donde nos recuerda sobre la necesidad de un sujeto que aprecie "...debidamente las circunstancias y las posibilidades concretas de la vida social y política", y remarca "...está claro que al hombre como tal le es inherente una cierta pasión que le mueve a hacerse...preguntas...y no cabe duda de que entre las preguntas fundamentales que los hombres se hacen a sí mismos está la del futuro de las propias condiciones sociales y la de la preocupación por la felicidad de la vida personal..."(Gadamer. H.G. Acotaciones Hermenéuticas. Inclusive hasta preguntar aquello que no tiene posibilidad de ser, pero que le ayudará a visualizar y discernir posibilidades diferentes para mejorar la vida o, como lo dice en la misma obra, "iluminar la existencia".

En esto último radica la esencia de la conciencia: su eticidad. Debemos ser concientes en la alteridad, en el reconocimiento y respeto del otro, dejando a un lado nuestros propios intereses, a saber, pensar en colectivo.

En relación a esto Jean-Claude Filloux en su conferencia "Éducation Morale? Éducation Éthique" (Filloux, Jean-Claude. En ese sentido rescata el concepto de ética de Wittgestein, el cual nos dice que la ética no puede ser clasificada en términos positivistas de ciencia, pues la ética nace del deseo de querer decir alguna cosa sobre la significación última de la vida, de bien absoluto, de eso que tiene valor absoluto.

Es exigencia, esa interrogación es un preguntarse por el bien común, por la felicidad, pero en esta pregunta el sentido de lo humano, del sujeto mismo no debe perderse, pues toda mirada ética pone al sujeto frente a lo que es como sujeto conciente, pero también como sujeto inconsciente.

Pero lo más interesante es el rescate de la relación humana del sujeto ético con el otro en una perspectiva hegeliana de la reciprocidad del reconocimiento que funda el sujeto, misma que lleva a la condición de posibilidad de la humanidad del hombre. El recuerdo de cómo hemos llegado a ser lo que somos en la historia va palideciendo cada vez más en la conciencia de los hombres. Despertar ese recuerdo va a ser cada vez más importante para vivir bien.” (Gadamer. Trotta. En una sociedad deshumanizada, lo que más hace falta es pensar en el otro, aceptarle, no tanto tolerarle, pues en esa aceptación nos reconocemos como seres sociales y con un proyecto común: la humanidad y su bienestar. Rememoro a nuestro gran poeta: “Soy otro cuando soy, los actos míos, son más míos si son también de todos. Para que pueda ser he de ser de otro, salirme de mí, buscarme en los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros.”

Nuevamente Gadamer nos dice en el artículo El futuro de la ciencias del espíritu: “La verdadera tarea de la humanidad en el futuro va a ser la tarea , en un campo auténticamente globalizado, de la coexistencia de los hombres sobre el planeta.”

EL CONCEPTO DE CONCIENCIA POLÍTICA EN HEGEL

Hegel en su Fenomenología del Espíritu,(Hegel. Fenomenología del Espíritu, FCE, México, 1991, p. 472.) que es la ciencia de la experiencia de la conciencia, nos señala que la conciencia surge a partir de la experiencia, es decir del análisis que se haga de las condiciones históricas que sortean mi vida. Por ello si quiero ser conciente debo iniciar a comprender mi experiencia, mi historia, porque sólo mediante la comprensión de la propia historia es posible comprender el mundo.

La identidad de origen nos permite ser revolucionarios, reconstruir el futuro y para tener un proyecto intelectual, espiritual, político y ético, debemos identificarnos en nuestras raíces. Sin olvidar que el mundo también se comprende con el corazón, es decir, con sensibilidad, que nos sugiere una armonía de espíritu –organización del alma-.

Hegel, nuevamente, nos señala que sólo podemos comprender la conciencia al interior de ella, y cómo podemos hacerlo, simple: pensando, criticando y razonando la experiencia, la realidad.

La actual sociedad se nos presenta como una realidad favorable para pensarla. El que el mundo este en crisis, en descomposición, es un buen elemento que nos ayuda a pensar, aprovechémoslo. Pensar implica cuestionar, una interrogación permanente. Pero no se olvida que donde no hay libertad, no hay pensamiento. Sin embargo recordemos el "Sapere Aude" de Kant. Y esta es la gran tarea, y la vez el reto, de la formación: una pedagogía de la autoconciencia, del reconocimiento. Saber su límite quiere decir saber sacrificarse". (Hegel. Existe una imperiosa necesidad en el ámbito formativo de dejar atrás lo viejo, romper con el pasado, pero en términos dialécticos ese pasado se tiene que recuperar. En la obra que estamos citando, Hegel deja implícita la idea de dialéctica como un saber superado, es decir, que el formarse desde una perspectiva dialéctica, no es sinónimo de un cambio radical, sino un proceso de movimiento o cambio sustentado en la historicidad del individuo.

Haciendo uso de metáforas, podríamos enunciar la del cambio dialéctico de la serpiente: ésta se quita la piel, pero para ser dialéctico su cambio, no sólo debe desprenderse de ella y abandonarla, sino es necesario que se la trague. (Hegel.

Por tanto, dentro de la dialéctica formarse en la conciencia es cuestionar y dudar de lo que soy, es decir, negarme, pero reconocer mi historicidad (lo que he venido siendo) este hecho de estar en constante contradicción significa ser diferente en los diversos procesos de mi formación. Así cuando niego mi identidad me reconozco en esencia (lo que soy) de esta forma hay un reconocimiento de el principio (mis orígenes), el proceso (mi historia) y el fin (el proyecto utópico motivo de estas líneas y que no se consideraría como algo por acabarse, sino lo que puede ser en perennidad).

De igual manera, la formación en el reconocimiento, es enseñar al individuo a hacer vida pública, como señalamos líneas arriba: sólo en el terreno de la acción sabrá quién es. Esto implica reconstruir un concepto ético-político, porque como sujetos tenemos existencia ética, no jurídica como se nos ha hecho creer en el supuesto estado de derecho.

Que el hombre sea conciente de sí mismo, a saber, autoconsciente, requiere que construya un concepto ético de la política.

En ese sentido si se quiere una formación del hombre basada en una política revolucionaria, es necesario recuperar su validez como hombre en potencia, como hombre en proyecto, pues el sujeto no es tal sino se presenta como subjetividad proyectada, de otra manera seguirá siendo la misma "cosa" que desde hace muchos años ha devenido. Todo sujeto debe ser revolucionario, debe tener conciencia revolucionaria y esto lo recuperamos de Lukács. Este concepto que como tal es expresión de lo real, del devenir ontológico, debe ser rastreado desde sus orígenes, haciendo un balance de su historia. (Lukács-Tertulian. Ontología del ser social.. Félix Hoyo y César Peón. UACH. México. 1987, p. 12)

Los primeros libros de Lukács marcaron la joven generación de intelectuales de la cual surgió la Escuela de Frankfurt: Theodor W. Adorno, Siegfried Kracauer, Herbert Marcuse, Walter Benjamín, Leo Lowenthal. Su primer libro marxista, Historia y conciencia de clase (1923), lleva todavía una fuerte huella hegeliana. Tuvo una repercusión más fuerte que ninguna otra obra filosófica marxista del siglo veinte: Sartre y Merleau Ponty, Ernst Block, Henri Lefebvre y Jürgen Habermas, Adorno, Walter Benjamín y Marcuse, y también Ernst Troeltsch, Alfred Weber o Kari Manheim comentaron este libro con el más vivo interés y a menudo con grandes elogios.

Haciendo un salto teórico de Marx, nos ocuparemos de este intelectual convencido de la acción política del hombre, nos referimos a Georg Lukács, quien en su famosa obra Historia y conciencia de clase nos hace referencia al problema de la conciencia del sujeto revolucionario, es decir cuestionaba radicalmente el marxismo que había caído en términos vulgares y positivistas y pugnaba por la reconceptualización esencial de la relación entre conciencia y sociedad, es decir, entre sujeto y objeto. (G. Lukács. Historia y conciencia de clase. Barcelona, Grijalbo, 1969.)

Su crítica al denominado “marxismo vulgar” era que éste había reducido la conciencia social a un mero reflejo epifenómeno de las leyes de la infraestructura económica lo que le impedía comprender el proceso por el que el proletariado tomaba conciencia de su papel histórico.

Ese sentido se trataba de revivir el carácter revolucionario del marxismo y redimensionar el papel de los sujetos en él, pues éste último –sobre todo hablando del proletariado– se encontraba en un proceso de reificación (*verdinglichung*) es decir, un estado de pasividad y aislamiento del sujeto frente a un mundo que le parecía inmutable, imposible de transformar y a consecuencia de una administración burocrática que se encargaba de reproducir dicho esquema en la vida cotidiana de los individuos.

Es decir, había una crisis ideológica en un sujeto educado y destruido por la sociedad capitalista, y mismo que debería reactivarse.

Colom, nos dice que en Lukács la tesis hegeliana que postulaba “la comprensión de la verdad, no como substancia, sino como sujeto” se transformó en una lógica de la historia constituida por la relación entre sujeto y objeto. El sujeto histórico sería el proletariado revolucionario, cuya toma de conciencia como clase a través de la vanguardia del partido significaría la síntesis última de la dialéctica histórica. (F. Colom González, *Las caras del Leviatán, una lectura política de la teoría crítica*. Anthropos/UAM. 1992, P. 26.)

En ese sentido, Lukács advertía que la conciencia del proletariado era una voluntad ético-utópica, pues un momento del proceso revolucionario residía en vincular la individualidad en un ámbito ético y lo colectivo a través de la política, por lo que toda decisión ética comportaría siempre consecuencias políticas. (Ibíd. p. 28)

Al acentuar este doble momento, objetivo y subjetivo, del proceso histórico, Lukács estaba reivindicando abiertamente el sentido hegeliano de la obra de Marx: la idea del desarrollo histórico como despliegue dialéctico del espíritu desde la inconsciencia hasta la plena autoconciencia.

El proletariado al ser sujeto autoconsciente se presentaba como sujeto y objeto de la historia y por tanto era el único dueño y responsable de su futuro.

Lukács argumentaba: "...La relación de la conciencia con la realidad es lo que realmente posibilita una unidad de la teoría con la práctica. Sólo si el paso a la conciencia significa el paso decisivo que el proceso histórico tiene que dar hacia su propio objetivo ...solo si la función histórica de la teoría consiste en posibilitar prácticamente ese paso; sólo si está dada una situación histórica en la cual el correcto conocimiento de la sociedad resulta ser para una clase condición inmediata de su autoafirmación en la lucha; sólo si para esa clase su autoconocimiento es al mismo tiempo un conocimiento recto de la entera sociedad; y sólo si, consiguientemente, esa clase es al mismo tiempo, para ese conocimiento, sujeto y objeto del conocer y la teoría interviene de este modo inmediata y adecuadamente en el proceso de subversión de la sociedad, sólo entonces es posible la unidad de la teoría y la práctica, el presupuesto de la función revolucionaria de la teoría.(G. Lukács. Historia y conciencia de clase. Barcelona, Grijalbo, 1969. p. 75)

El positivismo había olvidado ese despliegue dialéctico del espíritu, ese devenir de la autoconciencia, abandonándolo en aras de una capacidad cognoscitiva exclusiva de la experiencia y enajenando el campo de la praxis.

Por ello, mientras a los positivistas les interesaba sobreponer la cantidad a la cualidad, Lukács estaba más interesado en los movimientos históricos de la conciencia. Asumir la propuesta positivista, afirmaba, implicaba políticamente, desentrañar la naturaleza revolucionaria de los sujetos.

LA CONCIENCIA POLITICA EN LA TEORIA CRÍTICA DE LA ESCUELA DE FRANKFURT

A partir de la influencia de Lukács, que hemos mencionado líneas arriba, en los inicios de la denominada escuela de Frankfurt, ahora pasaremos a enunciar cuál fue el giro que toma la conciencia política en esta corriente filosófica que marcó toda la segunda mitad del siglo XX, no sin antes enunciar algunas generalidades.

Con la llegada de este intelectual el Instituto empieza a socializar sus trabajos mediante la divulgación de textos en la revista del Archivo para la historia del socialismo y del movimiento obrero así como la Revista para la Investigación Social, todo ello a través de un programa de trabajo interdisciplinar, cuyo matiz se coloca en las categorías de totalidad y dialéctica y que ha pasado a la historia con la denominación de "Teoría Crítica de la sociedad".

De igual modo, como señala Mardonez no podríamos comprender la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt sino acudimos a la tradición de pensamiento y preocupaciones a que ella misma se remite y que trata de impulsar hacia adelante. Esta tradición o movimiento en la que se enraiza la Escuela de Frankfurt es la Ilustración francesa y la Aufklärung alemana. Tenía la conciencia de que alumbraba una nueva época de la razón y el progreso de la historia y de la realización de la libertad. De aquí que apelara a la razón y a la libertad en todos los ámbitos de la vida individual y social. Era un cambio de conciencia respecto a la época histórica precedente en decadencia. La guiaban preocupaciones no meramente teóricas: buscaba un cambio de las condiciones socio-político-económicas, de las instituciones y organismos en que se realiza la vida humana, la guiaba una preocupación práctica, era una razón práctica preocupada por el futuro de la sociedad europea. Por esto, no se puede comprender sin la tradición religiosa y filosófica europea Tradición que es sometida a crítica por los ilustrados, como condición para impulsar hacia adelante "la historia aún no redimida de las libertades". Teología e Ideología. Bilbao. Universidad de Deusto. 1979. p. 19-20)

Por tanto se retoma el interés de impulsar hacia adelante las libertades concretas del hombre, sometiendo a crítica las condiciones socio-culturales dadas, confiando en el poder de la razón y en el deseo del hombre de realizar una vida individual y social que superará las miserias del presente y pasado.

En una sociedad tecnificada como la actual, el optimismo ilustrado de que se podía dominar por medio de la razón la inhumanidad de los hombres, debe replantearse, por esto a devenido en racionalidad instrumental.

En este sentido los trabajos de la Escuela de Frankfurt son fieles a la tradición ilustrada pues en ellos se intenta dar una respuesta al hecho de la inhumanidad del mundo y su objetivo se dirige a

la creación de una sociedad y un hombre emancipados en armonía mutua. Pero dicha idea de emancipación requiere desenmascarar la ideología que legitima poderes irracionales, es decir, se requieren hombres con razón y conciencia que lentamente se develen junto con la sociedad hacia una libertad futura. Horkheimer. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Sur. 1969.

(Martín Jay. *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt. Dialéctica de la ilustración*. Trotta. Madrid. 1994.)

En ese sentido podríamos decir que el pensamiento político de los frankfurtenses se orientaba hacia *abrir la conciencia* de los sujetos para que *crítiquen* sus situación actual y se *promulguen* por una sociedad libre y verdaderamente humana.

A continuación rescatamos algunos fragmentos del texto *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*. Este ensayo es de vital importancia, considerado por una gran mayoría de lectores como uno de los más significativos, dado en él se bosquejan las premisas básicas del programa filosófico de la Escuela de Frankfurt, señalando las nuevas características que asumiría su novedosa orientación para estudiar la realidad cultural y social, y por ello se señalan las oposiciones a lo que le denominan teoría tradicional.

La crítica que hacen los autores francfurnianos a la teoría tradicional, representada por los empírico-positivistas se puede enunciar en lo siguiente: En este tipo de teoría no existe una unión estricta entre el pensamiento y la acción social.

Es decir, con la teoría tradicional reducida al mero aspecto epistemológico, hay una separación radical entre sujeto y objeto de conocimiento que convierte a la teoría en pura actividad de pensamiento y al teórico en un espectador desinteresado que se limita a describir la realidad "tal como es". (Max Horkheimer. "Teoría tradicional y teoría crítica". en: *Teoría Crítica*. Amorrourtu. Reimp. 1990.)

En contraste la Teoría Crítica considera que la ciencia y la realidad son producto de una praxis social, lo que significa que el sujeto y el objeto están socialmente mediatizados.

El reclamo es el siguiente: "Lo que la teoría tradicional puede admitir sin más como existente; todas estas exigencias, por las que la propia ciencia no se suele preocupar, quedan puestas en cuestión por el pensamiento crítico".(Colom, F. (Las caras del Leviatán, una lectura política de la teoría crítica, Antrophos/uam, 1992, Méx.)

Bajo esta premisa, la Teoría propuesta por Horkheimer es una impugnación abierta al establecimiento cientificista de una teoría tradicional que pretendía eliminar al ámbito cultural y a los intereses propios del hombre, en tanto privilegia a la función instrumental-racional y que ve a la sociedad autosustentada en una lógica que evoluciona prescindiendo de los seres humanos. En ese sentido con la Teoría Crítica se invita a discutir los fundamentos de la cultura y la sociedad, promoviendo a la vez su autocuestionamiento.

Esta revisión de las bases culturales de una sociedad capitalista, enajenada por una racionalidad instrumental, busca romper con la percepción positivista de una totalidad constituida sin conflictos.

Por su parte la Teoría Crítica propone el desmantelamiento de la reificación del conocimiento objetivo como algo superior de la acción, sobretodo porque la investigación de la sociedad no puede realizarse plenamente con una separación desinteresada del hombre, puesto que éste como investigador es siempre parte del objeto social que estudia. Por tanto en la recreación histórica de la sociedad el hombre tiene una participación imprescindible, quizá por ello podemos hablar de una teoría del interés social. Sin embargo la sociedad actual al ser plenamente heterónoma, impide la participación autónoma del sujeto. En este sentido no hay posibilidad de experimentación, como pregonaba Dilthey, pues el accionar del hombre no es conciente.

En opuesto a la predicción científica, está esta determina tanto social como metodológicamente y su cambio se dará sólo cuando la sociedad sea más racional.

En ese sentido el compromiso que adquiere el intelectual es revelar las tendencias y fuerzas negativas en la sociedad que apunten hacia una realidad diferente. Por ello es que conocimiento e interés no pueden estar separados pues hacerlo significa estar al servicio del status quo.

Para una mejor comprensión del ensayo lo dividiré en apartados:

a) El deduccionismo versus el contexto historico-social

En este t3pico tocar3 una de las m3ximas premisas del pensamiento de la Escuela de Frankfurt: el papel que juega el contexto hist3rico-social en el conocimiento.

La causalidad es fuertemente criticada por la teor3a cr3tica ya que el conocimiento s3lo se pretende transformar a partir de deducciones sin apearse a las condiciones sociales e hist3ricas que envuelven al hecho. Adem3s en la teor3a tradicional se olvida que el conocimiento depende m3s de la situaci3n social que de deducciones l3gicas.

Horkheimer argumenta que el conocimiento se comprende mejor, y con mayor totalidad, si se liga con los procesos sociales reales y no s3lo se hace mera corroboraci3n o contrataci3n del mismo. Se espera que el conocimiento rebase su quehacer de simple ordenador, es decir, que no se ajuste al proceso del hecho y se afirme como conocimiento general.

En la teor3a cr3tica se deben incluir especificidades para alcanzar la realidad diferenciada. Pero esto no es por deducciones, sino respondi3ndo a la noci3n de hombre y naturaleza y a la experiencia hist3rica; buscando un fin colectivo y racional.

Al determinar y modificar el conocimiento por simples consideraciones l3gicas, el producto obtenido es parcial, por ello en la relaci3n hecho-saber no s3lo est3 lo que el positivismo ha denominado "lo cient3fico", sino tambi3n implica tomar en cuenta lo social.

Por lo anterior, y al considerar los te3ricos frankfurnianos que la vida social es un todo, no partes aisladas y aut3nomas, ponen como uno de los mayores problemas de la teor3a tradicional su parcialidad al tratar al objeto de conocimiento, pues s3lo se queda en una esfera del conocimiento y se olvida de relacionar otras. Tambi3n se origina que el significado de teor3a y ciencia sea parcial.

b) La no-neutralidad en el conocimiento o el trabajo del investigador

El investigador debe partir del contexto social e hist3rico que permea al hecho, y tambi3n a 3l, pues el mismo trabajo del cient3fico social no se considera parte aislada de la actividad hist3rica sino superpuesta en ella. Adem3s la ciencia y la persona del cient3fico social est3n sujetos al

aparato social. De esta manera su trabajo de mera clasificación y explicación de los hechos debe además tener un compromiso social, pero no entendido sólo a nivel de progreso técnico, sino de progreso de colectividad social, por lo anterior se hace necesario recuperar relaciones y procesos sociales e históricos que son determinantes en la conformación del conocer humano.

Retomar la historicidad en el desarrollo de la teoría, y por consecuencia de la ciencia, implicaría eliminar la relatividad positivista que se justifica en la llamada neutralidad científica, y partiendo de que en los hechos no sólo está lo facto, sino también el carácter histórico del objeto percibido y del sujeto percipiente es posible obtener un conocimiento más completo.

El mundo objetivo procede en gran medida de una actividad determinada por los mismos pensamientos mediante los cuales ese mundo es reconocido y comprendido, esto es, el mundo objetivo es en base a lo que el pensamiento le ha concedido. Ante esto y cuando se quiere explicar ese mundo es necesario tomar en cuenta ese devenir del pensamiento.

Así, el hecho siempre está condicionado por ideas y conceptos humanos, y el mismo sujeto siempre se acerca al objeto con posturas permeadas social e históricamente.

El adiós a la neutralidad se justifica por la forma de que basados en ellas muchos científicos pasan por alto cosas que, en su opinión, no son indispensables de explicar en el nuevo conocimiento.

Al manejar la neutralidad la teoría tradicional se vuelve ahistórica y se transforma en categoría cosificada; ésto es porque se desliga de los procesos sociales y sólo se determina por elementos lógicos y metodológicos. Esta visión del conocimiento es reducida a la visión de enfoque y no de totalidad.

Lo peor de todo, argumenta Horkheimer, es que el científico se hace una conciencia falsa de su actividad y función.

De esta manera se requiere que el trabajo parcializado del científico se una a la praxis social para ser totalizante.

c) La recuperación de la racionalidad ilustrada como medio de emancipación social

Parto de la idea de Horkheimer "...Entonces quedaría conocer cómo se presenta la racionalidad en el momento, y para ello Horkheimer recurre a Kant quien decía que la actividad social pese a su racionalidad, estaría rodeada de obscuridad (irracionalidad). Y es notorio cuando al ser la acción social de los hombres la forma de existencia de su racionalidad, al mismo tiempo los procesos y resultados le son extraños. Por ejemplo el desarrollo tecnológico que desemboca en cruentas guerras. Por esto, diría Horkheimer, la razón no puede hacerse comprensible a sí misma mientras los hombres actúen como miembros de un organismo irracional.

La teoría tradicional al reducir el conocimiento a simbolismo matemáticos para explicar una totalidad, va en contra de la instauración de un estado de cosas racional que lleve a mejorar las condiciones de vida de los hombres, objetivo éste de la razón ilustrada.

La teoría crítica busca recuperar la idea de una organización racional acorde con la generalidad y crítica la división de clases y el dominio de los medios de producción por unos cuantos, aquí se presenta la falla de la ilustración pues predominó y se afianzó mejor la productividad económica y el desarrollo tecnológico sobre la vida en comunidad; surgió la individualidad y los intereses propios originando una sociedad injusta.

Mediante el rescate de la racionalidad la teoría crítica sólo aspira a una comunidad de hombres libres con los medios técnicos con los que cuente. Aquí se puede afirmar que la teoría tradicional en aras de mejorar los procesos de productividad, se olvidó del hombre. Esta tendencia legitimizante se apoya socialmente porque permite posibilitar el sistema productivo.

La teoría crítica no apoya la idea de que la teoría responda al proceso de producción según la división del trabajo, sino su función es la lucha por la transformación humana; pues no obra al servicio de la realidad, sólo expresa sus secretos; no busca la verdad inmutable, sino la falsedad mutable.

E) La propuesta de un comportamiento crítico como praxis social

El comportamiento crítico tiene por objeto a la sociedad misma, no va a la explicación de las partes como lo hace la teoría tradicional, pues eso implicaría seguir aceptando lo que está y seguir considerando al individuo como quien debe adaptarse a lo social.

Los sujetos de comportamiento crítico reconocen lo actual como producto del devenir, e inclusive a su forma de ser y representarse en la sociedad la consideran producto de ese recorrido. Su pensamiento crítico lo caracterizan los conceptos contradictorios y de condena a lo establecido.

Es necesario aquí, rescatar la crítica que Horkheimer le hace a Lucaks en cuanto a que es sólo el proletariado quien puede ser la fuerza de transformación pues nos dice que se volvería a parcializar la actividad social.

F) Replanteando las ideas de teoría crítica

Con el texto desarrollado por Max Horkheimer, la teoría adquiere una nueva dimensión, ya no es sólo aquel cúmulo de proposiciones y conceptualizaciones resultado de un trabajo deductivo que replantea hipótesis mediante la recolección de datos empíricos; sino que tiene una visión y misión de tipo político, mediante el entendimiento histórico y social, esto es, tiene la función de emancipar.

Vista como lucha política y conciencia social, la teoría es una actividad transformadora de la sociedad y comprometida con un mundo más justo. Por ello no solo aspira al incremento del conocimiento sino también a la emancipación del hombre.

La teoría tradicional no presentaba posibilidades críticas ni de autocrítica de su propia estructura metodológica. De esta manera se congela al ser humano y a la historia; esto no significa que no considera a la historia o al hombre, sino que lo hace de tal forma que elimina la intencionalidad y el contexto histórico.

Erich Fromm argumentaba que toda teoría y pensamiento están atados a un interés específico.

Con la teoría crítica se debe ir más allá de la neutralidad científica y reconocer la tendencia de intereses que se representan tanto en el hecho como en el sujeto. Esto implicaría una función en cierta forma desenmascarante y autocrítica.

Horkheimer aboga por una teoría que dé al observador oportunidad de ir mas allá de los datos que le marca la experiencia, dándole un carácter activo al sujeto y al objeto, a los que considera como productos de las acciones humanas . Por esto, como dice Martin Jay, la propuesta de una teoría crítica es dialéctica, por que involucra un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y el objeto pues al hecho el hombre lo concibe de modo distinto en momentos distintos y que activamente trabaja para cambiarlo.

Así la actitud del sujeto debe reconciliar la actividad intelectual con el conjunto de la praxis social en base a un compromiso de emancipación.

Para el mismo Adorno la teoría debe transformar los conceptos que formula, debe confrontar al objeto con lo que es y lo que busca ser. Debe disolver la rigidez del objeto temporal y espacialmente fijado, hacia un campo de tensión entre lo posible y lo real.

La teoría critica al atacar la parcialidad del conocimiento y de la ciencia en sí, se proponía, en general, una teoría interdisciplinaria caracterizada por su compromiso práctico.

En resumen, la conceptualización de teoría crítica es:

En primer lugar se refiere a la necesidad de desarrollar una teoría de transformación y de emancipación social (praxis social) que en la concreción del conocimiento tome en cuenta el contexto histórico y social que envuelve al hecho estudiado y al propio sujeto, pero sobre todo que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. Para esto se debe penetrar en el mundo de las apariencias y desenmascarar las formas de racionalidad tecnológica y científica que actúan como dominio de la conciencia y de la acción humana y desprecia a las teorías que enfatizan la armonía social sin problematizarla y que pretenden crear leyes universales que imperen en la explicación del mundo social. Con esto diríamos que la teoría crítica piensa en recuperar la conciencia política de los sujetos con la idea de que transformen a este mundo el algo mejor.

Esta es la influencia ideológica que ha mantenido la Escuela de Frankfurt, y por ello dicha crítica ha servido como punto de referencia para movimientos sociales, baste comentar los movimientos estudiantiles de la década de los sesenta.

En razón a ello en adelante nos concretaremos a un autor básico que habla sobre la conciencia política como forma de emancipación social en una sociedad basada en la opresión y la miseria: Herbert Marcuse. Bilbao. 1979. p. 21)

Marcuse ingresa en 1933 al instituto frankfurtense, influenciado radicalmente por las obras de Heidegger y Husserl, sus maestros. Se dio a conocer a nivel mundial por ser uno de los denominados autores intelectuales de los movimientos estudiantiles en todo el orbe. De hecho durante toda su vida se manifestó como un militante comprometido políticamente con la sociedad.

Al contrario de algunos autores que pregonaban la crisis del sujeto histórico para impulsar la tradición ilustrada, pues nadie se presentaba como el indiscutible sujeto del cambio revolucionario, Marcuse apostaba por las minorías, pues para él la rebelión contra el autoritarismo encubierto en el orden democrático burgués, la crítica de los valores de la sociedad de consumo, la lucha por una liberación erótica que debía cumplir la promesa de Rimbaud de cambiar la vida, sólo podían ser llevadas a cabo por los estratos sociales situados extramuros del sistema: los intelectuales y los estudiantes, con una conciencia crítica de los valores ideológicos del sistema, y las capas de desheredados, los miserables de la sociedad opulenta. (H. Marcuse. Ensayos sobre política y cultura. Origen/ Planeta. México.

Pero no cualquier estudiante, pues los de Berkeley, París o Berlín tienen grandes limitantes, por ello la tarea sólo se reducirá a los estudiantes del Tercer Mundo.

En este sentido Marcuse le concede una importancia trascendental al aspecto subjetivo de la revolución, pues afirmaba que el desarrollo de la conciencia es hoy de hecho una de las tareas capitales del materialismo revolucionario. Puso a la subjetividad como ineludible condición de toda acción transformadora de la sociedad.

En una de sus grandes obras, *El hombre unidimensional*, (H. Marcuse. *El hombre unidimensional*. Planeta-Angostini.

En esa misma obra argumenta: el pensamiento, como la sociedad misma, se ha vuelto «unidimensional», y el resultado de todo ello es desolador: «Los individuos y las clases —se lee en el mencionado prefacio— reproducen la represión mejor que en ninguna época anterior, pues el proceso de integración tiene lugar, en lo esencial, sin un terror abierto: la democracia consolida la dominación más firmemente que el absolutismo, y libertad administrada y represión instintiva llegan a ser fuentes renovadas sin cesar de la productividad.

De igual forma en dicha obra nos menciona que una manera de lograr salir de esa unidimensionalidad es ver al hombre como proyecto de libertad, no cualquier libertad, sino la de los hombres que comprenden la necesidad dada como dolor insufrible e innecesario.

Por ello es que el proceso dialéctico como proceso histórico, comprende a la conciencia: el reconocimiento y el dominio de las potencialidades liberadoras. Así, comprende la libertad. En el grado en que la conciencia esté determinada por las exigencias e intereses de la sociedad establecida, «carece de libertad»; en el grado en que la sociedad establecida es irracional, la conciencia llega a ser libre para la más alta racionalidad histórica sólo en la lucha contra la sociedad establecida. La verdad y la libertad del pensamiento negativo tienen su base y su razón en esta lucha. Así, según Marx, el proletariado es la fuerza histórica liberadora sólo como fuerza revolucionaria; la negación determinada del capitalismo ocurre si y cuando el proletariado ha llegado a ser consciente de sí mismo y de las condiciones y procesos que configuran su sociedad. Esta toma de conciencia es un prerequisite tanto como un elemento de la práctica de la negación. Este «si» es esencial al progreso histórico: es el elemento de la libertad (¡y de la oportunidad!) que abre las posibilidades de conquistar la necesidad de los hechos dados. (H. Marcuse. *El hombre unidimensional*. Planeta-Angostini. 1993. p.251.)

Marcuse reclama por la vida, la vida de los seres humanos que se ha convertido en objeto de diversión de los políticos, los administradores y los generales, por ello los "rebeldes" quieren sustraerla de esas manos y hacerla digna de ser vivida. Esto es posible mediante una superación de la situación dada a través de la utopía, misma que debe ser replanteada en este mundo contemporáneo: *La dinámica de su productividad despoja a la "utopía" de su tradicional contenido*

irreal: lo que se denuncia como "utópico" no es ya aquello que "no tiene lugar" ni puede tenerlo en el mundo histórico, sino más bien aquello cuya aparición se encuentra bloqueada por el poder de las sociedades establecidas. (H. Marcuse. Joaquín Mortiz, México. 1983. p.11-12)

Porque el mundo de la libertad humana no puede ser construido por las sociedades establecidas, por mucho que afinen y racionalicen su dominio. Su estructura clasista, y los controles perfeccionados que requieren para mantener aquél, generan necesidades, satisfacciones y valores que reproducen la servidumbre de la existencia humana. Esta servidumbre "voluntaria" (voluntaria en tanto que es introyectada en los individuos), que justifica a los amos benévolos, sólo puede romperse mediante una práctica política que alcance las raíces de la contención y la satisfacción en la infraestructura humana; una práctica política de metódico desprendimiento y rechazo del orden establecido, con miras a una radical transvaluación de los valores.

Esta práctica política de la que habla Marcuse sólo se puede lograr pensando diferente y en lo diferente, es decir en la utopía, pues cómo dice en su obra El final de la utopía: "...toda transformación del entorno técnico y natural es una posibilidad real...hoy podemos convertir el mundo en un infierno...o en todo lo contrario". (H. Marcuse. El final de la Utopía. Planeta-Ariel. Barcelona, 1981. p.7.)

En ese aspecto rescato a otro de los grandes filósofos alemanes que han estado emergiendo con su propuesta utópica: Ernst Bloch.

LA SOCIEDAD JUSTA: LO TODAVIA-NO, PERO POSIBLE COMO NECESIDAD DE UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA.

Mientras la utopía del siglo XIX era el progreso por la acción, la conquista del futuro; la utopía del siglo XX, como lo hemos visto, es la misma humanidad, recuperar una cultura de la vida y la libertad.

En Bloch la utopía es sinónimo de humanismo revolucionario, donde la utopía se convierte en esperanza.

Con Bloch el concepto de utopía reviste decisiva importancia para entender cómo mejorar la sociedad actual, así. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el concepto de utopía que Bloch emplea adquiere unas dimensiones bastante diferentes a las utilidades habituales del término. En su gran obra *El principio Esperanza*, (Ernts Bloch, *El Principio Esperanza*. Aguilar. Para llegar a captar los elementos de futuro auténtico es necesaria una clase de conciencia que dé cuenta de lo todavía-no-consciente, una conciencia no saturada, sino anticipadora. Ese terreno, ese dominio de la conciencia anticipadora habrá de ser estudiado cum ira et studio, es decir, tomando partido por la fantasía inteligida y por lo objetivamente posible.

Es ahora, en la situación presente, dice Bloch, cuando nos encontramos con los presupuestos económico-sociales necesarios para una teoría de lo todavía-no-consciente, y, en estrecha correlación con ello, de lo que todavía-no-ha-llegado-a-ser-en-el-mundo.

La filosofía de Bloch, con la incorporación de los análisis de Marx, se abre hacia el futuro, hacia el enriquecimiento de nuestro conocimiento de la realidad: "La conciencia progresiva labora, por eso, en el recuerdo y en el olvido, no como en un mundo hundido y cerrado, sino en un mundo abierto, en el mundo del progreso y su frontera". La conciencia utópica, así entendida, se convierte en elemento clave para desentrañar la historia, ya que pone al descubierto lo que está por venir, tanto en el pasado como, sobre todo, en lo que ha de advenir.

Podemos cerrar este recorrido diciendo que un mundo mejor es realizable si el hombre reconoce en su capacidad de conciencia política, el humanismo hacia los otros mediante un proyecto humano de lo todavía-no-posible.

4. LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN DE SIGNIFICACIONES SOCIALES NEOLIBERALES. EL PAPEL DE LA POLÍTICA PÚBLICA

CATEGORIAS CENTRALES DEL MODELO NEOLIBERAL

Es necesario desarrollar las características más importantes del modelo neoliberal a partir del pensamiento de dos de sus intelectuales más representativos: Friederich Hayek y Milton Friedman, quienes en sus obras realizan una crítica a las concepciones de intervención estatal, según ellos las que se derivan del modelo del Estado Benefactor y Keynesiano, y las que tienen sus orígenes en la teoría marxista.

El hecho de querer analizar las obras de Hayek y Friedman es porque éstos autores son considerados como los representantes más claros y con mayor influencia en los intelectuales contemporáneos de dicha tendencia.

En ese sentido la intención es reconstruir la lógica que relaciona los conceptos que dieron forma a lo que se puede considerar un modelo de sociedad dentro de la concepción neoliberal, analizando el conjunto de principios, que como suposiciones o concepciones constituyen su estructura teórica.

Con base a lo anterior a continuación se desarrollan las categorías o conceptos básicos del neoliberalismo.

INDIVIDUO Y SOCIEDAD

Dentro de la concepción liberal, los individuos constituyen las moléculas sociales del sistema económico.

Esta suma de elementos ayuda a desarrollar conciencia individual y una cultura colectiva, transformándolo en un ser ético y político.

La suerte que establece el tipo de familia y el medio cultural en el cuando nacemos y, como resultado, nuestras oportunidades de desarrollar la capacidad física y mental. A esto se agrega la acción voluntaria de cada uno y la relación con los demás individuos.

Las desigualdades de los hombres es el presupuesto fundamental de dicha concepción o, como afirma Von Mises "no hay nada que descansa sobre un fundamento más débil que la afirmación de la supuesta igualdad de todos los que tienen forma humana" (Vergara, 1984). Esta igualdad constituye una necesidad social, ya que permite el equilibrio y la complementariedad de funciones.

Para Hayek las características esenciales del individualismo son las que heredamos a partir de los elementos promovidos por el cristianismo por la filosofía de la antigüedad clásica, y que luego se desarrollarán en el Renacimiento, penetrando la civilización occidental. Esas características son:

"El respeto por el hombre individual en su calidad de hombre, esto es, la aceptación de sus gustos y opiniones como signos supremos dentro de su esfera, por más estrictamente que esto se puede circunscribir y la convicción de que es deseable el desarrollo de las dotes de inclinaciones individuales cada uno (Hayek, 1987).

Estos límites, que están en la propia naturaleza del hombre, son los que determina la existencia de escalas parciales de valores "las cuales son inevitablemente distintas entre sí mismo conflictuantes" (Hayek, 1987).

Los objetivos individuales deben ser soberanos y eso implica reconocer en el individuo el juicio supremo de sus propios objetivos.

Los fines sociales se limitan a las coincidencias que se puedan establecer entre o activos individuales:

Los valores de la sociedad, su cultura, sus convenciones sociales, todas ellas se desarrollan de idéntica manera, a través del intercambio voluntario, de la comparación espontánea, de la evolución de la estructura compleja a través de ensayos y errores, de aceptación y rechazo (Friedman, 1980).

En otras palabras, si la sociedad es una suma de átomos independientes, los objetivos sociales son el encadenamiento parcial de esos átomos, donde cada uno ve satisfecho sus intereses individuales. Esta coincidencia parcial de objetivos se traduce, en la realidad, en instituciones que son creadas con esos fines. El límite de dicho poder es determinado por el grado de consenso de los individuos, de acuerdo con sus objetivos específicos.

En la estructura de la sociedad las normas y tradiciones tienen una importancia fundamental, ya que constituyen el consenso alcanzado por los hombres a través de las generaciones. De ahí deriva el principio de la inconveniencia de modificar las instituciones sociales.

Según Vergara, los principios del individualismo posesivo se sintetizan en la idea de que "cada hombre sería un individuo, un ser monádico y egoísta cuya relación básica con la realidad es la propiedad irrestricta de sí y de sus bienes. Eso lo hace fundamentalmente un sujeto económico apropiador y consumidor. El derecho de propiedad es la base de la identidad, de la vida social y del derecho humano básico" (Vergara, 1984).

Macpherson sintetiza la consecuencia social de esta concepción individualista cuando afirma que modelo elitista pluralista "trata a los ciudadanos como simples consumidores políticos y a la sociedad política simplemente como una relación de tipo mercado entre ellos y los proveedores de mercancías políticas" (Macpherson, 1978).

INSTITUCIONES SOCIALES

Las instituciones sociales son, la perspectiva neoliberal, una creación del hombre para relacionar los intereses individuales en la forma de un sumatorio. Para Hayek existe una confusión cuando se analizan las cosas como "naturales" y "artificiales".

El sugiere una tercera categoría "para describir las instituciones sociales, pues, aunque parecen estructuradas, ellas no fueron inventadas o planeadas. Las estructuras de la vida social presente se desarrollan del mismo modo como se forma la estructura física de un cristal o como crece un árbol (Hayek in Butler, 1987).

En este concepto encontramos una de las ideas centrales del neoliberalismo, que destaca la importancia de las tradiciones como fundamento de la continuidad evolutiva de la sociedad y la imposibilidad de su transformación por la única decisión de alguna de las instancias de relación social.

Dentro de esta misma línea de argumento encontramos también la idea con la cual se refiere este autor al concepto de conocimiento socialmente válido. El conocimiento están contenido en las reglas y es imposible explicar por ser un conocimiento de "cómo actuar" y un conocimiento de "determinados hecho" que puedan transmitirse a otras personas. Nuestras habilidades y hábitos, que posibilitan la vida social, son el resultado de la experiencia de distintas generaciones. Todo cambio producido en la sociedad, insertada dentro de una determinada línea evolutiva, pasa para las generaciones sucesivas y, de esta forma, los instrumentos por ella heredados contienen nuestra experiencia y el conocimiento de las generaciones que nos precederán (Hayek in Butler, 1987).

Ese conocimiento sociales lo que está presente las propias instituciones. "Las instituciones sociales pueden contener en sí informaciones vitales, sin que el contenido de ese conocimiento llegue a ser entendido por los individuos que actúan dentro de esas instituciones" (Hayek, 1987).

Lo importante no es comprender la lógica de las normas, sino reconocer su validez cuando forman parte de la tradición de una sociedad.

Las instituciones de la sociedad no pueden ser modificadas de manera radical proceso puede destruir el complejo orden general que estructura su funcionamiento.

(...) antes de intentar reformar la sociedad de forma inteligente, debemos conocer su funcionamiento, y conviene tener presente que incluso cuando creemos comprender su funcionamiento, podemos estar equivocados. Si el conocimiento social no siempre puede ser comprendido por las personas, ya que es parte de nuestro acervo cultural incorporado en las

normas, cuando se pretende conocer el funcionamiento de la sociedad no se debe intentar conocer la lógica de su estructura por las causas de sus relaciones, y si comprender, dentro de las limitaciones de comprensión humana, la razón de ser de las normas.

A partir de esta conceptualización, los análisis de la sociedad sólo pueden ser realizados como explicación del funcionamiento de los actores y de las instituciones a partir de su historicidad. No existen otros tipos de determinaciones más allá de los cuales que deriva naturalmente del propio proceso histórico de constitución.

La sociedad tiene vida propia, evoluciona siempre en el sentido dado por las tradiciones a través de las generaciones. Transformar la sociedad, es en esa lógica, permitir que las cosas continúen su evolución natural hasta alcanzar el consenso social. La imposibilidad de transformar la sociedad en algún otro sentido que no sea el de la evolución de las tradiciones, demuestra la proximidad del pensamiento neoliberal con el pensamiento conservador, ya que para este último el pasado ejerce una fraternidad sobre presente y orienta las acciones para el futuro.

ESTADO

De todas las instituciones sociales, el neoliberalismo da menor atención al Estado, al cual atribuye las características de una persona, con la posibilidad de poder acumular poderes limitados. El modelo neoliberal es partidario de la distribución de poder en las instituciones sociales de alcance reducido, rechazando la democratización ampliada de la sociedad por temor a una posible "tiranía de la mayoría".

MERCADO

El concepto de mercado para el neoliberalismo es el eje de las relaciones sociales y por tanto motor de la organización social. Este sistema cuando se estructura libremente, constituye el sistema de mercado que se caracteriza por no requerir ningún tipo de acuerdo en relación con los objetivos que deben ser alcanzados por los individuos o por la sociedad. Esa lógica de las

relaciones sociales permite que las personas cooperen entre sí teniendo, como única motivación, su interés personal.

De esta manera la característica básica del neoliberalismo es la ampliación del radio de acción de la lógica del mercado, en ese sentido la idea del Estado mínimo es una consecuencia del uso de la lógica del mercado en todas las relaciones sociales, no sólo en el aspecto económico.

POLÍTICAS SOCIALES

Estas son consideradas como las estrategias promovidas a partir del nivel político como el objetivo de desarrollar un determinado modelo social. Estas estrategias se componen de proyectos y directrices en cada área de acción social.

Hayek delimita algunas ideas que precisan el concepto de política social: "La política social obstaculiza las actitudes que promueven la libertad, contraria a los efectos benéficos de la libre sociedad y de la libre economía."

POLÍTICAS EDUCATIVAS

Para analizar la orientación de las políticas educacionales dentro del modelo neoliberal es necesario considerar dos aspectos:

La existencia de tendencias teóricas que defienden la propuesta neoliberal como "la teoría del capital humano".

Las "políticas" para la educación que desarrollan los gobiernos y que tienden a la conformación de una estructura educacional que sea el vehículo de efectivación de las exigencias del modelo social.

- SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES DE LA OCDE, EL BID Y EL BM PARA LA EDUCACIÓN

Conjugados con los imaginarios tradicionales de las instituciones escolares, tenemos a los más actuales, ligados permanentemente a las coyunturas económicas del momento. Estas significaciones se han hecho realidad y se han aceptado bajo un mecanismo velado que manejan los organismos internacionales que mayor influencia tienen en los países emergentes, como es el caso de México. Nos referimos al Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO).

Incluso los países emergentes ven a estos organismos como las instituciones clave para canalizar capitales privados a proyectos sociales que de otro modo no se obtendrían.

Existe una idea clara que nos permite comprender el interés de estos organismos internacionales en las políticas sociales de las naciones en vías de desarrollo.

La educación es parte nodal en las políticas que promueven estos organismos internacionales. Sin embargo el conocimiento público de dichas políticas es un tema velado, pues pocos conocen en realidad los documentos originales que se emiten e incluso los gobiernos niegan la relación estrecha con ellos. Por ello las verdaderas "intenciones" de sus proyectos y estudios, vía recomendaciones, tienen que obtenerse con base en un exhaustivo análisis de los documentos que publican.

De esta manera la política educativa que se genera en nuestro país está en consonancia con las recomendaciones que recibe de estas agencias.

En lo que sigue damos a conocer dicha relación y nos concretamos a la formación de docentes como política pública que atiende a los intereses de los organismos internacionales que mediante la creación de significaciones imaginarias concretas dan por resultado el imaginario "empresarial" de la educación.

a) La educación como mercancía a partir de la política manejada por los organismos internacionales

En sintonía con sus políticas globalizadoras, estos organismos internacionales han visto la necesidad de poner en acción una serie de estrategias con el propósito de empalmar las perspectivas económicas imperantes y las exigencias educativas para que la educación se inserte y rinda dividendos en el plano económico. De esta manera se ha venido configurando en México, mediante el manejo de un lenguaje basado en frases como la “modernización educativa”, “calidad de la educación”, “competencias”, etc.,

1. La educación se ve relacionada con los procesos de mercantilización al exigirle a Estado su parcial independencia de la misma, y promover la participación de capitales particulares. Esto lo tenemos con Aboites quien nos dice que con la firma del TLC la educación pasó a ser un servicio más de comercialización.²²

3. A finales de la década de los ochenta la denominada Table Ronde Européene emite el documento denominado “ERT, Education et compétence en Europe, étude de la Table Ronde Européene, sur l'éducation et la formation en Europe” en el cual dejaban claro que había una inquietud por parte de los industriales quienes consideraban que existía un desfase entre la formación y las necesidades de las industrias, por tal motivo era necesario que las industrias, que tenían un papel débil en la educación, adoptaran una política de influencia sobre los programas escolares. A partir de ello se inicia la promoción de la flexibilidad escolar, la formación polivalente y la desregularización de las escuelas, porque según dicho organismo “la escuela precisa de una renovación acelerada”. Ya para 1995 la TRE continúa su trabajo de asumir la responsabilidad de la educación, argumentando que la responsabilidad de la formación debe ser asumida por la industria, considerando que “el mundo de la educación parece no percibir bien en perfil de los colaboradores necesarios para la industria. Pero la osadía de los industriales va más lejos cuando afirman que la educación debe ser considerada como un servicio prestado al mundo económico.”²³

²² Aboites, Hugo (1997) *Viento del norte. TLC y privatización de la educación superior en México*. México, UNAM-Plaza y Valdés.

²³ (Cabral, Olgaíses. Reformas internacionais da educacao e formacao de professores, ver internet..)

Así queda asentada la relación estrecha entre educación e industrial mercantil, debiendo adaptar los contenidos, las estructuras y las formas de enseñanza, de todos los niveles y modalidades educativas, a dichas exigencias, que son las de mercado, naciendo con ello la denominada "pedagogía de las competencias". Como se ve lo anterior implica ver a la educación como verdadera mercancía y como tal debe y podrá ser negociada, procurándose siempre obtener lucros.

b) La pedagogía de las competencias

En la actualidad en los ámbitos educativos de educación superior existe una obsesión por las competencias²⁴. Esta pedagogía de las competencias²⁵ esta estrechamente ligada a las exigencias de las industrias vía los organismos internacionales. A partir de dichas exigencias se tiene la fase escolarizada en la vida de los individuos que deben adaptarse a las competencias básicas definidas por la OCDE en el 2002, pues estas sirven de indicador para todas las personas, por ello tanto contenidos como formas de enseñanza y aprendizaje deben orientarse para estar acordes a los dichos indicadores.

Por tal motivo, para lograr una verdadera concordancia entre los saberes escolares y el mundo del mercado empresarial, no basta que los organismos internacionales definan los contenidos de enseñanza y les atribuyan un sentido práctico, sino que es necesario preparar a quien realizará dicha tarea. En consideración a ello el docente de grupo juega un papel preponderante y su formación asume una función central en las políticas educativas, por tanto dicha formación debe darse de tal modo que se ajuste a las exigencias empresariales formándose bajo un imaginario con tintes mercantilistas.

En ese sentido en la educación en todos sus niveles se caracteriza por tener un modelo pedagógico con las siguientes características: Busca vincular al estudiante el mayor tiempo posible con la realidad de su trabajo; busca la eficacia de los procesos, la formación en las escuelas ahora tiene una orientación hacia el saber hacer, lo que acarrea como resultado la disminución de contenidos

²⁴ Boutin, G. et Julián, L. *L'Obsession des compétences: son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montreal: Éditions Nouvelles, 2000.

²⁵ Ramos, M.N. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* Edit. Cortez, São Paulo, 2001

teóricos, poniendo un énfasis en los haceres procedimentales (asignaturas como matemáticas y su enseñanza, español y su enseñanza, etc,) quedándose en un saber utilitarista.

Otras de las consecuencias importantes surgen al cuestionar la posición política y social con la cual se forman ciudadanos, pues se tendría que preguntar si lo que se quiere son maestros críticos y comprometidos con su entorno o trabajadores competentes. Como lo hemos comentado los contenidos teórico, sobre todo los de posturas críticas de la educación, están ausentes en la formación que se logra en las escuelas, pues lo que impera es lo pragmático, el saber hacer, es decir, preparar sujetos que puedan insertarse y adaptarse a las exigencias de una profesión estigmatizada por las exigencias del mercado. Por ello, en la actualidad, el imaginario que recorre los pasillos de las instituciones educativas es el empresarial, pudiéndose constatar esto cuando se le pregunta a los docentes para qué forman alumnos y ellos se concretan a repetir los rasgos del perfil de egreso o los objetivos de los programas mismos que reflejan dicho imaginario, en los que se potencia en ponderación en la práctica, el aprovechamiento de las experiencias y sobretodo la idea de que los estudios que se realizan tienen un carácter inicial y por lo tanto perentorio.

Así nos encontramos ante una daptabilidad profesional de los docentes. Ahora lo que cuenta no es tanto las teorías de los grandes pedagogos sino saber adaptarse al mundo laboral, ser flexible, eficiente y polivalente, con lo que realiza una estrecha sincronización entre la escuela y el mercado empresarial. Eso es lo que trae la pedagogía por competencias pues su principio básico es ver a la educación como un servicio que posibilita lucros en el mercado.

c) Significaciones imaginarias sociales (educativas) de la pedagogía de las competencias. Análisis de un caso típico: la formación de docentes

Con base en la características de la pedagogía de competencias, en los postulados de los nuevos cambios que a partir de la segunda mitad e la década de los noventa se han hecho en nuestro país a la formación de docentes, en el denominado Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTyFAEN) podemos encontrar dentro de sus

postulados un marco de Significaciones Imaginarias Sociales que le sustentan, entre las que sobresalen: la formación en competencias y habilidades, formación continua (que incluye la formación inicial), formación en la práctica, formación valorando la experiencia, el uso de la tecnología.

En relación a la formación en competencias y habilidades, como ya dimos cuenta, sólo se trata de que el *formando logre contar con los elementos para adaptarse a las exigencias del mercado globalizado.*

Esto queda demostrado con la organización curricular del PTyFAEN en la cual las actividades de *acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo ocupan más del setenta por ciento del tiempo de formación.*

Pero lo grave del asunto es que dicha reflexiones sólo se reduce al plano escolar dejádo de lado el *establecimiento de relaciones a aspectos más amplíos sociales e históricos.*

El problema deviene cuando quienes son los encargados de impulsar la reflexión, los formadores de docentes, no cuentan con los elementos para ello, reduciéndo éste proceso a simple *formulaciones cuestionadotas que lo único que provocan es aligerar el desarrollo formativo de los futuros docentes.*

Otra de las significaciones imaginarias que ha incidido fuertemente en los procesos de formación de docentes ha sido la referente a la formación inicial que, como lo hemos expresado, ha arrojado una nueva idea en los procesos escolares de profesionalización, *iniciado por su aligeramiento, en aras de una disminución de costos de acuerdo a los criterios empresariales, y a la par se ha originado una significación imaginaria complementaria, la formación continua, que siendo perspicaces podemos decir que ha propone con la idea de que siempre, los futuros “empleados de la educación”, estén actualizados en los nuevos lineamientos que constantemente las empresas emiten. Pero sobre todo está la idea de que los profesionales diplomados (o licenciados) consuman los servicios educativos de posgrado o actualizaciones, que por lo general los imparte organismos particulares, entonces, como vemos, es un negocio “redondo”. Por ello es que en la formación inicial los conocimientos son muy generales.*

Una última significación imaginaria es la del uso de los avances tecnológicos que se justifican en la *idea de mejora de la educación con dichas tecnologías y adelantos en esta sociedad del*

conocimiento, sin embargo al detenernos a analizar sus entrañas de estas significación tenemos que lo único que se propicia es formar un sujeto consumidor de dichos avances, dado que esta es la empresa (la de informática) que mejores dividendos esta teniendo en la actualidad. Sin duda esta forma de comercialización de la educación es la del futuro.

d) El imaginario empresarial en la formación de docentes.

- La significación imaginaria social del "maestro empresarial" en el imaginario del PTyFAEN

Para realizar el presente análisis hermenéutico retomamos metodologías de Gilbert Durand como la mitocrítica (para leer el texto) y el mitoanálisis (para observar el contexto) y lo conjugamos con la categoría de Significaciones Imaginarias Sociales (SIS) de Castoriadis.

El mitoanálisis busca descubrir la "forma simbólica" del mito que existe en el contexto, texto o sociedad que oculta siempre en sus profundidades un núcleo mítico o ciertas SIS. Es la lectura del sentido oculto que se encuentra en el texto la que nos ayuda, como dice Durand, a comprender los fenómenos humanos, las grandes imágenes que constituyen lo imaginario y su narración mítica.

Nuestro fin es detectar, al interior de los relatos o discursos del PTyFAEN, los rasgos míticos que se convierte en una cuenca privilegiada de figuras (símbolos, mitos, utopías y metáforas) del imaginario sobre la formación de docentes. Para realizar tal empresa nos basamos en la relación del tríptico: SIS, mitocrítica y mitoanálisis.

Considerando los trabajos de Castoriadis se rescata la categoría de SIS para establecer el hilo conductor de los flujos ideo-míticos que permean la formación de docentes. Las SIS no sólo se confinan a la dimensión mítica, sino es un concepto más apropiado para analizar las dimensiones mito-ideológicas del discurso. Al realizar esta conjunción tendríamos a las SIS como unidades significativas y movilizadoras de energías semánticas, en el nivel del imaginario social, capaz de traducir y de articular las ideas-fuertes (dimensión ideológica) y las huellas míticas (dimensión mítica: mitologemas, mitos directores) del discurso analizado.

Para lograr esto retomamos los tres niveles de análisis que propone Araujo (Araujo y Silva, 1996):

1. Identificar y revelar las fuentes primarias.

2. Realizar cortes sincrónicos.

3. Analizar las profundidades.

biográfica, científica, pedagógica, estética, religiosa, etc.), de cualquier tipo (escrito, gráfico, filmico).

El segundo nivel consiste en producir cortes sincrónicos para detectar las SIS, lo que presupone no sólo un conocimiento y dominio profundo del contexto político-social de la época en la cual vivían los autores del texto analizado, sino también la tradición mitológica en la cual esos textos están ligados.

Si pasamos a la raíz de nuestro problema que es la identificación de SIS del “maestro como trabajador empresarial” vemos que esto no sólo tiene su lugar por el advenimiento en el imaginario psico-socio-cultural, sino sobretodo porque hay una fuerte imaginaria de significaciones capitalistas globalizadoras instituidas.

La SIS del docente-empresario es, podemos decir de acuerdo con Baczko una “idea-imagen” tomada como una representación impregnada de afectividad y de energía, consubstanciada en los “lugares comunes”, que moldea y gobierna la retórica, independientemente de sus relaciones con las prácticas, del discurso educativo que es, en nuestro caso, el occidental (influenciado por la cultura greco-romana, medieval, renacentista, clásica, y la modernidad educativa que comprende las Luces y la contemporaneidad).

-Mitoanálisis y mitocrítica de la formación de docentes en el PTyFAEN

Al proponer una hermenéutica adecuada denominada mitoanálisis (Durand, 1996), no se separa el carácter “cuasi-histórico” de la ficción y el carácter “cuasi-ficticio” de la historia (Ricoeur). Esta hermenéutica se presenta como la metodología más apropiada para tratar simultáneamente las

“ideas-fuerza” (dimensión semántica) y los contenidos de lo imaginario (qué también incluye la dimensión no semántica) que constituyen las ideas propuestas en cualquier texto educativo. De esta doble dimensión da cuenta nuestra noción de SIS.

Es, pues en este entrecruzamiento entre la ficción de las ideas educativas y la historicización de las figuras de su imaginario (ficción) que reside la riqueza del mitoanálisis de esas mismas ideas.

El mitoanálisis está de esta manera, más preocupado por exhumar las imágenes, los temas, los trazos mítico-simbólicos y metafóricos que se abrigan o se manifiestan en el pensamiento educativo, que de estudiar sus propias figuras discursivas (dominio de la filosofía de la educación), en sus “estructuras conceptuales” y en sus “campos histórico-problemáticos”.

Estas ideas o “lugares comunes” se caracterizan siempre por dos tipos de registros: lo “histórico problemático”, pues las ideas no constituyen un objeto separado de la historia, y lo mítico-simbólico, dado que dichas ideas remiten a un imaginario. Por ejemplo la palabra “formación de docentes” en educación, esta asociada a una idea de perfectibilidad, y como “lugar común” caracterizado desde el siglo XIX remite a la fundación de “una triple creencia: lo mesiánico, lo científico-industrial y lo optimista, a través de lo cual el siglo XIX progresista moviliza por cuenta de la aventura humana un imaginario religioso que aún impregna poderosamente a la formación de docentes en las escuelas normales:

”...se trata de fortalecer y transformar a las instituciones que, al preparar a los maestros que México necesita, realizan una aportación insustituible al mejoramiento de la educación del país.”- Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

La función de un ejercicio mitoanalítico, aplicado a ideas de esta naturaleza y su espesura semántica, es la de interrogarse, por un lado, sobre su génesis y evolución, pasando por sus implicaciones socioculturales y hermenéuticas en el interior de la Historia de la Ideas Educativas, y, por otro lado, cuestionarse sobre su dimensión no semántica, esto es, sobre su lado simbólico y mítico.

Así vistas las cosas, la educación se presenta entonces como una “verdad fundadora” pues se acredita su poder transformador y la intervención de otros hombres en dicha formación se plantea como legítima tratándose como algo necesario y viable. La creencia en la necesidad de esta intervención externa descansa en la idea de que el ser humano es infinitamente perfectible en ello se encuentra el logos pedagógico con los atributos de fuerte pendor mítico: la creencia en la bondad, la felicidad y la perfectibilidad primigenias del hombre (los atributos propios de andrógino, de hombre antes que “queda”: mitos de adamico y de androginia humana).

“El Programa parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios. Esta posición se funda no sólo en la valoración de lo que la tradición normalista ha significado para el país, sino también en el convencimiento de que, en el momento actual, ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros. Sin desconocer las limitaciones y carencias que las afectan, es indudable que las escuelas normales constituyen un recurso educativo insustituible, por la experiencia, dedicación y competencia profesional de miles de maestros y directivos.” Con esto se reafirma otro de los imaginarios educativos: la Democracia, que consagra el principio de igualdad (política, económica, social y cívica) entre los ciudadanos.

“La educación básica en México, de acuerdo con lo que establecen el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación, es nacional tanto porque contribuye a la formación de la identidad de los mexicanos, como porque es un medio para promover la igualdad de oportunidades a través del acceso de todos los niños del país al dominio de los códigos culturales y las competencias fundamentales que les permitan una participación plena en la vida social.

La formación de los profesores, en virtud del papel fundamental que éstos desempeñan en la educación de niños y adolescentes, debe corresponder a las finalidades y los contenidos que la legislación educativa le asigna a la educación básica. Los principios que fundamentan el sistema educativo nacional parten de la idea de que existe un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todos los niños mexicanos deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad, región, condición social, religión, género o grupo étnico al que pertenezcan.

Esta necesidad constituye la principal razón de la existencia de un plan de estudios nacional que, mediante un conjunto de propósitos, contenidos básicos y formas de organización, garantiza una formación común, adecuada a las principales finalidades del sistema educativo nacional. Al mismo tiempo, permite atender las principales demandas que la diversidad regional, social y cultural del país le exige al sistema educativo y, en particular, al ejercicio docente.

La formación común y nacional de los profesores se concentra precisamente en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permiten conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los niños, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone; este conocimiento será la base para adaptar los contenidos educativos y las formas de trabajo a los requerimientos particulares de cada región.

Desde el punto de vista mitológico podemos decir que esta idea, muy ligada a la Idea de Progreso con la mitología que le es propia, trae con ella no sólo el deseo de formar "hombres nuevos" sino también el deseo de instaurar una nueva "idea de oro", esto es, una sociedad más perfecta puesto que es más justa y más feliz. En otras palabras, la idea democrática pretende formar una "humanidad nueva" en una "sociedad nueva" redentorizada por la acción educativa de otros. De este modo, esta idea evoca la "raza de oro" (Hesíodo), la "Idea de oro" (Ovidio), la felicidad, la igualdad y la justicia originarias. En una palabra, la democracia evoca la "nostalgia del paraíso" (Eliade), la nostalgia de un Tiempo en que los hombres actuaban de buena fe y practicaban la justicia próxima al modelo de justicia divina.

- La formación de docentes en competencias es una significación imaginaria social.

La sociedad fabrica individuos imponiéndoles dos cosas; confecciona en su entorno individuos cerrados que piensan como se les enseñó a pensar, dando sentido a eso que la sociedad les enseñó a dar sentido, y por lo cual esas maneras de pensar, normar y significar son incuestionables por construcción psíquica.

Es la vertiente social-histórica del mismo proceso que es, psicoanalíticamente hablando, la inhibición o represión (Hecho y por hacer, 1997).

Respecto a las SIS Castoriadis dice: " las significaciones... son las que mediante y partir de que los individuos son formados como individuos sociales, pueden participar en el hacer y en el decir social, representar, hacer, pensar de manera compatible, coherente, convergente incluso si ella es conflictual" (La institución imaginaria de la sociedad, p. 528).

Las SIS forman el imaginario social, produciendo las representaciones colectivas por las cuales se opera lo que Castoriadis llama la "socialización de la psique".

"El mundo social-histórico es mundo de significaciones y de sentidos efectivos, que no puede ser pensado como una simple "idealidad vista", que debe ser llevada por las formas instituidas, y que penetra hasta las profundidades del psiquismo humano, modelándole de forma decisiva en casi la totalidad de sus manifestaciones identificables"...Sea que se trate de actos de individuos, de fenómenos colectivos, de artefactos o de instituciones, tengo siempre que realizar alguna cosa constituida por la efectividad inmanente de un sentido o de una significación (El mundo fragmentado, p. 50-51)

El mundo de las SIS no es lo doble irreal, o ideal, del mundo real, ni el correlato "objetivo" de las representaciones subjetivas. El no se reduce sólo a las representaciones subjetivas que algún grupo dominante impone a la sociedad en un momento determinado: "Es necesario pensarle como posición irreductible de lo social-histórico y de lo imaginario socialtal como se manifiesta cada vez en una sociedad determinada, posición que se figura en y por la institución, como institución del mundo y de la sociedad y que, para cada sociedad, establece lo que es y lo que no es, valga o no valga, lo que puede ser y valer.

La dificultad es que las SIS no son ni representaciones, ni figuras o formas, ni conceptos (El mundo fragmentado, p. 532).

Castoriadis insiste además sobre su carácter normativo y crítico al pasar radicalmente la legitimidad que ellas aportan a una sociedad mimética distribuida en "roles" o funciones.

“No se dice nada cuando se dice que los individuos aprenden o asumen los roles sociales, son inducidos, conducidos, condicionados a los juegos: ...¿cómo serían roles si el conjunto de los roles no forman una pieza? ¿cuál pieza, quien la escribió? Es posible que las personas se cubran con túnicas romanas para jugar la revolución burguesa...” (La institución imaginaria de la sociedad, p. 529).

En ese sentido el discurso económico de la mercancía (fetichización) está en el orden de las SIS, así como el discurso económico en su conjunto, en tanto que racionalización (crítica o no pero siempre alineante) de los procesos de organización social, de producción y de consumo que el capitalismo impone.

Bajo este sentido Castoriadis opone radicalmente razón y racionalización.

Su pensamiento es liberador pues extirpa al final los discursos, representaciones e instituciones racionalizantes del capitalismo triunfando de su pretensión por la objetividad y por lo “real” demostrando al contrario la naturaleza imaginaria de su constitución colectiva.

¿Democracia o negocio de opiniones? Aquí pudieramos decir ¿formación o imposición de significaciones? ¿Educación normal o mercancía de sujetos productivos en imperativos empresariales?

La palabra “formación” es aún portadora de sentidos, al momento donde señala un proceso educativo reducido a la educabilidad de habilidades y a la capacitación en competencias.

La educación deja de ser un derecho y se convierte en una mercancía. Dos son los antecedentes: La firma del Tratado de Libre Comercio, por un lado y por el otro los empujes de un neoliberalismo globalizado que todo quiere organizar como empresas.

En el primer punto, Aboites en dicha ponencia nos dice que con el acuerdo del TLC se establecieron dos principios que abren las puertas de par en par a la comercialización de la educación: 1) la educación debe considerarse como plenamente incluida en el rubro de Servicios de los tratados, y 2) la participación del estado debe ser tal que no inhiba o impida el libre comercio en el ámbito educativo. (Ibid) Estos postulados dan apertura total para que la educación se vea como un servicio que se puede comerciar, lo que beneficia principalmente al sector

privado educativo local y de paso la prestación de servicios de educación se convierte en una próspera industria.

Otro hecho de tomarse en consideración es como lo enuncia el mismo Aboites en su artículo "La propuesta de educación básica del gobierno de Vicente Fox: Un análisis desde el programa de Escuelas de Calidad"²⁶. Es la conducción de la educación pública del país por sujetos venidos de sistemas privados-empresariales más exitosos en la educación como lo es el Tecnológico de Monterrey. Es decir en las manos de empresarios educativos esta la educación de millones de alumnos. Los empresarios se inmiscuyen en la educación y ponen sus intereses monetarios en juego pues se convierten en los principales socios al introducir nuevos capitales y descargar al Estado de dicha responsabilidad.

De esta manera, nos dice Aboites, se sientan de manera sistemática las bases de la conducción de la educación pública basada en la perspectiva y valores fundamentales del estilo empresarial, esto en cuatro puntos fundamentales establecidos desde el período de gobierno zedillista:

La competencia por recursos escasos.

Los recursos públicos son un instrumento del gobierno para impulsar políticas consecuentes.

Se da un énfasis en la orientación útil o productiva de la educación.

Énfasis en la evaluación, como manera de verificar la calidad del trabajo en las instituciones educativas.

Esto parte nuevamente de dicha filosofía empresarial: se funciona mejor y se es más productivo si se vive en un ambiente de competencia, a través de estímulos y bajo vigilancia externa.

Por ello es que en el gobierno foxista las escuelas de calidad son la punta de lanza de la política educativa, pues con dicho programa se promueven los tres valores básicos de la escuela de corte empresarial: necesidad, competencia y supervisión. Con esto los centros de educación y formación ciudadana se convierten en centros de capacitación, es decir será imposible que quienes se formen en ellos sepan innovar o pensar sobre su profesión, pues sólo sabrán hacer cosas, por ello ahora se habla de formar habilidades y competencias. La significación imaginaria social es formar un capital humano útil para productividad.

²⁶ Revista *Palabra y Realidad del Magisterio*. Jul-Sep 2001, año 5, núm. 6, II época

Esta idea de comercialización se ve reflejada en los cambios de formación que tienen los diferentes profesionales sociales, y en nuestra investigación concretamente los futuros docentes. Para nuestro análisis la filosofía empresarial inmiscuida en la formación de docentes se hace sentir claramente en las nuevas orientaciones del perfil de egreso del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, en la cual sobresale la formación en competencias y habilidades.

Esos rasgos responden no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículum de la escuela primaria, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela. Igualmente se consideran las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, tanto a partir de la experiencia como del estudio sistemático, y que deben estar presentes en todo profesional de nivel superior.

Al supervalorar la formación en competencias, el desempeño de los futuros docentes está plagado en la formación de un comportamiento para desempeñarse en una empresa.

Para entender el nuevo discurso relacionado con la formación en competencias para los futuros docentes es necesario considerar, como punto de partida, al fenómeno de la Globalización que abarca una diversidad de manifestaciones sociales, políticas y económicas y entre sus principales características presenta:

Consumismo.

Cambio en nuestras identidades.

Cambios económicos.

Movilidad del capital.

Interdependencia del capital financiero.

Transformación de las comunicaciones.

Información rápida.

Necesidad de aumento de productividad.

Mayor capacidad de adaptación.

Todo lo anterior afecta a los factores determinantes del empleo y los salarios, en ese sentido ahora se requiere la formación para el trabajo productivo lo que implica una nueva cultura del trabajo sustentada en:

aprendizaje permanente de valores, capacidades, destrezas y competencias, capacidad de emprendimiento y autoempleo.

un conjunto de nuevas competencias cognitivas, sociales y tecnológicas.

competencia de adaptabilidad, polivalencia y conformación de equipos.

mejora continua como empleados.

Exigencia de capacitación sistemática y creatividad.

Conviene decir subrayar que en esta sociedad de principios del milenio caracterizada por una inquietante innovación tecnológica y de intercomunicación, la escuela empresarial presenta una nueva función: preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante como lo es el trabajo.

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Ahora sólo se debe formar en habilidades, destrezas y saberes reducidos a la pericia técnica cuestiones que a la larga serán obsoletas; aunado a ello el mismo perfil de egreso menciona la capacidad de saber dar respuesta a retos y situaciones problemáticas nuevas.

Por tanto competencia es adquirir una capacidad, pero no como pericia material del saber hacer sino como una actitud o comportamiento social.

El desarrollo de competencia puede considerarse como reflejo de la tendencia actual a promover de manera prioritaria el desarrollo de habilidades y capacidades para el desempeño profesional.

La competencia, por lo tanto, hace referencia al dominio de una práctica, sustentado por el desarrollo de alguna o algunas habilidades.

En relación a la formación de docentes, por ejemplo, hasta el momento actual en que los nuevos planes y programas de estudio de la formación de docentes (SEP, 1997) ponen el énfasis en un perfil del docente centrado en competencias que le permitirán al nuevo docente responder ampliamente a los propósitos educativos del nivel en que ejercerá la docencia.

El perfil de egreso manifestado en el diseño curricular para la escuelas normales esta construido fundamentalmente en términos de desarrollo de competencias. En la descripción de este perfil, las competencias están conceptualizadas en una forma genérica que involucra tanto a los conocimientos como a las habilidades y a las actitudes, lo cual puede ser considerado sorprendente por quienes manejan el concepto de competencia con un significado relacionado sólo con alguno de los aspectos mencionados. Así el docente adquirirá una metacompetencia: aprender de su práctica.

Otras competencias que no se desarrollan en la formación docente serían: aceptar las limitaciones de las propias explicaciones, abrirse a comprender otros puntos de vista, superar el dogmatismo y el esquematismo; reflexionar cuidadosamente sobre las consecuencias de su acción en lo personal, intelectual y sociopolítico.

Por ello, la importancia para adquirir estas competencias dependerá de la inclusión, en los procesos formativos, de tareas que estimulen la capacidad de cuestionar las propias teorías venidas del paso por la escuela y de la historia escolar y personal, confrontar supuestos con los productos de su acción, reflexionar sobre el conocimiento desde diversos puntos de vista y desarrollar la autonomía de pensamiento.

Además de teoría, método y destrezas técnicas se requiere iniciativa, creatividad, pensamiento estratégico y capacidad para autoformarse.

Todo lo anterior se ostenta en una nueva significación imaginaria social de la formación de docentes, que descansa en una preparación, o mejor dicho capacitación, para el desempeño, en una estructura laboral signada por el constante cambio.

También se hace referencia a la inclusión de habilidades básicas que permitan la adaptabilidad y transferencia de conocimientos, así como formación en competencias sociales e interpersonales.

Con base en lo anterior subrayamos que se forma en competencias con el objetivo de mejorar la calidad del servicio, la competitividad y el desempeño, valores básicos de la filosofía empresarial.

Se forma en competencias porque hay exigencia en el desempeño de los profesionales, en el sentido que estos tengan una visión integral (formación sólida en su especialidad, que comprenda otras especialidades, líder, cooperativo), Además de teoría, métodos y destrezas técnicas, se requiere iniciativa, creatividad, pensamiento estratégico, capacidad para manejar información y bohonomía (inteligencia emocional). En esto encontramos el imaginario del "nuevo docente con una imagen empresarial".

Lo expuesto significa que no se ha entendido a la formación de docentes como el perfeccionamiento diario, y que dicha formación es cíclica, lograndose si ponemos atención en lo que se hace, si se le reflexiona para mejorarlo y mejorarse.

Todo lo anterior requiere un nuevo docente y esto es posible lograrlo si promovemos el desarrollo de un imaginario diferente en el cual el futuro docente no sólo piense en conocer y en transmitir conocimientos, sino en desarrollar conjuntamente habilidades y estrategias de acción política y transformación social.

Sin embargo no basta decir que los maestros deban ser, pues para ello es necesario establecer tradiciones de pensamiento y reflexión que fundamenten tales peticiones; y esto ya es una urgencia en las instituciones normalistas. Es necesario formar en un imaginario radical.

En este sentido se antoja una nueva concepción de la función docente y, en consecuencia de la *formación y desarrollo profesional*.

Esto no es una exigencia local sino es una urgente demanda a nivel mundial sobre todo por los *insatisfactorios resultados del proceso de escolarización*.

En este sentido dos son los nuevos retos del docente: primero, dar una educación y no solo una *instrucción al alumno* (recuérdese que hay un déficit en la educación de los niños tanto en conocimientos, habilidades y valores que incluso se ve reflejada en los estudiantes que cursan la

Licenciatura) y en segundo lugar ver al maestro como un ser reflexivo; un intelectual que actúa con base en sus reflexiones para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas a las circunstancias de los niños y del entorno (resaltamos la necesidad del reconocimiento del contexto).

La formación inicial del profesor no puede desarrollarse convenientemente sin un prolongado proceso de interacción de los instrumentos teóricos y las peculiaridades de la práctica, por lo que a estas alturas del PTyFAEN ya es hora de integrar a los programas de formación inicial proyectos convergentes de innovación curricular, investigación educativa y reflexión docente, que conlleve una formación en la innovación.

Por ello, formar en una práctica reflexiva es reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolongará durante toda la carrera docente.

Esto nos compromete a no solo cambiar el decorado de la formación docente si no profundizar en las bases de la estructura misma.

Sobre y para la acción. Sería interesante rescatar las ideas de este autor para la formación de docentes sin olvidar que la premisa básica es que los estudiantes aprendan a cuestionar su práctica.

5. LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN DE SIGNIFICACIONES SOCIALES NEOLIBERALES (CULTURA POLÍTICA).

El interés por la problemática de la cultura política

Para la elaboración de este apartado tomamos en extenso el documento de FABIO LÓPEZ DE LA ROCHE denominado "Aproximaciones al concepto de cultura política".

Desde la segunda mitad de los 80 en América Latina, y un poco más tardíamente en Colombia - más o menos desde finales de esa década y comienzos de los 90-, algunos sectores intelectuales y círculos de opinión empezaron a utilizar ampliamente la noción de "cultura política". El interés por las cuestiones político-culturales estuvo relacionado en ese momento con el fenómeno de la transición a la democracia luego de varios años de dictadura en los países del Cono Sur, y la reflexión que empiezan a desarrollar varios analistas de las ciencias sociales alrededor del apoyo que distintos sectores sociales (entre ellos las clases medias) prestaron a los regímenes autoritarios. Tal apoyo hizo que muchos analistas empezaran a plantearse la cuestión de cómo jugó en esa inflexión de las orientaciones políticas de las capas medias hacia posiciones conservadoras y de derecha (por ejemplo en el caso de la Unidad Popular de Allende), la demanda de orden y de superación de las sensaciones de inestabilidad y caos que la confrontación política interna había generado en amplios sectores de la población. El interés por los aspectos relacionados con la cultura política se ligaba al mismo tiempo al reconocimiento de la importancia de los factores culturales (y entre ellos de aquellos particularmente relacionados con la subjetividad de los actores políticos y sociales), en la consolidación de la recién restaurada democracia.

La vastedad de temas y problemas abordados desde el concepto de cultura política. Con la noción de "Cultura Política" se ha abordado un conjunto de fenómenos, de temas y problemas bastante amplio y heterogéneo.

Para algunos investigadores la cultura política tendría que ver con los conocimientos, valores, creencias, sentimientos, predisposiciones y actitudes de los individuos ante la política y los asuntos a ella ligados. Esta visión prioritariamente psicológica de la cultura política se relaciona sobre todo con las disposiciones u orientaciones de los individuos y los grupos hacia los objetos políticos, las cuales son estudiadas y medidas a través de encuestas o escalas de actitud.

Desde otras perspectivas teóricas y metodológicas, historiadores de la cultura, antropólogos y psicólogos sociales han empezado a interesarse en estos años por un conjunto de fenómenos que también tienen que ver con la cultura política: los "imaginarios" y las "mentalidades", las "representaciones sociales" que distintos grupos conforman acerca de la realidad en general, y acerca de la vida política en particular: cómo se perciben mutuamente distintos grupos de la sociedad (los militares, los izquierdistas, los sindicalistas, la clase política, los empresarios, los sectores populares, la burguesía, los jóvenes, los policías, etcétera). Algunos analistas políticos se refieren en este sentido a la necesidad de conocer los imaginarios y las mentalidades de distintos actores de los conflictos presentes en nuestras sociedades, bien para tenerlos en cuenta en los procesos de negociación, o bien para desde la crítica social estimular transformaciones en las actitudes y valores autoritarios de algunos de estos actores. Las actitudes democráticas o autoritarias estarían relacionadas con la manera como las personas establecen, individual o colectivamente, una posición abierta o una actitud cerrada e intransigente ante el conocimiento humano, ante el problema de la "verdad".

Uno de los científicos sociales que ha contribuido a la reflexión sobre la cultura política en América Latina, Norbert Lechner, ha titulado uno de sus trabajos *Los Patios Interiores de la Democracia. Subjetividad y política* (FLACSO Santiago de Chile, 1988), aludiendo con esa idea de "subjetividad" al mundo cultural y valorativo de los sujetos participantes en la vida política. Varios de estos análisis subrayan la pertinencia de una mirada que muestre cómo en la organización de la vida cotidiana de la gente (en el hogar, la relación de pareja, el funcionamiento interno de la familia) se construyen día a día modelos de orden, actitudes en torno al ejercicio de la autoridad y a la relación con el poder, formas de obediencia social o de distanciamiento crítico con el poder y con lo establecido.

Para otros analistas, la problemática de la cultura política se relaciona íntimamente con la cuestión de la identidad o de las identidades (nacionales, étnicas, sociales, regionales, locales, sexuales, de género, etáreas), en un momento de configuración de actitudes y contextos posmodernos que han hecho mucho más visible la diversidad socio-cultural y cada vez menos posible subsumirla en los macrosujetos clásicos de la emancipación, el proletariado o el campesinado, que han estallado como formas únicas y unívocas de representación política de la sociedad, en medio de la crisis y replanteamiento de las grandes narrativas de la modernidad ("progreso", "razón", "revolución", "vanguardia" "desarrollo").

Otra dimensión de los análisis de cultura política que introduce la aproximación histórica a su configuración y desarrollo, estaría relacionada con las distintas atmósferas generacionales que se suceden en el desarrollo de la sensibilidad política colectiva de una nación o de una comunidad (por ejemplo, las de las generaciones de los 60 y 70, o las de los 80 y 90), las cuales constituirían diferentes "climas" o contextos de socialización de los jóvenes crecidos bajo esos parámetros espacio-temporales, y por lo tanto dejarían herencias diversas en términos de valores e idearios grupales y formas de darle sentido a la vida personal.

En algunos trabajos de historia de la educación, o de sociología de la educación, se han desarrollado también miradas que ven al sistema educativo como un componente básico o subsistema de la cultura, muy importante para comprender ciertas pautas históricas de socialización política de la población y las especificidades del acceso de esta a los valores de la modernidad (al libre examen, la idea de democracia, la autonomía individual, al reconocimiento de la pluralidad, etcétera).

En Colombia, buena parte de la reflexión adelantada sobre nuestra cultura política, se ha centrado en el estudio de las relaciones entre religiosidad católica, sistema educativo e intolerancia político-ideológica. Distintos analistas han encontrado allí algunos de los factores estimulantes de la tradición de intolerancia ideológica y violencia política característica de la experiencia histórica colombiana.

Por cultura política otros estudiosos (lingüistas, semiólogos, antropólogos) han entendido también la simbología del poder (emblemas, himnos, escudos, banderas, colores, consignas, mitos

fundacionales), los discursos, artificios retóricos o teatrales desde los cuales se construye o se legitima la autoridad política, o los rituales y ceremonias a través de los cuales se renuevan los vínculos políticos en una sociedad (mítines, manifestaciones, celebraciones).

Como vemos de la presentación anterior, la noción de cultura política aborda una pluralidad enorme y compleja de fenómenos. El estudio de cada uno de ellos demanda igualmente diversas aproximaciones, diferentes confluencias interdisciplinarias, así como distintos enfoques metodológicos, a las múltiples disciplinas que concurren al estudio de la cultura política o las culturas políticas: la historia de la cultura, la sociología política, la semiología, la antropología política, la psicología social, la ciencia política, la lingüística y los estudios de comunicación de masas. En América Latina, por ejemplo, el campo de estudios sobre comunicación y cultura, confluye con la sociología y la ciencia política en el estudio de los procesos de configuración de la nueva escena pública electrónica, el espacio público de nuestros días, marcado por el peso de la política televisiva o videopolítica y de los sondeos de opinión. Las culturas políticas urbanas o metropolitanas contemporáneas, las nuevas formas de representación y de identidad política, difícilmente pueden ser comprendidas al margen de una reflexión cultural y política sobre los medios de comunicación.

Algunos problemas del uso del concepto de "cultura política"

Norbert Lechner ha llamado la atención sobre lo problemático que resulta un manejo tan amplio y diverso del concepto de cultura política, con frecuencia poco operacionalizable en términos metodológicos. Desde su perspectiva, la noción aparece como "una categoría residual que abarca de modo arbitrario, según las conveniencias del caso, una multiplicidad de aspectos dispares. El empleo demasiado extensivo y poco riguroso del término reduce su valor informativo. En realidad, la noción carece de fundamentación teórica y ello dificulta el análisis empírico; por consiguiente resulta difícil especificar su contenido concreto".²⁷

Como lo hemos visto del recorrido realizado por distintos usos del concepto de "cultura política" y como lo veremos más adelante de manera más explícita y pormenorizada al presentar algunas de

²⁷ Lechner, Norbert (comp.), *Cultura política y democratización*, CLACSO-FLACSO-ICI, Santiago de Chile, 1987, p.10 ("Presentación").

las aproximaciones teóricas a ella, no existe una noción única de "cultura política" ni tampoco una que podamos decir que se ha constituido en la más aceptada dentro de la investigación social. Muchos de los problemas de este uso tan ampliamente extensivo del concepto tienen que ver con los dos mundos o esferas de la vida social (la "política" y la "cultura") que él interrelaciona y pone a dialogar. Con el agravante adicional de que la categoría "cultura" es sin lugar a dudas una de las más polisémicas y de las más abarcadoras desde el punto de vista temático²⁸. Es tal vez en parte por eso, que se ha producido esta situación que ha llevado a que bajo la denominación de investigaciones de cultura política nombremos a todos aquellos trabajos que de una u otra manera ponen en diálogo fenómenos de la cultura con fenómenos de la política.

Algunos ejemplos en Colombia de este tipo de trabajos que no solamente son denominados desde fuera -por la crítica y por sus lectores- como trabajos de cultura política, sino que son también considerados por sus propios autores como tales, son la investigación de Margarita Garrido sobre los modos a través de los cuales se representaban mutuamente a fines de la Colonia, comienzos de la República, distintos estamentos sociales y grupos étnicos, las maneras como esos distintos grupos usaban políticamente los recursos legales para servir sus intereses grupales, o las muy particulares y curiosas formas de recepción por los indígenas y otros grupos marginados de la idea de la soberanía popular importada de las revoluciones de Europa y Norteamérica;²⁹ el trabajo de Francisco Gutiérrez sobre el discurso plebeyo en el movimiento de los artesanos de 1849 a 1854, los imaginarios mutuos entre grupos oligárquicos y artesanos, las identidades sociales del artesanado, su ligazón con una cultura del trabajo independiente, el trasfondo étnico y cultural de su lucha social ("casaca contra ruana", "alpargatas contra botas", "la Fonda de la Rosa Blanca -el lugar de reunión de los jóvenes liberales bogotanos- y las chicherías");³⁰ el estudio de Margarita Pacheco sobre la rebelión del "perrero" o del "zurriago" en Cali a mediados del siglo pasado, los usos políticos de la leyenda popular al servicio de la causa social y el apoyo de la rebeldía popular en nociones sólidamente definidas acerca del "bien común", los límites de la autoridad, la "justicia elemental", y los valores frente al uso, posesión y

²⁸ Sobre las distintas acepciones, esferas y temas de la cultura, puede verse el artículo de José Joaquín Brunner "Las ciencias sociales y el tema de la cultura: notas para una agenda de investigación", en García-Canciani, Néstor (comp.), *Cultura y pospolítica. El debate sobre la modernidad en América Latina*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México D.F., 1995

²⁹ Garrido, Margarita, *Reclamos y representaciones. Variaciones sobre la política en el Nuevo Reino de Granada 1770-1815*, Banco de la República, Bogotá, 1993

³⁰ Gutiérrez, Francisco, *Curso y discurso del movimiento plebeyo 1849/1854*, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, IEPRI - El Ancora Editores, Bogotá, 1995

distribución de la riqueza;³¹ o el trabajo de Carlos Mario Perea sobre el imaginario y el discurso político de las élites capitalinas durante los años 40 del presente siglo y la relación de ellos con una serie de núcleos míticos profundamente arraigados en la cultura colombiana de entonces, íntimamente ligados a actitudes de intolerancia y exclusión frente al adversario político.

En la literatura española y latinoamericana, para citar solamente dos trabajos -de las numerosas y muy diversas investigaciones que se incluyen en el área de cultura política-, podríamos nombrar los estudios antropológicos de Francisco Cruces y Ángel Díaz de Rada sobre mitin, ritual y representación política en Leganés, (ciudad-dormitorio contigua a Madrid), acerca de las marchas y manifestaciones de protesta en Ciudad de México, o alrededor de las celebraciones, las fiestas y la vivencia de la política en escenarios locales del país ibérico;³² y en el estudio de la experiencia política contemporánea chilena, el trabajo de análisis semiológico del discurso público de Pinochet realizado por Giselle Munizaga, con el propósito de rastrear las particularidades del proyecto histórico de refundación de la nacionalidad propuesto por el régimen militar, así como sus procedimientos de construcción de valoraciones y sentidos a través de un cierto tipo de interpelaciones a la sociedad con el fin de constituir o reconstituir sujetos sociales y políticos.³³

Reconociendo entonces con Lechner la existencia del problema de la vastedad temática y problemática que el concepto entraña, no vemos por ahora una solución integradora de las dos perspectivas globales que aquí se juegan y que tal vez tienen que ver con dos tipos de sensibilidades disciplinarias en confrontación, o por lo menos en oposición: una más de análisis político o politológico, de restricción del concepto a sus planos más estrictamente políticos (en rigor, psicológico-políticos); y otra más antropológica, cultural o culturalista, que se resiste a la reducción de la cultura a sus planos y datos más psicológicos y cuantificables, defendiendo un uso más abierto, menos restrictivo temáticamente y más cualitativo en términos de la metodología de investigación utilizada (lo que no implica necesariamente un rechazo al uso de métodos

³¹ Pacheco, Margarita, *La Fiesta Liberal en Cali*, Ediciones Universidad del Valle, 1992

⁶ Perea, Carlos Mario, *Porque la sangre es espíritu. Imaginario y discurso político en las élites capitalinas (1942-1949)*, Aguilar - Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales Universidad Nacional, Bogotá, 1996

³² Véase al respecto Cruces, Francisco y Ángel Díaz de Rada, "Representación simbólica y representación política: el mitin como puesta en escena del vínculo electoral", en *Revista de Occidente*, Madrid, Julio-Agosto de 1995, Número temático dedicado a "Cultura y comunicación: prácticas y estilos".

³³ Munizaga, Giselle, *El discurso público de Pinochet. Un análisis semiológico*, Biblioteca de Ciencias Sociales No. 3, CLACSO, Buenos Aires, 1983

cuantitativos). Más adelante, en las conclusiones de este trabajo, esbozaremos algunas posibles salidas a esta cuestión de la construcción conceptual de la noción de "cultura política".

Otra objeción al concepto que presenta Norbert Lechner es el problema de usarlo como rango analítico y normativo a la vez: "La cultura política como categoría analítica no se identifica con un contenido determinado; sin embargo, los estudios suelen enfocar a la cultura política en función de un contenido determinado, refiriéndose generalmente a una cultura política democrática". Es la situación que observamos frecuentemente en Colombia cuando desde cierto sentido común extendido al interior de los intelectuales y ciertos círculos ilustrados escuchamos decir: "Es que en este país no hay cultura política", o, siguiendo la misma lógica, "Es que aquí no hay ética", obviamente pensando en una cultura política y una ética democráticas. No es que no haya cultura política, sino que la que existe o *las* que existen aparecen con frecuencia marcadas notoriamente por el autoritarismo, la intolerancia, la violencia o la manipulación clientelista de las necesidades y desigualdades sociales.

Es interesante y significativo, de todas formas, el reconocimiento que hace Lechner de la pertinencia de este concepto como herramienta de análisis de la realidad: "No obstante estas objeciones, no debiéramos renunciar, por purismo científico, al empleo del término. Su uso en el lenguaje cotidiano y en el debate intelectual indica su utilidad para señalar un campo que si no quedaría en la oscuridad. Es cierto que carecemos de un concepto de cultura política; pero el fenómeno existe".³⁴

Resulta pertinente también la sugerencia de Lechner de pensar el concepto como una categoría relacional, útil para el análisis comparativo de distintas culturas políticas, de diferentes tradiciones de cultura política:

"Que el fenómeno se diluya apenas tratemos de precisarlo, nos señala una segunda objeción: no existe la cultura política. A lo más podríamos hablar de las culturas políticas. En ausencia de criterios abstractos para definir la cultura política habría que usarla solamente como una categoría relacional que permite confrontar las orientaciones colectivas de dos o más actores respecto a cuestiones políticas".³⁵ En el estudio de la experiencia político-cultural colombiana, el uso del

³⁴ Lechner, Norbert (compilador), *Ibidem*, p.10 .

³⁵ *Ibidem*, p.10

concepto como una categoría relacional implicaría comparar y diferenciar tradiciones de cultura política como la liberal y la conservadora, la del populismo anapista, la del Movimiento Revolucionario Liberal MRL, el laureanismo, el llerismo, el galanismo, las distintas vertientes del maoísmo, la del comunismo tradicionalmente pro soviético o la del Movimiento 19 de Abril, para citar algunos ejemplos.³⁶

Abordaremos a continuación algunas de las más importantes aproximaciones teóricas al concepto de "cultura política".

La tradición estructural-funcionalista y el estudio de la "civic culture"

Una de las tradiciones más difundidas en el estudio de la cultura política es la de la "cultura cívica" (*civic culture*) desarrollada en la investigación politológica norteamericana desde los trabajos de Gabriel Almond, G. Bingham Powell y Lucian Pye. Esta tradición de estudio de la cultura política se gestó en los marcos de la teoría estructural-funcionalista de la modernización y de la transición de sociedades tradicionales a sociedades modernas. Desde esta escuela, la cultura política es definida como "el patrón de actitudes individuales y de orientación con respecto a la política para los miembros de un sistema político. Es el aspecto subjetivo que subyace en la acción política y le otorga significados. Tales orientaciones individuales incluyen diversos componentes: a) *orientaciones cognitivas*, conocimiento preciso -o no- de los objetos políticos y de las creencias; b) *orientaciones afectivas*, sentimientos de apego, compromisos, rechazos y otros similares respecto de los objetos políticos, y c) *orientaciones evaluativas*, juicios y opiniones sobre los aspectos políticos que, por lo general, suponen la aplicación de determinados criterios de evaluación a los objetos y acontecimientos políticos".³⁷

Sobre la base del nivel de avance de los habitantes de una nación en dirección a una cultura secularizada, especializada, de orientaciones pragmáticas empíricas, universalista, racional y

³⁶ Un criterio relacional similar para observar comparativamente tradiciones distintas de cultura política en Colombia (ya vistas como "culturas" y bien como "subculturas" políticas) he utilizado en mi trabajo "Tradiciones de cultura política en el siglo XX" en Cárdenas, Miguel Eduardo (ed.), *Modernidad y sociedad política en Colombia*, IEPRI-FESCOL-Foro Nacional por Colombia, Bogotá, 1993, así como en mi libro *Izquierdas y cultura política. Oposición alternativa?*, CINEP, Bogotá, 1994

³⁷ Almond, Gabriel y G.B. Powell (h), *Política comparada*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1972, p.50

consciente de las estructuras políticas nacionales (de las instituciones y del sistema político), estos autores clasifican a la población en tres tipos de ciudadanos. De un lado estarían "los *parroquiales* [que son] aquellas personas que manifiestan poca o ninguna conciencia de los sistemas políticos nacionales. Tales individuos se encuentran en cualquier sociedad, pero son relativamente escasos en las sociedades occidentales modernas. En algunas sociedades transicionales es posible hallar grandes grupos regionales parroquiales en ciertas áreas aún no afectadas por la política nacional". En otro aparte nos precisan los autores refiriéndose a la existencia de "culturas parroquiales", que "los individuos parroquiales son aquellos que en un sistema político manifiestan orientaciones sociales altamente difusas y tienen poca o ninguna conciencia del sistema político como entidad especializada. Tales individuos pueden encontrarse también en sistemas que tienen complejas estructuras de gobierno, pero los miembros de las tribus son parroquiales porque no tienen noción específica de esas estructuras. Para cuantos lo integran el sistema político permanece, en el mejor de los casos, en el límite de lo consciente".

Una segunda categoría la integrarían los "súbditos, [que] son aquellos individuos que se orientan hacia el sistema político y el impacto que productos tales como el bienestar, los beneficios, las leyes, etcétera, pueden tener sobre su vida, pero que, en cambio, no tienen participación en las estructuras de insumo". El tercer grupo estaría constituido por los "participantes [que] son los individuos que se orientan hacia estas últimas y sus procesos y se comprometen con ellos o se ven a sí mismos como potencialmente comprometidos en la articulación de las demandas y la adopción de decisiones".

Para Almond y Powell es claro que los países-modelo en cuanto al desarrollo alcanzado por la "civic culture" son Inglaterra y Estados Unidos, Suiza y los países escandinavos:

"La participación política desarrolla un conjunto de actitudes específicas con respecto a las estructuras políticas de insumo (partidos y grupos de intereses) y al papel que pueden desempeñar los individuos en esas estructuras. En tal caso, el individuo ha alcanzado un nivel de secularización cultural (o especificidad), con el cual estamos familiarizados quienes vivimos en el sistema democrático. Claro está que aún en los sistemas políticos más modernos y secularizados existen individuos que nunca han alcanzado ese nivel de orientación. Sin embargo, en naciones como Inglaterra, los países escandinavos, Estados Unidos y Suiza, una proporción muy grande de

la población ha alcanzado ese nivel. A medida que se extiende la alfabetización es probable que se desarrolle también una creciente especificidad de orientación".

Metodológicamente, esta tradición de investigación de la cultura política intenta construir un concepto operacionalizable, más o menos restringido, que pueda dar cuenta del fenómeno en distintas sociedades, y que pueda dar lugar a trabajos de análisis de cultura política comparada en distintos escenarios nacionales. El método privilegiado de análisis son las encuestas y las escalas de actitud, con las cuales se intenta medir y cuantificar el desarrollo o subdesarrollo de la cultura política:

"La cultura política no es una categoría de explicación residual; comprende un conjunto de fenómenos que pueden ser identificados y, hasta cierto punto, medidos. La opinión pública y las encuestas de actitud son los instrumentos básicos para determinar y medir tales fenómenos en los grupos grandes. Las entrevistas profundas y las técnicas psicológicas proporcionan datos sobre casos individuales. Las declaraciones públicas, discursos y escritos, los mitos y leyendas pueden también ofrecer algunas pautas acerca de las características de los patrones de cultura política".

Esta vertiente politológica de aproximación teórica y metodológica al estudio de la cultura política presenta indudablemente méritos importantes en cuanto al reconocimiento de las pautas culturales como realidades sociales autónomas y no como un simple epifenómeno de la economía o de la política; muestra un avance importante en el intento de construir una definición operativa capaz de ser sustentada en datos empíricos extraídos de la realidades culturales estudiadas y destaca aspectos importantes del cambio cultural y político en los procesos de transición de las sociedades tradicionales a las modernas.

Sin embargo, como lo veremos más adelante a la luz de otras aproximaciones a la cultura política, la tradición teórica de la "civic culture" además de su notoria naturaleza euro-norteamericano-céntrica, institucionalista y universalista, deja por fuera aspectos histórico-culturales fundamentales en el análisis político-cultural, y desde el punto de vista metodológico, la prioridad conferida a la intención cuantificadora sobre la base de la aplicación de las encuestas y escalas de actitud, reduce sustancialmente la posibilidad de dar cuenta de otras facetas del fenómeno a

través de otras herramientas, más vinculadas a la investigación cualitativa y a la intención interpretativa.³⁸

Aproximaciones desde la antropología social

Una de las aproximaciones más interesantes al concepto de cultura política ha sido propuesta por los antropólogos sociales Francisco Cruces y Angel Díaz de Rada. Sometiendo a una fuerte crítica los presupuestos teóricos de Almond y Verba expuestos en su libro clásico de 1963 *The Civic Culture*, ellos han cuestionado el sentido universalista, occidentalista e institucionalista de su concepción de la cultura política y la disociación de "política" y "cultura" que tal visión entrañaría, al restringir la cultura a valores, creencias y disposiciones de comportamiento en relación con el sistema político. Desde una sensibilidad antropológica muy atenta a las articulaciones entre política y vida cotidiana y desde un interés por los escenarios locales de la política, Cruces y Díaz han mostrado cómo los sentidos acerca de la política contruidos desde los espacios locales, no siempre van en la misma dirección de las concepciones formales, institucionales, racionalistas y universalistas que presiden frecuentemente la formulación y aplicación de las políticas públicas de modernización, participación e integración políticas. Aplicando métodos etnográficos al estudio de las relaciones entre política y vida cotidiana en las actividades de celebración de la semana cultural de Leganés, ciudad-dormitorio próxima a Madrid, los autores concluyen, de la investigación realizada, que sus resultados ilustran "la existencia de sentidos prácticos, inmediatos, de la organización de la convivencia que resultan básicos en la definición de un "nosotros" colectivo, sugiriendo que las soluciones locales al problema de la identidad y al de la participación constituyen formas genuinas de cultura política". Una segunda conclusión es que esas formas locales de cultura política "no coinciden necesariamente con las soluciones y demandas institucionales, aunque de hecho se superpongan o se imbriquen con ellas en grado variable. En el espacio de la actividad cultural promovida institucionalmente (y políticamente guiada por el ayuntamiento socialista) se negociaban sentidos divergentes ante ambos problemas".

Los autores han formulado así su crítica a la naturaleza institucionalista de la "civic culture" y otras aproximaciones a la cultura política afines a ella:

³⁸ Cruces, Francisco y Ángel Díaz de Rada, "La cultura política, es parte de la política cultural, o es parte de la política o es parte de la cultura?" (mimeo), Ponencia presentada al XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, ALAS, realizado en Ciudad de México del 2 al 6 de octubre de 1995, p.15

"La visión institucionalista hace referencia al lugar desde el que mira el concepto de cultura política. Pues más que informarnos de cómo las culturas locales ven realmente, desde su óptica parcial, a las instituciones, a lo que tiende es a examinar a aquellas desde las exigencias de la legalidad y el funcionamiento institucional. Con ello se introduce inevitablemente un supuesto de valor *relativamente* extraño al propio universo de estudio; el de la jerarquía entre los aspectos culturales de integración en el orden legítimo y todos aquellos que no conducen de forma necesaria a tal integración, sino que responden a condiciones locales de existencia. Decimos que ese supuesto legitimista es sólo *relativamente* extraño al universo de estudio porque, de hecho, un orden legítimo existe como tal en la medida en que dicha jerarquía sea efectivamente reconocida y acatada en algún grado -por ejemplo, en la medida que el ciudadano adopte el criterio de que es preferible votar responsablemente al candidato mejor preparado para gobernar que no hacerlo siguiendo filias y fobias personales, y menos aún aprovechar las elecciones para irse de puente a la parcela en el pueblo. Ese reconocimiento es, por definición, siempre incompleto (como ilustra el que bastante gente, *por muy diversas razones*, prefiera marcharse al pueblo el día de la jornada electoral); de él es de lo que trata la "cultura política", y muy especialmente la "cultura cívica". Por lo que nos interrogamos entonces es por cuanto queda, por así decirlo, al margen o por fuera de esa jerarquía, de ese reconocimiento. En qué medida la integración en un orden político mayor agota todos los sentidos locales de lo político? Realmente constituyen el Estado y su legitimidad sus únicos referentes?". Aludiendo a las hondas discontinuidades y fracturas que se presentan en la relación entre las instituciones del universalismo y las culturas localmente consideradas, los autores observan cómo "ciertos usos del concepto de cultura política, al cortar el traje del buen ciudadano a la medida de la ordenación institucional, no permiten que los contornos de dichas fracturas se vean con nitidez. Hacen de él más un concepto-fuerza, un modo de "hacer institución", que de describir cómo son, efectivamente, las formas locales de convivencia, de decisión y de valoración, sus relaciones de doble dirección con la autoridad legítima y sus recursos ante el poder".³⁹

Cruces y Díaz han fustigado también duramente cierta noción de cultura política ligada a la información obtenida a través de encuestas realizadas con el fin de seguirle la pista a la relación que en distintas coyunturas establecen diferentes sectores de la población con los gobiernos y sus medidas:

³⁹ *Ibidem*, pp.10-11

"En una encuesta del C.I.S. de junio de 1988, bajo el rótulo "cultura política" se incluían las cuestiones siguientes: interés por la política; interés por la actividad de los órganos de poder; satisfacción con la vida política; nivel de democracia desde el Gobierno socialista; cercanía de los partidos políticos a los problemas de los ciudadanos; capacidad de comunicación de los partidos políticos; en qué medida los partidos se preocupan más de los intereses nacionales que de los del propio partido; capacitación de los políticos; honestidad de los políticos; valoración de la actuación política de los partidos (CIS, 1988). "Cultura política" representa aquí, ante todo, un *termómetro* para medir la imagen del sistema institucional y sus principales actores -los políticos- a ojos de una población segmentada según sexo, edad, tamaño del municipio, educación, situación laboral, ocupación, práctica religiosa, adscripción ideológica y recuerdo de voto en anteriores elecciones. Lo que vale como "cultura" es propiamente un ramillete de imágenes sobre los que gobiernan; lo que cuenta como población, el universo de los gobernados, estratificado según criterios comunes al conjunto. Esta es sin duda, la más restringida de las posibles versiones del constructor, a resultas de un progresivo estrechamiento que va de la cultura ciudadana a la cultura política, de esta a la cultura cívica, de ésta a la cultura democrática o participativa, y de esta última a su caricatura: le parece bien o mal lo que hacemos los políticos?"⁴⁰

Los autores, además de cuestionar la metodología utilizada para su estudio (la suma de las orientaciones individuales de los ciudadanos), toman distancia también de la visión universalista de la "civic culture" y de las concepciones de la cultura política a ella afines, las cuales desde su perspectiva constituyen una visión homogeneizante de las sociedades y las culturas poco sensible al reconocimiento de las diferencias:

"La segunda dimensión, el universalismo, tiene que ver con la adopción del Estado-Nación como unidad natural de los análisis. Aunque a primera vista pueda parecer chocante la serie que asocia el universalismo a la Nación y ésta al Individuo, se trata de una configuración ideológica de principios difícilmente dissociables, característica del pensamiento moderno. Como ha ilustrado Dumont, la reciente organización de los pueblos en naciones soberanas se halla conectada históricamente con la cosmovisión ilustrada de una humanidad de individuos libres e iguales. (...) La cultura política se refiere por fuerza a la inserción de todo sujeto político -individual o colectivo- en el interior de un Estado así idealmente configurado; es una noción cortada a la medida del

⁴⁰ Ibidem, p.6

tamaño de éste, o, en su defecto, de sus circunscripciones administrativas, razón por la cual a menudo se habla de "subculturas políticas regionales". Cabe preguntarse qué queda del concepto cuando de lo que se trata es de hablar, precisamente, de la no correspondencia entre cultura y Estado -de la cultura política, por ejemplo, en los Estados pluriculturales del llamado Tercer Mundo; o de la creciente quiebra "comunitarianista", en los países occidentales, del modelo de contrato social y de elección racional que gobierna la lógica política individualista característica de la democracia representativa. Marramao ha señalado con urgencia este último problema a propósito de lo que denomina "los fundamentalismos indígenas de Occidente": un estallido de grupos y tendencias para quienes "las instituciones del universalismo ... están marcada de manera irremediable de una fisiológica indiferencia en relación con *las diferencias*: es decir, en relación con aquellos vínculos solidarios que pueden darse no entre individuos atomísticamente considerados (según el esquema del "contrato social" de Hobbes en adelante), sino entre sujetos concretos culturalmente afines".⁴¹

Sobre la base de los argumentos antes expuestos, los autores sugieren la pertinencia de "poner en diálogo un concepto de Cultura Política, con mayúsculas, y un concepto antropológico, más plural y localizado, de "culturas políticas", viendo sus relaciones posibles, y, más allá, sus quiebras y desencuentros".

Criticando las perspectivas institucionalistas, racionalistas y occidentalistas de la civic culture y de otros usos del concepto de cultura política afines a ella, Cruces y Díaz han señalado cómo para tales aproximaciones "lo que no es cultura cívica y responsabilidad ciudadana deviene fragmentación, familismo amoral, cinismo político, premodernidad, parroquialismo, anacronía, tardofranquismo, picaresca, infantilismo, clientelismo, espíritu tribalista, integrismo autoritario. O, en el caso de las "nuevas culturas políticas": fuerzas antisistema, desencanto, *uncivic culture*. Describir estos procesos desde sus propias coordenadas locales de valor -desde su peculiar aspiración de autonomía simbólica- no es prestarles complicidad, sino conocerlos mejor. La "cultura cívica dice más de Inglaterra que de México, y más de las clases urbanas escolarizadas que de las rurales iletradas. Retrata la cultura, en lo político, de un ciudadano-tipo en la medida exacta en que éste se aproxima al corazón del sistema: un varón, residente en núcleos urbanos, con una

⁴¹ Ibidem, pp.9-10. La cita de Marramao es de su artículo "Paradojas del universalismo" en Revista Internacional de Filosofía 22. Política, No. 1, abril de 1993, pp.7-20

edad comprendida entre los veintiséis y los cincuenta años y con un nivel educativo alto (Morán, 1992:48). Para mujeres de escasa escolarización, "parroquiales" y amas de su casa, la cultura política registrada por las encuestas tiende a cero, cuando no queda incógnita en la casilla de "no sabe/no contesta".⁴²

Otra aproximación interesante a la cultura política desde la antropología social la constituyen los trabajos sobre redes sociales y la manera como estas se articulan con la cultura, construyendo simultáneamente un tejido de relaciones de poder. Las investigaciones de Larissa Adler Lomnitz reunidas en su libro *Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericana* (Porrúa-FLACSO México, México, 1994), intentan mostrar, en distintos estratos sociales y grupos ocupacionales, las maneras como se construyen relaciones de reciprocidad, solidaridad, lealtad, ayuda mutua, confianza, redes de conexiones sociales y familiares, ya de tipo horizontal (intraclase) ya de tipo vertical (interclase).

Adler Lomnitz subraya también las deficiencias teóricas de la escuela de la Civic Culture, observando como el uso de un sofisticado instrumento de cuantificación (las encuestas de actitudes), corrió paralelo con el reduccionismo psicológico y el descuido de esquemas explicativos profundos. Así mismo, pone en duda las posibilidades metodológicas de las encuestas de actitudes en la investigación de culturas que carecen de tradiciones individualistas occidentales.⁴³

La sensibilidad antropológica de Adler le da la posibilidad, de una manera similar a la asumida por Cruces y Díaz en los textos arriba citados, de observar aquellas expresiones de la cultura política presentes en la sociedad, que escapan a los modelos occidentalistas y racionalistas de construcción de la moderna institucionalidad capitalista y que no logran ser domeñados totalmente por su lógica individualista, competitiva e instrumental.

Estudiando el compadrazgo a nivel de las clases medias urbanas chilenas, Adler muestra cómo "las actitudes y los valores propios del "compadrazgo" revelan un conflicto subyacente entre la

⁴² Ibidem, p.27

⁴³ Ibidem, p.12 El artículo citado de María Luz Morán es: "Algunas reflexiones en torno a la influencia de los medios de comunicación en la formación y características de la cultura política de los españoles", Reis, No. 57, 1992

ideología liberal de competencia y progreso basados en el mérito individual, (el espíritu de la ley) y la ideología de solidaridad de grupo".⁴⁴

En otro informe de investigación sobre las formas de supervivencia en Cerrada del Cóndor, una barriada de Ciudad de México, Adler observa en ese mismo sentido cómo "una consecuencia característica de la relación de reciprocidad es la elaboración de un código moral diferente (y a veces opuesto) al código moral del intercambio de mercado. En una relación de reciprocidad existe un énfasis moral explícito en el acto de dar, o de devolver el favor recibido, antes que de extraer el máximo beneficio inmediato de una transacción. Sabemos que ambos sistemas pueden utilizarse paralelamente en diferentes contextos, puesto que un miembro de una red de intercambio recíproco puede simultáneamente vender sus servicios o su fuerza de trabajo en el mercado laboral. Pero en último término es la reciprocidad con sus parientes y amigos la que asegura su supervivencia entre los largos y frecuentes intervalos de cesantía, a pesar de que el mercado proporcione todos los recursos económicos. Cuando estos recursos no van acompañados de un mínimo de seguridad, no logran garantizar el sustento. En cambio, si estos recursos intermitentes se comparten entre seis, ocho o diez personas, el grupo sobrevivirá allí donde sucumbirá el individuo".⁴⁵

Miremos a continuación la idea de "cultura política" desarrollada por Larissa Adler Lomnitz:

"Entendemos la cultura como un lenguaje de comportamiento compuesto por la "gramática" (la "langue") y el "habla" (la "parole"). La gramática es el conjunto de categorías y reglas (Bock, 1977:40-43) que representa la continuidad en la cultura, y el habla es su comportamiento lingüístico, el cual es por naturaleza variable. En este juego de continuidad y cambios, la gramática sería a la sociedad lo que el subconsciente al individuo; una estructura profunda, no visible, que se manifiesta en el comportamiento de sus integrantes.

⁴⁴ Adler Lomnitz, Larissa, "Identidad nacional/cultura política: los casos de Chile y México", en Adler Lomnitz, Larissa, *Redes sociales, cultura y poder: Ensayos de antropología latinoamericana*, Porrúa-FLACSO-México, México, 1994, pp. 336-337

⁴⁵ Adler Lomnitz, Larissa, "'El compadrazgo', reciprocidad de favores en la clase media urbana de Chile", en Adler Lomnitz, Larissa, *Redes sociales, cultura y poder: Ensayos de antropología latinoamericana*, Porrúa-FLACSO-México, México, 1994

Adler Lomnitz, Larissa, "Supervivencia en una barriada en la Ciudad de México", en Adler Lomnitz, Larissa, *Op. Cit.*, pp. 92-93

Los cambios que se van dando en una sociedad (tecnológicos, económicos, políticos), deben enfrentarse a su estructura, y el resultado de la adecuación entre las fuerzas conservadoras y las del cambio va constituyendo su historia; los cambios son asimilados e interpretados por la continuidad de la cultura. Los grandes y bruscos cambios en la gramática cultural se dan en momentos cataclísmicos (conquista, guerras, etcétera). De otra manera, los cambios son lentos; los eventos van actuando sobre la cultura en forma gradual. La gente actúa, absorbe y asimila los cambios a partir de la gramática cultural preexistente. En ello consiste la dinámica de la continuidad y el cambio.

En este contexto, la *cultura política* vendría a ser la gramática de las relaciones de dominación/subordinación/cooperación; es decir, la gramática del control social: del poder y su forma de expresarse.

Mi propuesta es definir la cultura política sobre la base de:

- la estructura de las redes sociales que tienen relación con el poder; y
 - la del sistema simbólico que la legitima
- a) La estructura de las redes sociales depende: de la dirección en la que se dan los intercambios - redes horizontales y redes verticales-, de lo que se intercambia y de la articulación que se da entre las redes. En toda sociedad se dan intercambios simétricos o asimétricos, que se van a su vez articulando entre sí, conformando el tejido social. El predominio de unas sobre otras y su combinación dan el carácter a la cultura política (Ej. autoritaria vs. igualitaria); y
- b) El sistema simbólico, por su parte, refuerza y legitima esa estructura de redes e incluye manifestaciones tales como el discurso, los rituales políticos, el lenguaje, la arquitectura, los mitos de la cosmología política, los emblemas, el uso de tiempos y espacios, etcétera, elementos que a menudo son constitutivos de la ideología nacionalista.

La cultura política así entendida sería un elemento central de lo que constituye la identidad nacional".⁴⁶

⁴⁶ Adler Lomnitz, Larissa, "Identidad nacional/cultura política...", pp.333-334

Las ciencias del lenguaje y el análisis del discurso político

Desde la lingüística y la semiología y particularmente desde el análisis de discurso político se han desarrollado también aproximaciones a la noción de cultura política. Estas disciplinas han abordado el estudio del discurso político y de sus distintos géneros (el panfleto, el ensayo, el manifiesto, el afiche político, el discurso político de prensa, el discurso político televisivo), es decir de las maneras como una sociedad se dice o se representa a sí misma desde el punto de vista político-discursivo: cómo representa a los trabajadores, a la Nación, a los políticos profesionales, a las instituciones, la historia y las tradiciones políticas nacionales, etcétera.⁴⁷

Desde esta tradición se ha acuñado el término de "formaciones discursivas" para aludir a distintos tipos de discurso asociados a unas u otras tradiciones políticas e ideológicas. Ya arriba hacíamos referencia a esas relaciones entre lenguaje y poder a propósito del texto de Giselle Munizaga dedicado a analizar la construcción por parte del discurso público de Pinochet entre 1973 y 1976 de una formas de interpelación del ciudadano con el propósito de inculcar determinadas valoraciones y horizontes de sentido acerca del Chile deseable desde el proyecto político pinochetista.

Nos parece importante transcribir aquí la argumentación que construye Oscar Landi, -político argentino que ha incursionado desde varios trabajos en el estudio semiológico de la política y particularmente del discurso político-, acerca de cómo las culturas políticas pueden observarse también en cuanto combinaciones de géneros discursivos y estéticos:

"Las culturas políticas están compuestas por *paquetes de géneros discursivos y estéticos* muy cambiantes y sin centro en el clásico discurso del político. Se compaginan así configuraciones novedosas, en las que por ejemplo una novela policial puede tener más resonancia con la política que una charla de comité. No es para menos: nos acercará a temas como los del enigma social, la muerte, la palabra y el silencio, la ley y la verdad, el cuerpo y la ciudad. Todos ellos tan superpuestos con los acontecimientos políticos de nuestros países. Las culturas políticas suelen verse bajo el ángulo de las diferentes ideologías que las tiñen, pero también definen su perfil por

⁴⁷ Véase el texto antológico de Carlos Mangone y Jorge Warley (Editores), *El discurso político. Del Foro a la Televisión*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 1994

el conjunto de géneros que engloban en un momento dado. Cuál es el género que legitima la autoridad y la decisión: el acceso dialogal a la verdad metafísica, el melodrama, el saber técnico, la conversación simpática, los principios morales o los gestos de pragmatismo? Cuáles son los lenguajes apropiados: los textos escritos, la música o la imagen? En realidad, las culturas políticas siempre fueron combinaciones de géneros y lenguajes, y lo que la sociedad considera como político en un momento dado es producto de la lucha política misma. Pero en la escuela sólo nos transmitieron el género históricamente triunfante y no la mezcla y las oposiciones.

Cabría preguntarse incluso si la política tiene un género propio que, por ejemplo, para algunos sería el discurso o, en realidad, simula tenerlo y lo que hace es servirse según las circunstancias de otros preexistentes provenientes del modelo literario, técnico o del espectáculo visual. La combinación de géneros está vinculada al tipo de patrón de legitimidad con que en cada época histórica se ejerce la autoridad y la decisión política".⁴⁸

El campo de estudios de la "comunicación-cultura" y la aproximación a las relaciones entre comunicación y cultura política.

Sin intentar realizar aquí una presentación exhaustiva del aporte del campo de estudios de la relación comunicación-cultura a la construcción de la noción de cultura política y en general a la comprensión de problemas y temas político-culturales en América Latina, -que sería un interesante y necesario trabajo para un futuro próximo-, quisiéramos en este aparte llamar la atención acerca de algunos trabajos que han desarrollado importantes aportes en el estudio de las relaciones entre comunicación y cultura política y planteado contribuciones conceptuales significativas para el esclarecimiento de las transformaciones contemporáneas de la política, asociadas a su vez a redefiniciones ocurridas en la cultura política.

Las investigaciones de Jesús Martín-Barbero y en particular su trabajo "De los Medios a las Mediaciones",⁴⁹ significó en su momento, y podríamos decir que sigue significando en nuestros

⁴⁸ Landi, Oscar, "Proposiciones sobre la videopolítica", en Schmucler, Héctor y María Cristina Mata (coordinadores), Política y Comunicación. Hay un lugar para la política en la cultura mediática?, Universidad Nacional de Córdoba, Buenos Aires, 1992, pp.44-45

⁴⁹ De los Medios a las Mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía, Gustavo Gili, México, 1991

días, un quiebre teórico muy importante en la visión del papel político de los medios de comunicación en la sociedad, un desplazamiento de la mirada desde ópticas instrumentales de la relación medios-sociedad, hacia comprensiones mucho más complejas y problematizantes capaces de ver las distintas mediaciones sociales (de género, de etnia, de clase social, regionales, locales, nacionales, etáreas, etc.) a través de las cuales se producen las influencias e incidencias sociales de los medios de comunicación de masas. Su relectura del fenómeno populista en la América Latina de los años 30 a los 60, su crítica de la visión pasiva de la experiencia política de masas que allí tuvo lugar y su reivindicación de la relativa autonomía del movimiento político de masas con relación al líder carismático, así como su estudio del papel de los populismos latinoamericanos clásicos y de los medios de comunicación en la nacionalización de las masas populares y en la creación de símbolos de identidad y pertenencia nacional, son algunos de sus aportes al estudio de la cultura política de ese importante período de la historia latinoamericana.⁵⁰

Quisiera destacar también el trabajo del sociólogo chileno Guillermo Sunkel dedicado al análisis de las relaciones entre cultura popular, cultura de masas y cultura política, vistas a través del estudio de la prensa popular de masas chilena de los años 30 a los 70.⁵¹ Su estudio de las representaciones de lo popular que distintos diarios populares de masas construyeron durante esos años desde sus propuestas político-discursivas, y de las sensibilidades políticas que se tejieron en la relación de esos diarios con sus audiencias, nos llama la atención no sólo sobre el papel de la prensa en la conformación de pautas colectivas de cultura política, sino además sobre aspectos centrales del proceso de configuración de la modernidad política en Chile. Un mérito importante del trabajo de Sunkel fue el de constituir uno de los trabajos pioneros en el cuestionamiento de cierta visión tradicional de las relaciones entre cultura popular y cultura de masas que las concebía como entidades excluyentes y antinómicas. En "Razón y pasión..." Sunkel señaló cómo en muchas de sus expresiones la cultura de masas era de hecho una forma de existencia de lo popular, y para el caso concreto de la prensa popular de masas chilena, mostró cómo muchos de sus formatos y convenciones discursivas se apoyaban en herencias culturales provenientes del siglo XIX asociadas a prácticas narrativas y tradiciones de lectura colectiva en voz

⁵⁰ Acerca de las nuevas miradas sobre el populismo latinoamericano puede verse mi artículo: "Aspectos culturales y comunicacionales del populismo rojista en Colombia (1953-1957). Nuevas aproximaciones al populismo en América Latina", en revista Signo y Pensamiento, Facultad de Comunicación y Lenguaje Universidad Javeriana, No. 29, Segundo Semestre de 1996, Bogotá

⁵¹ Me refiero a Razón y pasión en la prensa popular. Un estudio sobre cultura popular, cultura de masas y cultura política, ILET, Santiago de Chile, 1985

alta en los lugares públicos, ampliamente difundidas a nivel de los sectores populares, tales como la lira popular.

Quisiéramos referirnos también aquí al aporte de Néstor García-Canclini. Los planteamientos desarrollados por el antropólogo argentino-mexicano en su texto *Culturas Híbridas*⁵² abrieron en América Latina nuevas perspectivas para pensar las transformaciones culturales y políticas contemporáneas asociadas a la configuración en la región de actitudes y contextos posmodernos. Nos parece importante de ese texto haber iniciado el debate sobre lo que hoy día denominamos con más claridad, recogiendo las contribuciones y matices introducidos posteriormente por Beatriz Sarlo⁵³ y otros analistas en el tratamiento de la cuestión, como la incidencia de los medios masivos de comunicación en la desestructuración de las viejas culturas populares y de élite, (es decir en la transformación de las viejas culturas sociales asociadas a la clase obrera, la cultura campesina, la cultura de clases medias de base escolarizada o las culturas de élite ligadas a la cultura letrada y al culto de las bellas artes), y en la conformación de nuevas formas híbridas de culturas sociales. "*Culturas Híbridas*", al cuestionar los distintos dualismos desde los cuales se ha pensado durante muchas décadas el desarrollo político y social latinoamericano (las oposiciones moderno-tradicional, extranjero-local, culto-popular, hegemónico-subalterno), y al sugerir miradas más abiertas al reconocimiento de los posibles cruces o hibridaciones que históricamente se establecieron o se dan hoy día entre los polos de esas dualidades, nos brinda posibilidades nuevas para repensar los procesos de modernización en América Latina (para repensar la naturaleza y los componentes culturales tradicionales del moderno clientelismo político, por ejemplo, y no reducirlo a un problema moral), así como para pensar de manera creativa nuevas alternativas de desarrollo.

Otro analista que nos provee de aportes importantes para el estudio de las formas contemporáneas de la cultura política en el contexto del nuevo espacio audiovisual es Oscar Landi. Sus investigaciones acerca de las relaciones entre televisión y política (estética televisiva hegemónica y formas de puesta en escena de la política, por ejemplo), sobre la influencia de la política televisiva o videopolítica en la morfología del sistema político a través de la promoción

⁵² *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México D.F., 1990

⁵³ Véase su libro *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*, Ariel, Buenos Aires, 1994 (especialmente el Capítulo III "Culturas populares, viejas y nuevas").

televisiva de candidaturas por fuera de los mecanismos eleccionarios internos de los partidos (muy visible en el manejo actual del justicialismo por parte del presidente Menem en Argentina), aportan valiosos elementos de análisis para la comprensión del funcionamiento del espacio público contemporáneo, al que algunos estudiosos han denominado la nueva escena pública electrónica, o el "ágora electrónica".⁵⁴

Es importante destacar también los importantes aportes a la comprensión del funcionamiento de la cultura política, en particular de los procesos de producción, circulación y consumo de significaciones sociales y políticas en una determinada sociedad, realizados desde la teoría de la recepción o investigación crítica de audiencias y los trabajos empíricos de etnografía de la recepción televisiva o etnografía de las audiencias televisivas. En particular, nos parece que resultan de especial interés para los estudios de cultura política las investigaciones etnográficas sobre recepción de noticias (que en buena parte se cruzan, metodológicamente hablando, con los análisis de discurso político en los noticieros televisivos).

Finalmente, quisiéramos mencionar los trabajos del sociólogo de la educación, la cultura y la comunicación, el chileno José Joaquín Brunner, en particular su libro *Un Espejo Trizado. Ensayos sobre cultura y políticas culturales*. Quisiéramos destacar del significativo aporte de Brunner al estudio de las relaciones entre comunicación, cultura y política en América Latina, el concepto de "régimen comunicativo", por la relevancia que desde nuestra perspectiva tiene para el análisis político-cultural. Para el analista chileno, en cada sociedad, en íntima relación con las particularidades de los procesos de construcción de la modernidad en ella (peso mayor o menor de unas u otras instituciones públicas, aclimatación mayor o menor del ideal democrático) y en estrecha dependencia de las características definitorias de su sistema político (mayor o menor apertura, niveles altos o precarios de competitividad, grado de avance en la configuración de pautas meritocráticas, etc.), se configura un particular régimen comunicativo, expresivo de la experiencia histórico-política y cultural de esa comunidad nacional.

⁵⁴ Véase especialmente Landi, Oscar, *Devórame otra vez. Qué hizo la televisión con la gente. Qué hace la gente con la televisión*, Planeta-Espejo de la Argentina, Buenos Aires, 1993. Para la discusión sobre el nuevo espacio público electrónico, véase Ferry, Jean-Marc, Dominique Wolton y otros, *El nuevo espacio público*, Gedisa, Barcelona, 1992

Brunner ha presentado así su idea de "régimen comunicativo" y ha argumentado de la siguiente manera los rasgos que habrían caracterizado el proceso de conformación en Chile de un particular régimen comunicativo, antes del golpe militar de 1973:

"El *régimen comunicativo* de la sociedad chilena hasta 1973 se basó en la política, la ley y la escuela. Fue, por tanto, la expresión del predominio en el espacio público de las clases medias, con su apego al formalismo legal, su valoración de la enseñanza y su uso de la política como medio de organización y fomento de la integración nacional.

Estos tres medios de control social definieron una comunicación que aspiraba a la igualdad, al universalismo y al participacionismo. Crearon una *esfera pública* regida por los valores de la palabra; donde lo que importaba era, en última instancia, la capacidad de los diversos grupos de movilizar sus intereses bajo la forma de un discurso persuasivo. Las ideologías, como proyectos colectivos de acción en torno a imágenes de una "sociedad posible" y de un "buen orden", ocupaban el centro de la escena pública. El reformismo primero y luego el revolucionarismo arrancarían asimismo de esas tres fuentes. Tendrían un fondo legalista, escolarizado y de absoluta fe en los poderes transformadores de la política.

En suma, la ley, la escuela y la política conforman un medio público, un *régimen comunicativo*, que es tendencialmente integrativo, que gira en torno al ciudadano, que valora el conocimiento certificado, el discurso y los proyectos colectivos".⁵⁵

Brunner argumenta de manera muy interesante la dislocación de este régimen comunicativo, de un lado por las expectativas sociales configuradas y los límites existentes para su satisfacción, y de otro, por la polarización política que se produjo al interior de la sociedad chilena durante la experiencia revolucionaria de la Unidad Popular de Allende. Como resultado de la caída del gobierno de la Unidad Popular y de la instauración del régimen militar de Pinochet, se configura un nuevo régimen comunicativo, en muchos sentidos inaugurante de una verdadera revolución cultural de derechas, que viene a romper con varios de los principios centrales sobre los cuales se basaba el anterior régimen comunicativo:

⁵⁵ 38. Brunner, José Joaquín, *Un Espejo Trizado. Ensayos sobre cultura y políticas culturales*, FLACSO, Santiago de Chile, 1988, p.67

"El régimen autoritario instaurado en 1973 ha impuesto a la sociedad chilena una nueva forma de comunicación a través del empleo de medios de control social que combinan heterogéneamente los efectos del mercado, de la represión y la televisión. Es decir, las propias bases del *régimen comunicativo* anterior han sido profundamente alteradas, con consecuencias que son significativas. El *mercado* como regulador de los comportamientos sociales induce la atomización e individuación de la sociedad, premiando las estrategias personales de acceso y salida de las diversas situaciones de intercambio. Introduce la diferenciación social y cambia los patrones prevalecientes de distribución tolerante promovida y protegida por el Estado.

La *represión* (en sentido lato) induce efectos de desactivación, pulveriza las organizaciones sociales, condiciona una cultura del miedo y favorece en todos los ámbitos de la sociedad el disciplinamiento de la población.

La *televisión*, término que aquí usamos como la metáfora que designa una nueva constelación político-comunicativa, como la expresión de punta de una industria cultural asumida como un dispositivo por la cultura autoritaria, moldea el imaginario social, internacionaliza las visiones del mundo, promueve el consumo de símbolos y renovadas formas masivas de identificación y proyección.

Los tres medios de control generan dinámicas de privatización; los tres son disciplinarios en sus efectos y los tres imponen una drástica transformación del *régimen comunicativo* prevaleciente hasta 1973".⁵⁶

Añade Brunner, -y no está de más anotar que varias de las tendencias que él subraya resultan sugestivas para el análisis de algunos procesos culturales y comunicativos que acompañan o por lo menos resultan funcionales a la reestructuración neoliberal de las sociedades latinoamericanas-, que "mientras los medios en que se fundaba el *régimen comunicativo* democrático (la ley, la escuela y la política) eran argumentativos, curriculares y programáticos, los medios del autoritarismo son fríos, mediáticos, de imágenes y no discursivos. Aquellos tendían a generar

⁵⁶ 39. *Ibidem*, p.70

relaciones estables, de identidad, y sus relatos y ritos eran *morales*; estos en cambio, generan relaciones fugaces, ocasionales, de proyección y sus relatos y ritos son *técnicos* (...)

En estas condiciones la comunicación social se asemeja mucho más a un sistema técnico de condicionamientos operantes que a un mundo compartido de normas cuya legitimidad debe ser continuamente negociada. El mercado vuelve anónimas las relaciones ocasionales que genera y se resiste a argumentar; por el contrario, deja que los automatismos de las interacciones de interés controlen las producciones y los consumos que cada quien puede tomar o dejar. La represión condiciona asimismo respuestas y comportamientos sin que necesite hablar. Es una forma puramente fáctica del poder, igual que el mercado. Ambos dispositivos dibujan un horizonte mudo; aquel por la intermediación de los bienes (materiales y simbólicos) que hace circular y que instauran una rotación de los signos más elocuente que la poesía o la discusión política; éste por intermediación de la fuerza que usa el lenguaje arcaico de los cuerpos para convertirlos en un filamento de información utilizable. La televisión, en fin, se utiliza como el gran medio que escenifica la vida privatizada, abriéndola hacia una forma pervertida de universalidad. Es la universalidad, por de pronto, del mercado, con su capacidad de expresar los sueños adquisitivos ilimitados de la sociedad; la universalidad del poder autoritario, en seguida, que vigila y denuncia, que estigmatiza y castiga, que enseña y oculta.

Bajo este nuevo *régimen comunicativo* la sociedad chilena sueña despierta las promesas del mercado y las amenazas represivas. Se oculta a sí misma, se fragmenta, se disuelve lentamente en medio del fraccionamiento, de las querellas y traumas, del miedo y la ausencia de una identidad compatible".⁵⁷

Conclusiones finales

Hemos presentado algunas de las aproximaciones teóricas al tratamiento de la cuestión de la cultura política. Como hemos visto arriba, no hay un consenso alrededor de lo que distintas disciplinas, campos de estudio y diferentes grupos de investigadores asumen como cultura política o como "lo político-cultural" en una sociedad.

⁵⁷ 40. Ibidem, pp.71-72

Encontramos que hay dos grandes agrupamientos en esta pluralidad de aproximaciones. De un lado, uno más politológico, el de la "civic culture" y otras perspectivas cercanas a ella, teóricamente ubicado en las teorías de la modernización y metodológicamente centrado en el estudio de la cultura política sobre la base de encuestas. De otro, el de un conjunto de perspectivas mucho más abiertas y menos restringidas a la hora de tratar el componente cultural de la "cultura política", que conducen, cada una de ellas, a distintas opciones en términos de estudio de temas, problemas y procesos, a diferentes ubicaciones disciplinarias o confluencias interdisciplinarias en la aproximación a esos objetos de estudio, y así mismo, al uso de herramientas metodológicas también diferenciadas (entrevistas a profundidad, historias de vida, análisis semiológico, observación de campo, análisis de discurso, análisis de contenido, etnografía de la recepción televisiva, etcétera).

Nos parece que ninguno de estos dos grandes agrupamientos puede pretender detentar el monopolio de la noción de cultura política. Desde ambos se han producido aportes importantes con miras a dar cuenta de lo que algún autor ha llamado "el entramado cultural de lo político".

Encontramos, al mismo tiempo, que en la investigación sobre cultura política experimentamos, por un lado, una demanda de construir definiciones del concepto más operativas metodológicamente, más indicativas de competencias políticas de actores individuales y colectivos, medibles y comparables. Nos parece importante avanzar en el encuentro de indicadores de competencia política ciudadana y de eventuales modos de cuantificación de esos niveles de competencia ciudadana. Pero sin reducir la competencia política ciudadana a criterios universalistas, eurocéntricos o institucionalistas establecidos a priori (lo cual supone con frecuencia meter a la realidad en incómodas camisas de fuerza a partir de un deber ser político), sino siendo capaces de detectar, por ejemplo, nuevas formas, o viejas formas antes no observadas o inadecuadamente valoradas, de competencia política democrática, que no necesariamente pasan por las instituciones consagradas de lo político (el Estado, los partidos, el Congreso) o por la participación político-electoral. Metodológicamente, la utilización de encuestas adecuadamente formuladas puede arrojar insumos valiosos para el estudio de las formas y los niveles de competencia política en una sociedad.

De otro lado, hay que reconocer la pertinencia de cruzar los datos obtenidos a través de encuestas (que en gran medida son datos estáticos, sumatorias artificiales de datos individuales) con aproximaciones cualitativas, histórico-contextuales e interpretativas.

Y es aquí donde las aproximaciones a la cultura política, distintas a la "civic culture", aportan orientaciones teóricas novedosas y herramientas metodológicas muy útiles para comprender las dinámicas de interacción grupal y de diálogo entre las lógicas político-culturales de distintos actores colectivos, los procesos simbólicos de renovación de los vínculos y las identidades políticas, los juegos comunicativos e informativos inherentes a los procesos de construcción de la hegemonía, la estructuración del poder en la vida cotidiana y las redefiniciones históricas que en distintas coyunturas acarrear transformaciones en las formas dominantes de la cultura política.

CAPITULO III

METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO EMPÍRICO

CAPITULO III

METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO EMPÍRICO

La investigación cualitativa

El derrumbamiento de los grandes relatos y el posicionamiento del interés por el sujeto personal que vivencia el mundo en procesos intersubjetivos particulares, característicos de la postmodernidad o de la "segunda modernidad" como la denomina Sacristán (2005, p.15), son condiciones que favorecen la expansión y refinamiento de la investigación cualitativa, como una *forma de construir conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven*, perspectiva que ha venido tomando auge en el contexto latinoamericano en las últimas décadas.

Una vez que "emerge, con toda su fuerza, la materialidad dinámica del sujeto con sus dimensiones personales: afectivas, emocionales y biográficas" (Chamberlayne, Bornat y Wengaf, 2000, p.48), se controvierde la tradición positivista como el modo de cientificidad, que durante mucho tiempo dominó casi por completo las ciencias sociales, se deja de lado el viejo debate de la objetividad como producto del distanciamiento riguroso y controlado entre el sujeto cognoscente y el fenómeno por conocer y se abren nuevas posibilidades de construir conocimiento al reconocer que "la estructura del mundo social es significativa no sólo para quienes viven en ese mundo, sino también para sus intérpretes científicos"(Schütz 1993, p. 38).

Más que hacer una disertación sobre las bondades y/o limitaciones de la investigación cualitativa, un tanto joven en nuestro contexto, o de establecer un paralelo con los aportes y/o dificultades identificadas en las formas tradicionales de hacer ciencia desde una perspectiva cuantitativa, a lo cual le han dedicado otros(as) investigadores(as) esfuerzos significativos, me limitaré a exponer las razones por las cuales "ser y hacerse sujeto político en el escenario escolar", asumido como el objeto de este estudio, debía ser abordado desde esta lógica investigativa y no desde otra.

Con el replanteamiento del papel del sujeto investigador y la inclusión de la subjetividad en el proceso de comprensión de los fenómenos sociales, "constituidos en parte por conceptos del sentido común" (Schütz, 1993, p. 38), donde el lenguaje se convierte en objeto y mediación, para aproximarse comprensivamente a la experiencia vital humana, la investigación cualitativa se constituye en la más adecuada, por no decir la única, forma de develar no sólo el sentido de las complejas interacciones sociales de este grupo de niños y niñas que nos ocupa, sino también entender las condiciones del contexto escolar que enmarca su experiencia.

Para dar cuenta comprensivamente del sentido que le atribuye este grupo de actores, en su condición infantil, a sus gestos, a sus palabras, a sus miradas, a sus silencios, a sus acciones y a sus inmovilidades, es necesario trascender las simples apariencias hasta llegar a las raíces del fenómeno en cuestión, con rigor científico más no con rigidez y con una relación permanente de reflexividad frente al contexto a nivel del objeto de estudio y del método, tal como lo plantean Noya (1995, p. 48) y Grbich (1999, p. 68).

Sólo la perspectiva cualitativa permite asumir metodológicamente un carácter dialógico respecto a las creencias, las costumbres, los prejuicios, los sentimientos, las emociones, entendidos como elementos de análisis utilizados para producir conocimiento sobre la realidad humana, desde la que se "ofrece a ambos, al yo actuante y al observador que interpreta, no sólo el simple acto significativo y el contexto o configuración de significado al que éste pertenece, sino todo el mundo social en perspectivas plenamente diferenciadas" (Schutz, 1993, p. 38).

La etnografía como forma particular de construir conocimiento

La inquietud presente a lo largo de la historia por interpretar lo interno y subjetivo del ser humano y los motivos de sus acciones, mucho más acentuada con la complejidad característica de la sociedad postindustrial, ha favorecido el surgimiento y desarrollo de diferentes corrientes hermenéuticas como: Las Ciencias del Espíritu de Dilthey, La Sociología Comprensiva de Weber, La Formación de Conceptos y Teoría de las Ciencias Sociales de Schütz, El

Lenguaje como Medio de la Experiencia Hermenéutica de Gadamer, y La Filosofía del Lenguaje de Wittgenstein, las cuales constituyen hoy los pilares fundamentales que soportan epistemológica y

metodológicamente los procesos de interpretación y comprensión, que están a la base de las diferentes formas de construir conocimiento desde la dimensión cualitativa.

En el caso particular de este estudio, se retomaron los aportes de la hermenéutica, considerando que orientan en el compromiso de traducir y volver inteligible un texto construido socialmente, a partir de hechos no manipulables empíricamente, en tanto, se derivan del corpus filológico y del propio contexto histórico, social y cultural en el que surgen y a los cuales sólo se tiene acceso gracias al lenguaje, entendido como una realidad y una experiencia esencialmente humanas, sin cuya mediación no podría ser posible la pretendida contextualización, a la que se refiere Gadamer, del autor, del texto y del intérprete.

En este intento de capturar sentidos y significados en la institución educativa, como escenario natural en el que se producen, la hermenéutica en su condición de perspectiva de tipo naturalístico apoya en la "búsqueda de todos los aspectos de la complejidad del fenómeno dentro de los elementos inherentes al terreno donde éste se ubica, esenciales para entender el comportamiento de dicho fenómeno del cual ellos forman parte" (Westbrook, 1994. p.241) y de lado, genera las condiciones propicias para el desarrollo de un estudio de corte etnográfico, denominado a menudo por los propios etnógrafos como "naturalismo" (Blumer, 1982; Denzin, 1971; Schatzman y Strauss, 1973; Guba, 1978), por el requerimiento de respeto y fidelidad a las condiciones particulares del fenómeno social que se estudia.

Aunque se reconoce que la base epistemológica del trabajo etnográfico sigue siendo actualmente un asunto en construcción altamente debatido que ha dado origen a diversas posturas que no es el caso ahora mencionar, por el sentido la intencionalidad y , sobre todo, por los límites y las posibilidades de esta manera particular de investigar, es fácil establecer ciertos vínculos entre ella y una tradición epistémica, igualmente en construcción, que podría resultar de los aportes del interaccionismo simbólico y de la fenomenología social, en tanto coinciden, entre otras cosas, en el valor otorgado a los significados, al punto de vista de los(as) "otros(as)" y a la intersubjetividad como fundamento de la realidad social.

La opción por la etnografía como enfoque y como método de investigación se hace al considerar que " el objetivo se centra en entender el fenómeno en lugar de controlarlo; que la intención es

entender la situación tal cual como existe en un escenario particular; en lugar de predecir lo que quizás vaya a suceder en situaciones similares" (Mellon, 1990. p, 2) y que a través de esta mediación es posible el acercamiento al punto de vista de los niños y las niñas, asumidos(as) en este caso como sujetos que pertenecen y participan en la institución educativa, en tanto escenario de acción política.

La aproximación a los niños y a las niñas no tuvo la pretensión de evaluar en ellos(as) el dominio de conceptos relacionados con política a través de preguntas específicas, ni convocarles a que conceptuaran al respecto, este fue más bien un ejercicio comunicativo, de encuentro en el hacer cotidiano, que requirió del diálogo en condiciones naturales y de la observación detallada de expresiones verbales y gestuales, que convocó a la reflexión sobre el sentido de lo que se hacía, del valor que se le otorgaba a las interacciones, del análisis de los motivos que se tenían para pensar y actuar de determinada manera en la interacción con sus compañeros(as) y profesores(as) en procesos académicos, sociales, culturales y recreativos propios de la dinámica escolar.

Se siguió la etnografía como método aprovechando la oportunidad que se tenía de realizar el trabajo de campo: entrevistas, observaciones y registros, en el ambiente natural de la institución educativa, sin necesidad de dispositivos ni montajes especiales, porque ya existía cierta familiaridad, dado que como investigadora estaba ahí, cohabitando con los niños y las niñas y participando con muchos(as) otros(as) educadores(as) en el lugar donde se estaban produciendo los datos.

Comprender: una manera ser y estar el mundo.

Si la razón de ser de este estudio etnográfico ha sido comprender el significado subyacente en las acciones humanas en relación con lo político, antes de avanzar en la explicitación de la forma metodológica a través de la cual eso ha sido posible, considero pertinente detenerme en la discusión del término **comprender**, dada la complejidad de los procesos que en él se conjugan y las implicaciones que de ello se derivan para la acción investigativa, si se recuerda, siguiendo a Gadamer(1991, p.48), que "la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto sino el modo del propio estar ahí".

A propósito de su interés por el fenómeno de la comprensión, Gadamer, apoyado en los aportes de su maestro Heidegger logra superar los planteamientos de la hermenéutica clásica de Schleiermacher y Dilthey en lo referente a la interpretación textual, dando paso al desarrollo de la filosofía del lenguaje como eje del pensamiento contemporáneo más reciente, desde donde plantea que el ser humano sólo podrá comprender su contexto y comprenderse como parte de él, desde su propio horizonte de interpretación, el cual se construye permanentemente en las relaciones que establece con los demás y consigo mismo.

De acuerdo a lo anterior, más que un tipo de actividad realizada por los niños y las niñas para responder a mis requerimientos como investigadora, el **comprender** se ha constituido en parte de su propia existencia y en consecuencia, ha estado sujeto a los vaivenes propios de la temporalidad y a sus condiciones de ubicación contextual, pues, cuando se intenta comprender el pasado o el significado de una acción inmediatamente realizada, se tiene que tener la conciencia de que se es un ser ubicado en un punto concreto del acontecer histórico, o dicho de otra manera, hay un intento de comprender la realidad, según Gadamer, desde "una situación hermenéutica determinada", que no enfrenta al sujeto con la situación, sino que más bien, le permita darse cuenta que está en ella, que hace parte de ella, que la influye y es influenciado por ella.

Es gracias a la acción del lenguaje que pueden trascenderse las denominadas condiciones de temporalidad para dotar de sentido lo que se percibe, piensa, hace y desea, como aspectos inseparables "del ser en el mundo", donde pasado y presente se complementan como la fusión de dos horizontes, que se hacen cultura. Esta "fusión tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición; pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro lleguen a destacarse explícitamente" (Gadamer, 1991, p.377).

Según esto, "cada vez que comprendemos lo hacemos de modo diferente, es decir, comprendemos desde nuestra actualidad", pero también debe tenerse en cuenta que la conciencia de la finitud pone límites a la experiencia humana y del mundo, y que por ende, no podemos abarcar ni comprenderlo todo. "La experiencia es pues, una experiencia de la finitud humana" (Gadamer, 1991, p.433), característica que ha sido ampliamente discutida por la filosofía y la psicología pero, no tanto así, desde la educación.

Continuando con el apoyo en Gadamer (1991, p. 376) y de acuerdo con su concepto de "historia efectual", se comprende siempre desde y dentro de determinado contexto, es decir, que la manera de aprehender el mundo en sus múltiples relaciones, situados desde luego los sujetos en él, guarda estrecha relación con las huellas que se plasman con el paso por la vida y con las condiciones de la experiencia vital actual, porque "comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos (Gadamer, 1991, p. 376).

En este sentido, puede afirmarse que no se conoce la cosa en sí misma, sino que el producto de la comprensión es una unidad de sentido que se da sobre la base de acuerdos a través del lenguaje, es decir, no hay fenómenos sino interpretación de los fenómenos. La institución educativa como un escenario de acción política, no puede presentarse como una realidad en sí misma, que pueda ser caracterizada desde su dintorno, su contorno o desde ambos, porque como fenómeno de interacción humana, existirán tantas realidades cuantos sujetos participen en la comprensión de este escenario, específicamente en el entramado de relaciones que allí se tejen entre los(as) actores(as) que lo forman y constituyen.

Desde esta perspectiva, aproximarse comprensivamente al sentido que tiene para los niños y las niñas ser y hacerse sujeto político en su interacción cotidiana en la institución educativa, ha implicado "ganar un horizonte histórico, que quiere decir aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, sin desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande" (Gadamer, 1991, p.375), donde tienen cabida múltiples perspectivas y donde la voz y la acción infantiles logran eco y resonancia.

Ampliar este horizonte histórico para aproximarse a la comprensión que los niños y las niñas tienen sobre lo político desde su posición, su acción cotidiana y el análisis de sus relaciones en el escenario escolar, tuvo dos implicaciones simultáneas: abrir desde el diálogo fronteras que por tradición han permanecido herméticas y le han atribuido a este escenario un carácter bastante adultocéntrico y por otro lado, revisar algunos postulados teóricos procedentes de diferentes disciplinas, que en su conjunto se constituyen en aportaciones significativas para comprender las condiciones psicológicas y filosóficas sobre las que se sustenta el interés de los niños y de las niñas en su realidad social y política.

Si la comprensión es una experiencia esencialmente humana, que adquiere sentido en el diálogo, lo que importa no es escuchar relatos unos(as) de otros(as), sino escucharse unos(as) a otros(as), pues de acuerdo al planteamiento gadameriano, la comprensión de la realidad sólo puede hacerse "desde una situación hermenéutica determinada" que no se caracteriza precisamente por el enfrentamiento entre los seres humanos y/o entre éstos y las situaciones objeto de comprensión, sino por la participación de esos seres humanos en ellas, en tanto hacen parte de la mismas.

Según la doctrina heidggeriana, el ser humano está abierto a la comprensión lo que supone su "poder ser" en situaciones de interacción, lo que a su vez requiere, al decir de Arendt, espacios de pluralidad humana, favorables al discurso y a la acción política, esto es, mediados por la libertad, entendida por Montesquieu (1980, p.150), como "poder hacer lo que se debe querer y no estar obligado a hacer lo que no se debe querer"(Montesquieu, 1980, p.150).

De acuerdo a lo anterior, la comprensión que los niños y las niñas tienen de lo político y del papel que le atribuyen a la institución educativa en el proceso de ser y hacerse sujetos políticos, es muy diferente a la de los(as) adultos(as) que con ellos y ellas interactúan, pero no por ello menos válida y significativa.

Como cualquier estudio etnográfico, éste, no ha pretendido generalizar la particularidad, sino más bien, "particularizar la generalidad" como diría Dell Hymes (1972, p.69), para reconocer la manera en que lo genérico, orientado desde los principios culturales que caracterizan a un país como el nuestro en el que la niñez ocupa un determinado lugar, se expresa "en" el caso particular de las vivencias de este grupo de niños y niñas que participan en un proyecto institucional específico.

En atención a lo anterior, y retomando a Foucault cuando se refiere a la investigación social como un fenómeno sociohistórico, que puede ser utilizado como mecanismo para la autorregulación y control de la propia dinámica de la sociedad, porque da cuenta de los efectos de la estructura del orden social imperante y de la puesta en marcha de las políticas que le son inherentes, se puede concluir que el conocimiento producido a través de este medio indudablemente es un producto que tiene un carácter social, que de ninguna manera queda exento de las influencias de la sociedad en su conjunto y en consecuencia, no podría considerarse como algo independiente de la misma.

De otro lado, si se recogen los aportes de Bronfenbrenner (1987, p.23) al referirse al ambiente como "conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente como las muñecas rusas, estando en el nivel más interno el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo", puede demostrarse que el ambiente escolar entendido como el microsistema, o entorno más cercano en el que interactúan los niños y las niñas, recibe las influencias del mesosistema, o entramado de relaciones entre esta institución y la familia; del exosistema o conjunto de influencias derivadas del ambiente en el que transcurre la vida de los(as) adultos(as) significativos(as) y finalmente del macrosistema, relacionado con la ideología y organización de las instituciones sociales comunes a la cultura a la que pertenecen; de ahí que los sentidos y significados que allí se construyen den cuenta también de una generalidad cultural.

Rockwell (1980, p. 87) por su parte, aporta a esta discusión cuando expresa que no se trata de estudiar "una totalidad" a partir "de" un grupo pequeño específico, sino de analizar el fenómeno en cuestión "en" un grupo que está determinado, en alguna medida, por las condiciones de "la totalidad", en tanto se construye en referencia a ella; planteamiento que es reforzado por (Geertz, 1994, p.89) cuando al hacer alusión a la relación entre el punto de vista del nativo y la naturaleza del conocimiento antropológico expresa que "saltando de un lado a otro entre el todo concebido a partir de las partes que lo describen con realismo y las partes concebidas a partir del todo que las motiva, podríamos, a través de una suerte de movimiento intelectual perpetuo, situar a ambas partes en un contexto en el que se expliquen mutuamente"

El apoyo en el nuevo planteamiento etnográfico de Rockwell, desde el que intenta evitar el encierro a situaciones restringidas y el aislamiento en relación con una concepción social amplia, mediante la recuperación del concepto de cotidianidad de Agnes Héller y la influencia del pensamiento neo-marxista de Freire y Gramsci, resultó pertinente en este caso en el que interesaba comprender lo que acontecía en el escenario escolar en términos de acción política, donde sujetos particulares -niños, niñas, maestros(as)- se relacionan y conforman una especie de "cultura" específica, pero a la vez enmarcada por los principios culturales generales.

Sujetos que comparten significaciones a la par que construyen sus biografías

El grupo de niñas y niños que fueron invitados(as) a participar en la investigación

Frente a la preocupación por un ambiente psicosocial, que se deteriora con el paso de los años y afecta de manera significativa la convivencia de quienes constituyen la comunidad educativa, surgió el Proyecto, orientado a la formación de un grupo de estudiantes, que cursan entre tercero y undécimo grado, como mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar, buscando fundamentalmente contribuir a la creación de un ambiente educativo favorable al proceso de ser y hacerse sujeto político y, de manera complementaria, posicionar el ejercicio de la mediación como estrategia favorable a la convivencia pacífica en el escenario escolar.

Se considera pertinente describir de manera general la forma como se han organizado y se implementan cada uno de sus tres componentes: *conceptual, procedimental y de intervención.*

Componente conceptual: Con la participación en este componente se pretende que los y las estudiantes se aproximen a los elementos conceptuales que fundamentan el ejercicio de la situaciones de conflicto escolar; se abordan en consecuencia, temáticas sobre el conocimiento de sí mismo(a), relaciones interpersonales -entre pares y con los(as) adultos(as)-, el conflicto como experiencia de aprendizaje y la mediación como oportunidad para tramitar las pluralidades y construir el entre- nos al que se refiere Arendt.

Para el desarrollo de este componente se utiliza como estrategia básica de grupos de discusión, concebido como un espacio para el hacer reflexivo que favorece el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas para interactuar con otros y otras desde formas particulares del lenguaje; participar en debates, proponer alternativas de solución a situaciones diversas, analizar problemáticas particulares y comunes, interpretar realidades del contexto y ejercer cierto liderazgo en la organización de ambientes favorables a la mediación y a la convivencia pacífica.

Componente procedimental: Este componente se concibe como un espacio de fogueo, *aprestamiento, ensayo o preparatorio* para el ejercicio propiamente dicho de la cultura política, el cual se fundamenta en el principio del aprendizaje activo "aprender haciendo", que para este caso particular, es aprender a mediar, mediando, a través de la participación en micro-prácticas de diferente naturaleza entre el mismo grupo de compañeros(as) mediadores(as), con el fin de acceder, apropiarse, construir y re-crear las herramientas básicas de tipo metodológico y operativo que se requieren para el desempeño de las funciones propias de sujeto político.

Componente de intervención: Este componente representa para los niños una posibilidad de entrar al ejercicio real de su rol y al desempeño de las funciones que le son inherentes, aportando

a la solución de conflictos que se presentan en el escenario escolar en general o en el aula de clase en particular. La actuación cotidiana de los niños ha de verse reflejada en acciones orientadas en tres campos de competencia diferentes, pero a la vez complementarios como son: prevención del conflicto, intervención oportuna y adecuada en situaciones de problemáticas y promoción de un ambiente de cordialidad post conflicto.

La observación participante

La observación participante es considerada en general como la herramienta fundamental en el trabajo de campo de los estudios etnográficos, pues éste es el instrumento por excelencia para aprehender "la totalidad de lo social que se manifiesta en la experiencia" (Levi-Strauss, 1997, 24) de los grupos humanos, que con su actuar y discurrir van construyendo cultura, la cual puede ser leída y re-creada significativamente desde la perspectiva de los propios involucrados(as).

Son muchas las ventajas que pueden encontrarse cuando la observación, es parte constitutiva de un proceso en el que quien observa es considerado como partícipe del grupo cuyas experiencias vitales son observadas, porque desde allí y para este caso particular, los datos no se construyen sobre la base de lo que los niños y niñas dicen que hacen o de lo que ellos y ellas dicen que piensan, sino a partir de "la evidencia directa ante el ojo que es testigo de primera mano de los eventos que están sucediendo en la realidad" (Descombe, 2003. p, 192), sin causar recelos ni generar desconfianzas e incomodidades en la dinámica cotidiana.

Sin embargo, y a propósito de la observación, no puede desconocerse el peligro que en este sentido advierte Schütz (2000, p.100) al referirse al "Acto de atención, que expone a la mirada intencional las vivencias que de otro modo serían simplemente vivencias", lo cual, de no ser conscientemente asumido y manejado por quien observa mediante la implementación de estrategias que permitan el desarrollo de los eventos de la manera más natural posible, puede inducir al grupo a actuar de modo condicionado porque está siendo observado. Aquí cabe considerar la pertinencia o no del uso de herramientas para registrar la información, como es el caso de las cámaras de video, las videograbadoras y/o el uso constante de la libreta de notas.

Con este grupo de niños y niñas, la experiencia nos demostró que era mucho más cómodo y confiable simplemente estar allí, en situaciones de interacción natural y espontánea en los diferentes eventos, haciendo uno que otro registro puntual en la libreta de notas y una que otra

toma audiovisual y, dejando para un momento posterior las descripciones detalladas, porque cuando se trató de hacer registros más sofisticados se notó una extraña predisposición a prepararse para actuar y un constante llamado de atención entre unos(as) y otros(as) para que pensaran bien lo que iban a decir o hacer dado que quedaba grabado, sobre todo si se trataba de alguna inconformidad o crítica.

Así mismo, teniendo en cuenta que " el significado de una vivencia varía según el momento desde el cual el yo la observa" Schütz (2000, p. 103), para garantizar rigor en el proceso investigativo, fue preciso comparar la información referente a un mismo fenómeno, obtenida en diversos espacios, condiciones y ciclos temporales y/o a través del relato de diferentes participantes, triangulación de la cual la propia percepción no puede excluirse.

El último punto que en este sentido es importante enfatizar, en cuanto a las ventajas derivadas de la relación cotidiana, que como investigadora había construido con el grupo de niños(as) mediadores(as), es que " existen muchos casos de interpretación de significado en la vida diaria, en los cuales no vale la pena ponerse a averiguar el significado más profundo que alguien quiso transmitir, porque el conocimiento de su sentido superficial es totalmente suficiente para orientarnos respecto a su conducta" (Schütz, 2003, p. 103), máxime si se trata de situaciones a las que se ha tenido algún tipo de acercamiento previo por razones diferentes, situación que finalmente se traduce en economía para el proceso de investigación.

Cabe destacar la importancia que se le ha otorgado al registro inmediato de las observaciones realizadas con el fin de evitar distorsiones, confusiones o pérdida de detalles en la información por problemas de memoria o por yuxtaposición de actividades. De igual modo, se ha tenido especial cuidado en el registro fiel de las palabras y los términos reales que los niños y las niñas utilizan para referirse a las diferentes situaciones y fenómenos, dado que "los vocabularios locales y las taxonomías Folk. incorporan los tipos y modelos de acción que constituyen el conocimiento acumulado y el razonamiento práctico de los miembros de cualquier cultura".(Hammersley y Atkinson, 2001, p.200) y desconocerlo sería ya un mal punto de partida para cualquier intento de comprensión.

A lo ya considerado puede agregarse que la observación participante fue una técnica valiosa para la construcción de los datos de este estudio porque posibilitó el acercamiento al comportamiento de los niños y las niñas, a sus relaciones sociales y a las interacciones con el contexto tal como sucedieron y en el momento preciso en el que tuvieron ocurrencia; porque permitió la construcción de sentido, desde la percepción de los fenómenos de manera holística en tanto se aproxima a pensamientos que se hacen explícitos, a expresiones no verbales y a formas particulares de actuar; porque los datos construídos o generados por la investigadora se constituyen en la fuente principal que alimenta el estudio y finalmente, porque favoreció la interacción entre observadora y observados(as), configurando en consecuencia un ambiente de confianza, que se aprovechó para profundizar en la indagación.

No obstante las ventajas ya anotadas, la observación participante tiene algunas limitaciones y su uso representa ciertos riesgos que fue preciso analizar previamente y estar controlando de manera permanente durante el proceso, ellos son: la inhibición de la expresión espontánea y/o sobreactuaciones que pueden sesgar, como resultado de sentirse observado(a), así sea en un escenario natural y cotidiano; el requerimiento de mucha habilidad para el manejo del doble rol, como participante del grupo y a la vez como extraña en situaciones particulares para no canalizar las búsquedas desde la óptica de criterios personales reduccionistas.

El relato de experiencias

El ejercicio de la política, como discurso y como acción, en tanto está asociado a relaciones intersubjetivas y a formas particulares de experimentar el escenario escolar por parte de los niños y las niñas, encontró en el relato, como herramienta metodológica que se ha venido instalando con fuerza en la investigación cualitativa durante las últimas décadas, un lugar posible para comprender este fenómeno social, cuya base es la producción de sentido y los acuerdos en torno a significados, gracias a la mediación del lenguaje.

De ahí que, la investigación cualitativa en general y la etnografía en particular, siempre encuentren en el lenguaje su máspreciado recurso, cuyo poder expresivo es la esencia de los relatos en los cuales se conjugan lo que piensan, sienten, dicen y callan los sujetos productores de sentido y

quienes nos aventuramos a continuar profundizando en la interpretación de lo inicialmente interpretado, pues "los relatos no son simples representaciones del mundo; forman parte del mundo que describen y por lo tanto comparten el contexto en el que tienen lugar"(Atkinson, 1988, p. 48), dejando entrever rasgos de la pre-comprensión de los fenómenos que tienen los sujetos que los elaboran.

La instauración del relato como punto de partida y de progreso en el intento por develar y comprender el significado de las vivencias sociales, se debe a que el relato es lenguaje y tal como lo afirman Hammersley y Atkinson (2001, 143), "la característica crucial del lenguaje es su capacidad de presentar descripciones, explicaciones y evaluaciones de una variedad casi infinita sobre cualquier aspecto del mundo, incluso de sí mismo" .

En situaciones como ésta en la que, más que captar información por la vía de las preguntas recurrentes, con las que se puede correr el riesgo de frenar la espontaneidad que caracteriza a los niños y a las niñas para contar y dar cuenta de su manera de ser y estar en una experiencia de la que se sienten protagonistas, hay que facilitar la expresión abierta de su perspectiva infantil, el relato ha resultado de especial ayuda porque en él los y las informantes han hecho revelaciones importantes sobre sus sentimientos y percepciones a cerca de su propia acción y la relación que ella guarda con las de los(as) demás, lo cual ha podido aprovecharse para hacer interpretaciones sobre el medio y los acontecimientos particulares que están viviendo. Este proceso interpretativo se hace inicialmente desde las intuiciones propias del sentido común y se complementa posteriormente con las inquietudes y aportes de la teoría que ha servido como referente.

Con el aporte de estudiosos e investigadores que se han dedicado a la implementación del relato como herramienta que facilita la autointerpretación de las acciones humanas y la comprensión de los fenómenos sociales, se anotan como sus rasgos característicos, entre muchos otros, los siguientes:

Según Franco Ferrarotti (1988, p. 48) "El relato busca conocer lo social a través de lo individual, por eso se sustenta en la experiencia del individuo" y en este caso, no requiere que sea un(a) niño(a) en particular o especial, basta con que sea miembro del colectivo humano que se estudia y que en consecuencia haya vivido la experiencia que recuerda y narra, en la cual , siempre se

establecen conexiones y vienen a escenas otros personajes con los que se han tenido interacciones.

De acuerdo a lo anterior, el relato permite conocer significados y contextos de significación de carácter individual como parte constitutiva del orden social y también develar estructuras y normas configurativas de lo social, pues retomando a Mead al referirse al "otro generalizado", el sujeto no habla de su experiencia como algo íntimo, sino que "organizando sus actitudes individuales en las actitudes organizadas sociales o de grupo, se convierte en un reflejo individual del esquema sistemático general de la conducta social o de grupo" (Mead, 1982, p.158).

De manera complementaria, Barbero(1987, p. 41) afirma que "los contextos también pueden leerse como las mediaciones o como las significaciones sociales que son constructivas de la realidad social", lo que lleva a pensar que el sujeto, en el esfuerzo por construir un hilo conductor para su relato, supera el significado del acto en sí que narra, en la medida en que conecta los recursos de su memoria con situaciones cotidianas del contexto sociocultural en el que sus experiencias cobran sentido.

De este modo, se considera el relato como una herramienta metodológica especial que favorece el análisis del sentido y los significados que se derivan de la conjunción entre lo personal y lo cultural, siendo precisamente la descripción detallada de las acciones lo que ilumina el encuentro de códigos socioculturales a partir de los hechos y lo que va dando pistas sobre el tipo de teoría en que ha de basarse la interpretación para hacer una "descripción densa" como lo propone Geertz (1987, p.87) de los rasgos característicos de la cultura y las formas particulares en que estos se evidencian. Siguiendo a Piña(1986, p. 20), "esta fascinación por la vida de personas, más que de personajes, cataliza la ambición por penetrar en los circuitos donde se cristaliza, se construye y reconstruye la cultura".

Dentro de esta línea de discusión, es importante considerar el cuidado que se debe tener frente a esa doble condición del relato, pues si bien, se utiliza como herramienta para la interpretación de los fenómenos sociales, no puede desconocerse que los datos contenidos en el texto que lo constituye son ya el resultado de un primer proceso de interpretación, la que hace el(a) relator(a) al tomarlos de su condición de anclaje en los actos sociales para ponerlos a disposición del(a)

investigador(a), quien a partir de ese insumo hará otras lecturas, de ahí, que todo relato sea una coproducción entre dos autores(as): investigador(a) y relator(a) y que el tipo de texto producido dependa en gran medida de la forma en que interactúen ambos. El investigador(a) debe reconocer que toda persona posee un mecanismo selectivo que desde el presente lo lleva a recordar u a olvidar determinados hechos y en consecuencia, no debe insistir en que sean relatados experiencias o aspectos que el (a) relator(a) ha querido omitir.

Al final de este recorrido, se concluye que el relato ha cumplido una función importante en la comprensión de este fenómeno en estudio, gracias a la flexibilidad y apertura para permitir que la narración fluyera en los(as) niños(as) como personajes de la situación, sin importar si lo decían absolutamente todo, si seguían el orden cronológico exactamente como fue desarrollada la experiencia, si los hechos sucedieron tal cual como fueron contados, si eran totalmente ciertos, porque si ellos y ellas en su momento los concebían así, era muy probable que estuvieran actuando en consecuencia.

Entrevista en profundidad

"Aprender a escuchar al otro" (Tezanos, 2000, p.117), es un requerimiento básico para la construcción del sentido de los textos sociales, razón que justifica la utilización de la entrevista en profundidad, como técnica complementaria de la observación participante y del relato de experiencias, para la obtención y construcción de los datos en esta investigación. Esta técnica estuvo orientada a la creación de situaciones de diálogo cara a cara, con el fin de apoyar la construcción de los argumentos que iban surgiendo de manera hipotética durante las primeras fases del estudio y que requerían ser reforzados con el aporte de ciertos(as) actores(as), considerados(as) claves dentro del proceso, cuya información aún no había sido captada a través de las técnicas hasta el momento aplicadas.

El primer acercamiento a los(as) niños(as) entrevistados(as) siempre giró en torno a una relación conversacional sobre alguna temática general de la vida cotidiana que les interesara, como es el caso de la música, del juego, de las amistades, de los campeonatos deportivos interclases, de sus gustos y otros que ellos y ellas simplemente iniciaban, prestando especial cuidado para que esto

no se convirtiera en una simple y vana conversación que desviara el propósito de comprensión del fenómeno a estudiar.

Una vez creado el tono y la naturaleza de la entrevista, o dicho de otro modo, una vez captada la atención y posicionada de manera natural la experiencia sobre la que interesaba indagar, se continuaba con la entrevista que Hammersley y Atkinson (2001, p. 169) han denominado "reflexiva porque permite que la charla fluya de un modo que parezca natural", aunque no por ello, se diluyera el hilo conductor y se dejara de ejercer el control sobre los procedimientos a través de preguntas indirectas.

En el trabajo de campo se dedicaron diez horas a la construcción de los datos a través de la entrevista. Esta técnica se implementó con tres niñas y dos niños, seleccionados entre los veinte que participaron en todo el proceso investigativo a partir de criterios tales como: el interés y disposición manifiestos por participar, sensibilidad respecto al fenómeno que interesaba comprender, habilidad comunicativa, tiempo de vinculación al proyecto, nivel de reflexión, apropiación de la experiencia y espontaneidad para la controversia y la crítica. "En la medida en que se desconoce qué preguntas conviene realizar hasta después de analizar las impresiones iniciales y formular tentativamente algunas conclusiones" (Goetz y LeCompte, 1988, p.173), resultó muy conveniente realizar la entrevista en dos momentos, uno inicial orientado desde cuestionamientos que invitaban a que los niños y las niñas se refirieran de manera espontánea a la experiencia vivida como mediadores(as), haciendo uso de la palabra en algunos casos para solicitarles aclaraciones porque había quedado algo confuso o que se devolvieran un poco para profundizar en un asunto que apenas había sido escasamente abordado y representaba una especial importancia para la comprensión de la situación, y otro momento final, con un intermedio de cuatro meses, que permitió por un lado continuar recuperando y captando ideas emergentes y por otro, ahondar en asuntos básicos para llenar de sentido las categorías que se venían construyendo.

Adicional a las ventajas que trae la realización de la entrevista en dos momentos, esto es, disposición de mayor información, identificación de cambios en el tiempo en algunos casos o reafirmaciones en otros, mejores posibilidades de realizar lo que Glaser y Strauss(1967, p. 97) denominan "muestreo teórico", que no es otra cosa que la escogencia de la información (

testimonios, expresiones, acciones) que parece más adecuada para desarrollar ideas emergentes, se trata de la capacidad de los niños y las niñas para concentrarse por mucho tiempo y hablar en torno a un mismo asunto. Como situación inevitable, y por tanto, disculpable, había que considerarla metodológicamente y por eso, se realizaron dos sesiones de entrevista con cada niño(a), con una duración aproximada de una hora cada una, en espacios matizados por el verde natural, en las graderías solitarias del coliseo cubierto, en el piso frío de un rincón del aula de clase después de concluida la jornada estudiantil o en los pasillos silenciosos en un día sábado sin más estudiantes en la escuela.

La construcción del sentido paso a paso.

En la medida en que se fueron obteniendo y construyendo los datos, gracias a la mediación de la observación participante, los relatos de experiencias y la entrevista, también se adelantaba la condensación de los mismos en "unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos como una forma de generar conceptos", tal como lo proponen Coffey y Atkinson (1996, p. 31).

En este sentido, y a manera de disposición de la urdimbre, para la realización del análisis, se partió de un ejercicio de construcción de argumentos descriptivos, apoyado en la denominada "codificación abierta"(Strauss y Corbin, 2002. p, 37), en la que se utilizaron códigos en vivo o próximos y códigos sustantivos o distantes que fueron iluminando el surgimiento de conceptos contenidos en los datos. Posteriormente, se avanzó hacia la construcción de argumentos interpretativos que dan cuenta de un nivel más profundo y explicativo del análisis, lo cual se realizó sobre la base de un ejercicio de codificación axial, en el que se le dio una nueva organización a los datos, en atención a las conexiones encontradas entre los conceptos emergentes, para agruparlos en categorías y subcategorías.

Finalmente, se constituye el sentido o se traduce el texto social: "la Institución educativa como escenario de formación y acción política", sobre la base de un concepto explicativo central, que gira en torno a un proceso de codificación selectiva, en el que se da la recomposición de los datos y se hace un mayor desarrollo de las categorías más relevantes que se constituyen en respuestas significativas para las preguntas orientadoras de este estudio.

CAPITULO IV

**INVESTIGACIÓN EMPÍRICA. RESULTADOS DE
LA INVESTIGACIÓN**

CAPITULO IV

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA. LA EDUCACIÓN CÍVICA Y EL DESARROLLO POLÍTICO EN LOS ALUMNOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Elegir la Educación Cívica como parte influyente para el desarrollo de la cultura política en los alumnos de primaria es porque la experiencia ha demostrado que en ese nivel en la mayoría de las ocasiones su actitud es más impulsiva que racional, no fundamentaban su comportamiento, tan solo actúan según normas establecidas. Así que se profundizó en el tema para que a través de la concientización los alumnos reflexionen sobre su proceder al actuar.

Se encontraron cuestiones que originaron la mala actitud de los alumnos, y es la falta de eficacia con la que se enseña en cuestiones políticas, un punto que se trata en el trabajo es el de la no planeación de los temas políticos en el aula, al dar una clase estamos influyendo en el desarrollo político de los alumnos, lo que se pretende es que la educación política no sea inconsciente sino dar una enseñanza basada en la reflexión. Algunos de los propósitos planteados son relacionados con la adquisición de los valores universales, como participación, democracia, ciudadanía, justicia, etc., estos valores provocan un ambiente democrático en el salón de clases, que sería uno de los fines de la educación.

El analizar el enfoque de Educación Cívica y los propósitos se encontró que no explicaba del todo que se tenía que hacer, ni como proceder en cuanto la educación de lo político. Al leer el libro de Pablo Latapí (1999) "la moral regresa a la escuela" se encontró que el enfoque tiene algunas carencias pedagógicas las cuales son de mayor importancia para tener un referente más amplio del compromiso de la educación moral, así que se rebasó lo establecido en el enfoque hasta encontrar otras vías que orientaran el trabajo. Una de las líneas que se tomó fue la de los temas transversales, esta pauta pedagógica pretende impulsar el desarrollo de la cultura política en los alumnos y formar personas maduras capaces de tomar decisiones libres pero responsables.

Uno de los problemas que se encontró es que no todos participaron de la misma manera, hubo algunos niños que no lograron asimilar la forma de trabajo, otro problema era que lo dicho en clase era desmentido por la sociedad, los medios de comunicación incluso por la propia familia, lo que confundía a los niños.

La investigación empírica se llevó a cabo en el 5° grupo "A" de la escuela primaria "xx" ubicada en el centro de la Ciudad de Toluca. En cuestión de matrícula es la más grande de la ciudad de Toluca, pues cuenta con una población de alumnos de 1750, lo que la hace ser una de las primarias más sobresalientes de la zona.

La escuela es de organización completa, su contexto económico es medio, cuenta con todos los anexos para poder brindar un buen servicio, sala de música, auditorio, laboratorio, biblioteca, comedor, baños, canchas de básquetbol, enfermería, promotores de educación física y de coros. Es de un solo turno.

La estancia en el salón fue muy amena ya que se contó con el apoyo de la maestra titular "N". Dentro del grupo en el cual se realizó la práctica docente, el número de alumnos fue de 40 niños, la edad que se presentó oscila entre los 11 a 12 años esto es un referente entre la diversidad de ideas e intereses que presentaban los alumnos.

Los padres de familia en su mayoría son personas con un nivel profesional alto, y como consecuencia pueden ofrecer a sus hijos mejores apoyos para su aprendizaje, esto es debido a que los alumnos tienen un mayor contacto con los avances tecnológicos e informativos, pero sin embargo a consecuencia de que la mayoría de padres y la madres trabajan, hay un descuido en la atención educativa que se les debe brindar.

En los primeros días dentro de aula se decidió observar cuáles actitudes, acciones o discursos manejaba el docente y los niños en relación a la cuestión de cultura política, esto fue reflexionado cuando se observó que la conducta de los niños no era lo esperado, estos se comportaron de manera pasiva. Su actitud era influencia de los medios de comunicación y la sociedad.

Al comenzar a analizar el tema se hicieron algunas preguntas que guiaron las observaciones, las cuales fueron:

- ¿Qué tanto los niños saben y aplican una cultura política en el aula?
- ¿Cómo se puede mejorar la enseñanza de la educación cívica en el aula y en particular la promoción de una cultura política?
- ¿Cómo promueve el profesor la cultura política en el aula?
- ¿Cuál es la importancia de un aprendizaje significativo en la educación cívica?
- ¿Cómo propiciar un ambiente democrático en el aula?
- ¿Qué actitudes debe de tener el profesor para ofrecer una cultura política significativa?
-

a) Enfoque de educación cívica de la escuela primaria

El enfoque de educación cívica de la escuela primaria, 1993, menciona:

La educación cívica es un proceso en el cual se promueve el conocimiento y la comprensión de normas que regulan la vida social, la formación de valores y actitudes que permiten integrarse y participar en su mejoramiento.

México vive un proceso de transformación en que se fortalecen los derechos humanos, la democracia, el estado de derecho y la pluralidad política; asimismo se diferencian los organismos y los mecanismos de participación de los ciudadanos.

La continuidad y fortalecimiento de ese proceso requiere, como tarea de la educación básica, desarrollar en los alumnos las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para un ciudadano conocedor de sus derechos y de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia.

Frente a los retos que plantea los cambios del mundo contemporáneo, es necesario fortalecer la identificación de niños y jóvenes con los valores, principios y tradiciones que caracterizan a

nuestro país. Al mismo tiempo, se trata de formar ciudadanos mexicanos respetuosos de la cultura y de la humanidad, capaces de analizar y comprender las diversas manifestaciones del pensamiento y la acción.

El lograr estos objetivos, es una labor de toda la educación básica, de la familia, de la sociedad, y no de una asignatura específica. Sin embargo, es necesario que el carácter global de la formación cívica tenga un referente organizado y orientaciones claras, para evitar el riesgo de que la formación se diluya y se realce en forma ocasional.

La orientación y los propósitos de una educación cívica se desprenden directamente de los principios que establecen en el artículo Tercero de la Constitución:

- La educación que imparte el Estado será laica por lo tanto, *“se mantendrá ajena por completo a cualquier doctrina religiosa”*, será democrática, *“considerando a la democracia no solo como ir a votar sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”*.
- La educación deberá fortalecer en el educando la conciencia nacional y amor a la patria, al aprovechamiento de los recursos a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y en la continuidad y crecimiento de nuestra cultura *“al mismo tiempo fomentar la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.*
- La educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana, fortalecimiento en el educando el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, así como la convicción del interés general de la sociedad y de los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, sin privilegios de raza, religión, grupo, sexo o individuos.

Aspectos de la educación cívica

Los contenidos de Educación Cívica abarcan aspectos relacionados que, en su mayor parte, se abordan simultáneamente a lo largo de la educación primaria.

1. Fortalecimiento de valores: en este aspecto se agrupan los valores y actitudes que deben formarse en los alumnos a lo largo de la educación primaria. Se busca que los alumnos comprendan y asuman como principio de sus acciones y de sus relaciones con los demás, los valores que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia: respeto y tolerancia por la dignidad humana, la libertad, justicia, igualdad, solidaridad, honestidad y apego a la verdad.

Se sugiere que la educación cívica se imparta de manera vivencial. Este estudio sólo tiene sentido en cada una de las acciones y procesos que transcurren en el aula y en la escuela se muestran con el ejemplo y se experimentan nuevas formas de convivencia, cuya base es el respeto a la dignidad humana, el diálogo y el cumplimiento de los acuerdos entre individuos libres.

2. Conocimiento y fortalecimiento de los derechos y deberes: en este aspecto se presentan los contenidos referentes a las normas que regulan la vida social, los derechos y obligaciones de los mexicanos. El propósito es que el alumno conozca y comprenda los derechos que tienen como mexicano y como ser humano. Asimismo, debe comprender que al ejercer sus derechos adquiere compromiso y obligaciones con los demás, reconociendo la dualidad derecho-deber como la base de las relaciones sociales y de la permanencia de la sociedad.

Los contenidos que se han estudiado durante la escuela primaria se refieren a los derechos individuales y derechos sociales.

Los derechos sociales son los que se refieren a la educación, la salud, un salario suficiente, vivienda, etcétera, y se establecen en diversos artículos constitucionales.

Conocimientos de las instituciones principales que caracterizan la organización política en México, desde el municipio hasta la Federación.

Trata de las características y funciones de las instituciones encargadas de promover y organizar el cumplimiento de los derechos de los mexicanos y de las normas jurídicas.

3. Fortalecimiento de la identidad nacional: este aspecto pretende que los alumnos se reconozcan como parte de una comunidad nacional caracterizada por la pluralidad de pensamiento, la diversidad regional, cultural y social, pero que al mismo tiempo comparten rasgos y valores comunes que la definen.

En cuarto, quinto y sexto grado los contenidos en el estudio de las estructuras políticas de México, los mecanismos de participación de los ciudadanos, las garantías y los derechos sociales, la preocupación y administración de justicia, los organismos que promueven el cumplimiento de los derechos. Este conjunto de temas se asocian tanto al análisis de la situación actual del país, como al estudio de aspectos de la historia de México y de la historia universal. Finalmente se introduce al estudio de los principios que norman las relaciones de México con otros países.

El enfoque de Educación Cívica para la escuela primaria va encaminada básicamente al conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permitan al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento.

b) Análisis del enfoque de educación cívica de la escuela primaria y su relación con la formación de una cultura política

En esencia el enfoque de la asignatura de Civismo, impulsa a la educación a ser democrática, en ésta el alumno se integra y participa para lograr que sea un ciudadano conocedor de sus derechos y de los demás, cooperativo y tolerante, es decir un ciudadano capacitado para vivir en este mundo actual, lleno de oportunidades pero también de grandes responsabilidades.

En este perfil se nota un punto muy importante en la enseñanza de cultura política es que el gobierno pretende educar en un ambiente de democracia, que implica no solo una forma política sino también un sistema de vida, lo cual muestra un importante paso para el desarrollo de los

alumnos en cuanto a su forma de comportarse en la escuela y por ende en la sociedad, esto es favorable, siempre y cuando se prepare a los maestros para impartir este tipo de enseñanza que como se sabe debe tener un referente organizado, para poder lograr un avance en el desarrollo de lo político en el niño. Sin embargo se constata que los maestros trabajaban la Educación Cívica, como exponer una serie de normas rígidas las cuales son impuestas por la ley, no se profundiza más en estos temas y se perdía el objetivo de formar personas democráticas.

Indudablemente que no solamente recae la enseñanza de una cultura política en la escuela, también en la familia y en la sociedad, a esto se le llama educación global, en la cual los alumnos reciben formación en todo momento, aunque es muy importante, también es muy difícil de realizar, de alguna manera no se esta educando como se pretende. Un ejemplo de ello es cuando se leyó en clase un poema sobre "el Ché Guevara" cuando se dio un tema de Español , después se les pidió que elaboraran una poesía, éstas se expusieron ante el grupo, y así concluyó la actividad. Al día siguiente un alumno comentó que su mamá le había dicho que para ella no era trascendental esa clase de contenidos y a él lo que le debería importar era la clase de matemáticas por que ésa sí era primordial para su futuro, al terminar de escuchar se le pidió su opinión y él comentó que estaba de acuerdo con su mamá por que el no iba ser poeta, se le explico que la poesía era parte de los sentimientos del ser humano, lo cual aceptó no muy convencido.

Si la familia y la escuela no comparten los mismos propósitos para la formación de los educandos, es muy poco lo que se logrará, el enfoque hace referencia al exponer que estos elementos son fundamentales para el desarrollo de una cultura política en los alumnos. El trabajo de la escuela se duplica, por un lado tiene que educar a los niños; pero también, a los padres de familia, para tratar de lograr que todo converja para una buena instrucción.

Es cierto, un punto que toca el enfoque al referirse a una educación cívica organizada y orientada para que los alumnos no divaguen entre enseñanza ocasional, que al final no tienen influencia en su conducta; por tal motivo es necesario una enseñanza consciente en la que el maestro se comprometa en su labor pedagógica, en la práctica se dio muestra de esta razón cuando en la planeación de las actividades se profundizó y destacó la educación en valores, dando la debida importancia a esta parte del currículo ya que es tiempo de tomar conciencia que no basta reproducir normas sino hay que replantearlas y profundizarlas.

Un problema que se muestra en nuestra sociedad actual y lo retoma el enfoque, es el cambio que vive el país y lo reciente toda la sociedad, estamos hablando de los conflictos que trae la globalización; como el consumismo, el gastar los recursos naturales, la violencia, el no tener respeto por uno y por los demás, estos problemas implican que los alumnos pierdan las bases de una formación moral, por eso es importante que se le enseñe al alumno a razonar y escoger libremente lo mejor.

En la primaria se observaron que estos problemas tenían algunas consecuencias, pasa cuando los alumnos se alimentan de comida chatarra, el tirar las envolturas al suelo, la ambición de una buena calificación más que la amistad o el respeto por los demás, todo esto se vio en el salón de clases, por eso la importancia de cambiar esta perspectiva en el comportamiento de los alumnos. Hay que aprovechar los beneficios de este cambio, pero también saber controlar los males que acarrea este tipo de política.

Basándose en algunas observaciones de Pablo Latapí en su libro "la moral regresa a la escuela, 1999" se rescatan algunas deficiencias en el enfoque de Educación Cívica las cuales se presentan a continuación.

- Deficiencias de carácter curricular:

En ninguna parte se propone tratar la obligatoriedad de la ley en relación con la conciencia individual. Sin esta distinción, el programa parece caer en un positivismo jurídico, que negara el fundamento ético de aquellas obligaciones políticas que sí lo tienen.

- Deficiencias de carácter pedagógico

De la falta de preparación, y acción, de los maestros en el terreno de la cultura política, resultará insuficiente el enfoque en la mayoría de los casos para que los docentes presenten a los alumnos un cuerpo de conocimientos políticos claros, bien estructurados y consistentes.

Un maestro al cuestionársele sobre su opinión respecto a la cultura política, respondió:

"En la educación el maestro debe tener una participación entre él y sus alumnos, para que pueda existir realmente una educación política. En un comentario que hace Freire es que no puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica."

"Por tal motivo el problema que se nos presenta no es insistir en un absurdo sin éxito, la de afirmar la imposible neutralidad de la educación, sino reconociéndole su índole política, luchar por la postura ético-democrática de acuerdo con la cual, los educadores pudiendo y debiendo afirmarse en sus sueños, que son políticas y revolucionarios."

"Es importante el análisis del enfoque porque sólo de esta manera se podrá profundizar y encontrar respuestas a la actividad pedagógica que envuelve a la educación, y sino se encuentran las respuestas se tendrá que buscar, por lo consiguiente, dejar en claro lo que hace falta para que la educación progrese y lagre tener hombres comprometidos con su trabajo."

b) Experiencias dentro del salón de clases

En el trabajo dentro del aula se presentaron circunstancias muy especiales: los alumnos ya conocían a la maestra por lo que ya sabían como se comportaba, en razón a ello la participación era más fluida, etc. Estas actitudes eran muy diferentes a la de los niños que apenas se conocían.

Una de las sorpresas en la práctica consistió en la existencia de una disciplina muy marcada, todos los niños callados, no se si debido a su comportamiento habitual o a causa de su primer contacto entre ellos. Cuando se encontraron todos los niños reunidos en el salón de clases la maestra se presentó ante ellos, los niños se notaron entusiasmados, algo nerviosos, bien ordenados y listos para trabajar.

La primera actividad que se realizó fueron unos ejercicios de Matemáticas, la mayoría los contestó rápidamente, después se bajo a la ceremonia donde los alumnos se comportaron respetuosos y atentos a las actividades, cuando se avanzó se hizo de manera ordenada. Hasta ese momento los alumnos parecieron educados, respetuosos con un nivel académico regular, así duraron varios días. Al trabajar con un tema de Español "fábulas" todos los niños atentos, tratando de captar la moraleja, a la hora de dar sus comentarios todos en orden, pasaron su apunte tranquilos y de prisa, el contenido lo captaron muy rápidamente y sin mayor problema, también hubo temas de Matemáticas como el de las "fracciones" estas se trabajaron en orden, en el momento de revisar sus ejercicios la gran mayoría tenía los resultados correctos y solo dos o tres no le entendieron del todo, pero se les dio explicaciones mientras los otros resolvían algunos ejemplos, al final todos ya habían entendido el tema. Fue una sorpresa lo rápido que los niños comprendieron el tema.

En el transcurso de los primeros días se quiso tener un acercamiento con los alumnos para poder tener más confianza, esta se fue ganando con algunas pláticas en corto, en esos primeros instantes los niños se acercaron con respeto y con curiosidad. Por ejemplo a la hora del recreo cuando se podía platicar con ellos, se les interrogaba sobre sus padres, sus hermanos, sus experiencias del año pasado, de que les gustaba o disgustaba, etc. En una ocasión a una niña se le preguntó acerca de sus familiares, al principio se mostró nerviosa, pero al platicar de manera amena, ella respondió con agrado y confianza lo cual ayudo para romper el nerviosismo y así lograr dialogar con ella.

Así poco a poco los alumnos se comportaron de manera diferente, no así con la maestra, pues el comportamiento con la maestra titular fue otro, los niños le tenían un cierto miedo y mucho respeto, esto lograba que la mayoría de los alumnos no preguntara sus dudas a la profesora, esta actitud fue creciendo cuando la maestra regañaba a algún niño ya que lo hacía muy fuerte. Esta

forma de tratar a los alumnos, me comentaba la maestra se debe a que los niños mal interpretaban la confianza que se les daba y terminaban por faltar al respeto.

La maestra titular por el contrario se mostró enérgica con ellos, aceptando el regaño como algo normal ya que durante su formación recibieron el mismo trato por parte de las maestras que tuvieron en los años anteriores. En una ocasión se revisó que los alumnos realizaran ejercicios de matemáticas, sin embargo comenzaron a platicar, no se tomó importancia al trabajo, porque en unos momentos todos estaban platicando, en ese instante llegó la maestra y, encontró al grupo indisciplinado, el cual apaciguó con unos cuantos regaños muy enérgicos.

Algo digno de llamar la atención fue el trabajo que realizaba el alumno-practicante con quien el comportamiento de los alumnos cambió de manera preocupante, pues al hacer sus exposiciones de clase la atención se perdía y sólo se recuperaba la tranquilidad cuando la maestra titular ejercía orden. Un ejemplo de ello fue durante la clase de Geografía con el tema las "capas de la tierra":

*"Todos ponían atención al comienzo, se utilizó una maqueta, la cual demostraba gráficamente el tema, en ese momento las actividades cumplían los objetivos, pero a la hora de concluir con un apunte, la mayoría comenzó a platicar, algunos se pararon hasta que la maestra gritando los regañó y guardaron silencio inmediatamente. Al regresar el orden se les comentó a los niños de la importancia de poder trabajar con **respeto y disciplina**, así se podría razonar lo que se les explica y también se aclararían sus dudas y comentarios, al parecer los alumnos dedujeron la importancia de tener una ambiente de trabajo apto para la enseñanza-aprendizaje" (Extracto de registro)*

Esta idea de respeto y disciplina incluía como podemos ver, un trabajo sobre cultura política, el problema es la actitud que se mostró para "controlar" a los alumnos a través de regaños y en otras ocasiones se trataba de hacer comprender lo mal que hacían al tener actitudes negativas, se llegó a pensar que tenía más resultados los regaños que el **diálogo**, (aspecto que es muy importante dentro de la cultura política) después se dedujo que este tipo de conducta se debía a que ellos

pertenecían al nivel de individuos en la que imperaba una moral convencional (las personas actúan con firmeza a reglamentos y no se les permitía salir de él, por tal motivo su comportamiento era muy rígido), esto se descubrió a partir de pláticas sostenidas con ellos comentaron que en los grados pasados las maestras eran muy exigentes, estrictas y no les permitían ningún mal comportamiento.

Otro ejemplo es la clase de Historia:

“Se comenzó un tema de la prehistoria, la actividad consistió en una lectura por tiempos, para que la mayoría pudiera leer, se observó que dos de los alumnos estaban platicando sin poner atención a la lectura, se les preguntó del tema y en ese momento los demás alumnos comenzaron a platicar, hasta que la maestra reprimió la plática con un regaño fuerte, los niños se callaron inmediatamente, se pudo continuar con la lectura.”

Cosa similar ocurrió en la clase de Español sobre “cuentos y leyendas”, algunos alumnos no atendieron la clase y cuando se les pedía una opinión no existía un orden para dialogar, todos querían opinar, cuando alguno participaba y si la respuesta era incorrecta los demás le hacían burla

Al preguntarle a la maestra su opinión respecto a ello nos respondió:

“Todos creen que su respuesta era correcta, solo por el hecho de tener reconocimiento, este tipo de conductas reflejaba un estado de egocentrismo (la persona piensa que tiene razón sin reflexionar si verdaderamente la tiene), otra característica del egocentrismo es que los niños quieren tener reconocimiento aún sin habérselo ganado, se demostró cuando unos alumnos querían tanto sacarse un diez sólo por el hecho de tener reconocimiento ante los demás niños, no les importaba como obtuvieran la calificación, incluso algunos, o se corregían ejercicios, en fin una serie de actas que demostraban que los niños tenían más reconocimiento a una calificación que al aprendizaje”.

“Un niño obtuvo siete y exigió que se le asignara un ocho; su papá lo regañaba por que no sacaba buenas calificaciones, esto es un problema grave ya que se está enseñando una moral de fines, este tipo de moral consiste en que el individuo se preocupa más por los resultados que el procedimiento, lo que indica que la formación de la persona no es la correcta.”

En otra situación nuevamente la maestra insiste en la cultura del respeto:

“Estos comportamientos dificultan el aprendizaje en las clases, al parecer por que las alumnas no han tenido una formación basada en el respeto, no han pasado de una moral egocéntrica...”

Tenemos entonces que esas situaciones de poco respeto y moral egocéntrica se convierten en un obstáculo para que exista una comunidad democrática en el salón de clases. Muchos de los alumnos observados tenían actitudes egocéntricas que impiden comprender y apreciar las opiniones de los demás, para que exista una comunidad democrática en el aula, es necesario que exista una organización, libre discusión, toma de decisiones y una actitud de respeto hacia los demás.

Tenemos también que ciertos alumnos tienen una serie de problemas relacionados con la falta de valores, el consumismo, así como un ambiente poco democrático; falta de respeto, diálogo, solidaridad, justicia y sobretodo la falta de juicios morales (los juicios morales son cuando a los alumnos se les presenta un problema los cuales resuelven por medio de la reflexión y análisis de dificultades que se le presentan), pero para lograrlo deben tener una serie de valores que los sustenten mediante la razón, con esto no se quiere decir que los alumnos carecen en todo momento de valores, sino que los valores que utilizan son de alguna manera subconscientes, ya que no son empleados por la vía del raciocinio, un ejemplo es que los niños no pueden gritarle a un directivo por que saben que no es lo más adecuado, esta aplicación de valores es utilizada instintivamente y no es derivada por medio de algún análisis.

Para que los niños lleguen a tener la capacidad de enjuiciar moralmente algo necesitan ser educados, esta educación tendrá que ser metódica y bien diseñada evitando que no se diluya en intentos fallidos,

Lo sorprendente es que en los primeros días los alumnos se comportaron de manera respetuosa, realizaban las actividades, tenían disposición, pero después esto se fue terminando súbitamente, las explicaciones fueron:

"...que se pueden dar es que en un comienzo no se le presentaron los límites de la confianza que se les darían, así que los alumnos se formaron una idea de confianza que no era la deseada."

"Este problema se podría atribuir a un tipo de sociedad con una serie de conflictos como son personas consumistas, problemas ambientales, crisis de valores, falta de respeto a la humanidad y a las personas así como una intolerancia en todo los sentidos."

Estas situaciones conflictivas se encontraron inmersas en el salón, cuando no se trabajaba en equipo, algunos alumnos realizan las indicaciones por su cuenta, argumentando que nadie quiere cooperar, nadie opina, y unos quieren ejercer su voto a la fuerza, y por ende no se lograba con las condiciones necesarias que requiere una actividad de grupo lo que resultaba difícil aplicar algunas dinámicas grupales, se dialogó con los alumnos pero no dio resultado, al día siguiente los alumnos se comportaron igual. En una clase de español los alumnos tenían que participar en una obra de teatro, que significa trabajar por equipos y nuevamente los escolares no dialogaban. Se peleaban, se observó algunos valores que los alumnos no tenían bien desarrollados, no tienen muy bien cimentadas las normas morales y éticas para poder desenvolverse de manera plena dentro del salón de clases, muchos actúan según la experiencia que adquieren en la sociedad, en su casa o con los mismos compañeros.

Otro problema muy recurrente que se logró observar es el de conservación del medio ambiente, que implica el respeto a lo Otro. Los alumnos tiran basura tanto en el salón como en el patio de la escuela, esto tal vez no parezca un problema grave pero a la larga puede traer consecuencias muy

negativas para la sociedad, incluso la maestra titular comentó acerca de esto con los alumnos, para que ellos comprendieran las consecuencias de ello pero de nuevo se dio el fenómeno de que no hicieron suya las palabras de la maestra y seguían teniendo el salón y el patio sucio.

Este tipo de comportamiento en los alumnos se viene dando de manera continua y sin que se logre cambiar algo con la simple plática, la maestra titular a intentado dialogar con ellos pero los alumnos tienen tan arraigado estos problemas que será muy difícil hacerlos conscientes de su existencia y de los males que aparentemente son buenos pero que en lo futuro los llevarán por caminos equivocados.

Los alumnos están entrando dentro de esta globalización sin entender los problemas que trae este tipo de sociedad en la cual estamos viviendo, sino simplemente se están llevando por lo que hacen los demás o por lo que más les llama la atención.

Esta problemática que existe en nuestra sociedad actual se refleja de manera predominante en la escuela y sobre todo en los alumnos, que son la reproducción de nuestra sociedad, se da cuando los niños entran en interacción entre ellos, cuando platican, se organizan, juegan entre sí, todos estos momentos de interacción los alumnos se comportan de una manera que nos hacen pensar, si verdaderamente la escuela está cumpliendo con los objetivos de una educación liberadora, o si tan solo estamos reproduciendo una serie de individuos que se integran a una sociedad en crisis moral y ética, en síntesis: consumista.

Con este análisis se llegará a la conclusión de que los valores que se deben enseñar, son aquellos que hacen falta dentro del salón de clase, estos serían, la falta de tolerancia hacia las diferencias de los demás así como el consumismo mal dirigido de información y productos que no le sirven para nada a los alumnos.

Estos serían pues los valores que se tratarán de incitar en los alumnos para que puedan actuar de manera libre dentro de esta sociedad globalizada que como ya se apuntó está llena de problemas.

Se ha visto que con una plática no es suficiente cambiar la cultura política de los alumnos, por eso hay que cimentar esta clase de valores en una dinámica más pedagógica para que se pueda lograr mejorar el desarrollo en los alumnos, solo así se podrá avanzar en la educación política.

Así tenemos que en temas como la "Igualdad ante la ley", los alumnos memorizaron los conceptos pero no los practicaron como se esperaba, el problema fue que la estrategia de aprendizaje no fue la adecuada y faltó más fundamento pedagógico para poder lograr las ideas que se pretendían, la secuencia didáctica fue muy pobre en su capacidad de estimular el aprendizaje de los alumnos.

No se observó que los alumnos actuaran como si verdaderamente razonaran el conocimiento, los alumnos no dialogaban, no compartían experiencias, solo se limitaban a escuchar la clase y copiar el apunte para poder contestar un cuestionario y esto era solo lo que tenían que hacer. Es imposible que de esta manera los alumnos puedan formarse con verdaderos principios políticos.

Con esto se podría decir que es mucho lo que se puede mejorar y uno de los puntos que se tendrá que modificar es que los temas se les hagan interesantes a los alumnos, por que las prácticas anteriores carecían de interés, los educandos no tomaron la clase con responsabilidad sino como una clase más en la cual ellos no encontraban nada de interés, se limitaban a memorizar los conceptos y ese eran todo su trabajo. Otro punto es que los temas no se relacionaban con su entorno, este tipo de educación es memorística y no para mejorar y comprender su medio, para poder desenvolverse adecuadamente, lo recomendado es que los escolares tengan más información sobre el tema y que ellos lo logren comprender, uno de los puntos más importantes y por ende el más complicado es que ellos comprendan la importancia de su educación en valores y que los puedan asimilar.

El primer objetivo es lograr crear en los alumnos una moral autónoma, pero no basta con lecciones morales ni tampoco los ejercicios de discusión, por el contrario es necesario enfrentar y resolver problemas reales mediante el diálogo.

Al aplicar ciertas dinámicas que permitirían lograr en los alumnos un respeto hacia los demás, no se dio de manera rápida ya que hay muchos elementos que dificultan tal propósito.

Una de las estrategias que se emplearon fue que los alumnos comentaran problemas que suceden en el salón de clases. Es muy importante que este tipo de enseñanza se siga ejerciendo y no se pierda en esfuerzos efímeros a los cuales no se les da la importancia que necesitan.

Un ejemplo práctico para la búsqueda de un clima democrático en el aula, la maestra siguió la siguiente estrategia:

Los primeros días se impartió contenidos como:

- “La importancia de las reglas y normas para la convivencia social”
- “La participación de los ciudadanos para la elaboración de las leyes”
- “La función de las leyes”

Estos fueron los contenidos al iniciar las clases, el primero que fue el de la “importancia de las reglas y normas para la convivencia social” y este se dio con dinámicas, la de realizar entre todos un reglamento dentro del salón de clases en donde tocaron diferentes aspectos como el respeto a los compañeros, el no comer en el salón de clases, el pedir la palabra cuando se quiera participar y trabajar de manera responsable, estas normas se pusieron en una cartulina la cual fue pegada en una de las paredes dentro del salón, en este caso la que corresponde al aula, pero lo malo fue que no se le dio la importancia debida y su valor se perdió al no darle seguimiento, los alumnos después de algunos días no hacían caso del reglamento, no les importo lo que contenía y se desaprovecho este recurso didáctico para la formación política en el aula.

El segundo tema el de la “participación de los ciudadanos para la elaboración de las leyes” se explico que los mexicanos estaban representados por diputados y senadores que toman decisiones por todos nosotros, se eligen por medio del voto, después de la explicación se les dio un apunte , al concluir el trabajo se elaboró un cuadro conceptual. Al final todo quedó ahí

El tercer tema “función de las leyes” se dio una explicación desde un punto de vista jurídico, se habló de la constitución, del respeto que se debe tener ante la leyes, se hizo una comparación con la leyes que ponen los padres y las leyes constitucionales, a los alumnos se les pidió la participación con algunos ejemplos, ellos comentaros algunas normas que tienen en su casa, que

las tenían que respetar o de lo contrario serían castigados, después de esta pequeña plática los alumnos escribieron sus conclusiones las cuales fueron expuestas ante el grupo.

Con esta última estrategia se pudo relacionar lo que los alumnos viven en lo cotidiano con las temáticas del programa. Esta dinámica logró buenos resultados.

RESULTADOS DEL TRABAJO EMPÍRICO

Tenemos que uno de los puntos importantes en el salón de clases es que se debe fomentar la responsabilidad de los alumnos y el profesor para poder así dar sentido necesario que requiere un ambiente de cultura política, en el que impere la libertad y cooperación de los miembros que intervienen en el salón de clases. Por tal motivo para crear un ambiente político es necesario un clima escolar totalmente democrático, en la que la participación del alumno sea el eje del aprendizaje.

Para poder conseguir personas políticamente autónomas, capaces de alcanzar niveles de reflexión participativos basados en principios de conciencia, es preciso enfrentarse a problemas reales que se presentan en el aula de clases, superar el egocentrismo que en muchos casos impera en el salón de clases incluso hasta en el mismo maestro. Esto se muestra cuando se realiza el proceso enseñanza aprendizaje, no se retoman las experiencias de los alumnos, pensando que su opinión no cuenta.

Por ejemplo, una de las dinámicas que se emplearon es el de cambiar roles entre los alumnos, esto es que tomen conciencia del otro, que razonen y analicen los problemas de los demás y no solo se encierre en uno mismo, que cooperen con todo el grupo, de esta manera se logrará que los alumnos sientan al prójimo como así mismo. Complementando esta dinámica, se practicó en los alumnos el valor del diálogo, esto es cuando comentan sus problemas y que con la ayuda de todos se llegó a un acuerdo, el platicar problemas, situaciones chuscas y anécdotas, durante las clases es una manera de acercamiento y emitir opiniones, lo que daría como resultado una participación más abierta y democrática.

Cambiar el clima de aprendizaje escolar requiere dos condiciones básicas una; es el diálogo, otra la actitud del maestro, que haga la primera posible. Se debe propiciar en el salón de clases el intercambio de opiniones y razones, con todo el respeto posible además de la creación de alternativas propias por los alumnos. De esta manera se estaría hablando de la realización de una asamblea dentro del salón de clases donde se consigue que cualquier conflicto sea analizado y discutido de manera dialogada. Esto es lo que daría inicio a una verdadera generación de cultura política.

Por otro lado no se puede dialogar si no se adoptan actitudes para poder propiciar la dinámica en el salón de clases. Por tal razón un punto importante es el de la disciplina ya que si no hay orden no se podrá desarrollar la moral en los alumnos. La falta de disciplina en el salón de clases se notó en gran parte del día, esta falta de respeto fue por que se les dio mucha confianza a los niños y no se supo poner límites para que la convivencia fuera amena y respetuosa.

Uno de los motivos de tal comportamiento de los alumnos es la poca firmeza con la que se les puede llegar a tratar y se les conciente actitudes que deben ser reprimidas antes que se conviertan en parte de su personalidad, pero el resolver estos problemas es muy difícil, se necesita mucha fortaleza y carácter para poder educar de buena manera, como decía el maestro Carlos A. Carrillo "la receta para hacer buenos maestros es: una onza de conocimientos, dos de método para la enseñanza y seis de disciplina... e aquí un maestro excelente."

Entrando en cuestiones de la educación cívica en el salón se observó que los alumnos conocían de manera memorística algunos conceptos de civismo pero no los practicaban en la vida diaria.

Por ejemplo al preguntarles sobre ¿qué es el patriotismo? Su respuesta fue: "ser mexicanos, el querer al país", y lo peor la mayoría no supo dar una respuesta más allá de lo expuesto o simplemente no conocían el concepto.

Para que los niños lograran este concepto no vasto con una clase de educación cívica, guiándose por el Plan y Programas y algunos informes ya que en esta se dan reglas o normas jurídicas, pero como es una educación global fue necesario dar materias como historia, geografía, ciencias naturales y español, esto de alguna manera logró que los alumnos tuvieran un concepto de

patriotismo de acuerdo con el enfoque, de esta manera los alumnos conocen y profundizan contenidos de identidad nacional. El concepto se formó en los alumnos; pero faltó ver que tanto se modificó sus comportamientos.

Los párrafos anteriores demuestran lo mal que se hace cuando se educa a los alumnos de una manera tan superficial y sin un fin claro, esto viene a modificar muchos conceptos que ya estaban adheridos en el alma del educando, de ahora en adelante el comportamiento dentro del aula se tendrá que modificar de manera drástica si se quiere seguir con los objetivos que al inicio del trabajo se plantearon para poder enseñar en una cultura política responsable y desarrollar en el alumno las actitudes deseadas.

Cuando se toma una posición política dentro de un problema del salón, como puede ser; estar en contra del racismo, es indudable que la posición es la correcta ya que el defender valores universales es lo mejor para una guía con respecto a la moral, en el aula se llevo a cabo el exponer en todo momento una postura a favor de los valores, que el mundo ha creado para la convivencia del ser humano, claro en ocasiones existieron problemas que rebasan los derechos humanos; cuando unos alumnos discutían acerca del tema de Historia " la conquista de América" en este contenido los alumnos plantearon el problema acerca de; lo favorable de la conquista de México o si fue perjudicial , en ésto la reflexión se tuvo que hacer más profunda ya que si analizamos el tema se podrán encontrar cosas a favor pero también en contra, así que se tuvo que ir desglosando punto por punto hasta encontrar lo positivo y lo negativo de la conquista.

Otro elemento que ya se ha venido tocando es la importancia del diálogo para fomentar la cultura política en los alumnos, ejercitar el diálogo, el aprender a hablar y comprender, requiere de situaciones reales en donde ambos ejercicios se puedan poner en práctica, el papel que el profesor desempeñado en este aspecto es importante, así como su disposición para crear éstas situaciones claves en el aprendizaje del alumno. Un aspecto que en prácticas pasadas no se les dio la importancia que debería tener es la libre discusión de los alumnos guiada por el maestro para apoyar al alumno a que desarrollen su pensamiento de manera progresiva y por ende su comportamiento político.

Es importante que no sólo se hable de normas morales en el aula, sino que los alumnos vean que el profesor las practica. Por ejemplo en alguna ocasión se observó, en la clase de Ciencias Naturales con el tema “pirámide alimenticia” se le expone al niño que es malo el alimentarse de comida chatarra, a la hora de el recreo el profesor está tomando su refresco, así el maestro esta perdiendo credibilidad ante los alumnos y todo el aprendizaje quedo en mero concepto abstracto, que no se practicó.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

- Las prácticas pedagógicas y la organización escolares no son definidas desde una base de cultura política que den sustento a la educación para la ciudadanía. De hecho hace falta definir la noción de ciudadanía y tomarlo como proyecto pedagógico escolar, cuestión que estaría en consonancia directa con los propósitos de la educación básica –la Reforma a Educación Secundaria 2006, por ejemplo.
- Aún se tienen la idea en muchos de los docentes observados que la formación política para la ciudadanía se logra mediante el desarrollo de las asignaturas de Educación Cívica y Ética y que se reducen a transmisión de conceptos y contenidos.
- La educación para y en la democracia en las instituciones escolares analizadas no logra compaginar la instrucción con la socialización, es decir, en las clases hay un discurso muy diferente a lo que se hace en lo cotidiano. Ejemplo de ello en la figura de autoridad de directivos y maestros y poca participación de padres y alumnos.
- Hay necesidad de entender que la formación en una cultura política de la ciudadanía conlleva una **pedagogía de la socialización** que implica a enseñar a vivir en conjunto, respetando las reglas sociales comunes y promover de manera práctica valores como la justicia, la libertad y la responsabilidad. De tal manera que existe la necesidad de trabajar mediante una **enseñanza situada** que lleve a los alumnos a relacionar los contenidos con lo que vive cotidianamente, ejemplos reales por muy duros que sean como la corrupción, y que sea real pues sólo así es posible estimular la toma de iniciativa y desarrollar su espíritu crítico e incitar su necesidad de participación.
- Parte básica de una conformación de una cultura política es considerar a la escuela como un lugar de conflictos de valores constituida por las necesidades de valores como la democracia, la justicia, la libertad y la solidaridad y las condiciones reales de las exigencias de una economía de mercado y la competencia.

- Es imprescindible que la formación en una cultura política se concrete a partir de una pedagogía que una la teoría y la práctica y esté centrada más en la formación del sujeto que en la simple transmisión de información sobre leyes, fechas y estructura del sistema político. Esto significa que la democracia y la pluralidad como elementos esenciales de cualquier cultura política debe estar relacionado con lo que al alumno le es significativo.

- Las diferentes situaciones pedagógicas que favorezcan la conformación de personas autónomas, críticas, solitarias, participativas y con profundos principios políticos se vuelven un factor de vital importancia en todo tipo de institución, para nuestro caso las escolares deben contribuir a desarrollar y consolidar, mediante espacios de interacción y diálogo este tipo de actitudes en los estudiantes. Para lograr todo ello es necesario retomar las vivencias cotidianas que tienen los alumnos, a partir de lo que escuchan en la casa o fuera de ella y potenciarlo con una perspectiva de tipo formativo.

- No debe perderse de vista que la institución educativa es muy importante para la consecución de una cultura política en los sujetos, pues los futuros ciudadanos deben empezar a vivir en ambientes donde circulen valores para el respeto y la socialización, así como el espíritu crítico y la participación en comunidad.

- Un rescate fuerte del enfoque de las asignaturas que potencian la cultura educativa como objetivo principal, ética y civismo, por ejemplo, se hace necesario para confrontar las representaciones sobre los valores, la democracia como la política y la ciudadanía que tienen los diferentes alumnos. Pues sólo si se respeta el enfoque didáctico es posible que la acción educativa remueva esos hábitos, costumbres y concepciones tan arraigadas en los alumnos y a las que han sido sometidas en una forma de cultura política falsa por los diferentes partidos políticos y los medios de comunicación.

- Este enfoque de las diferentes asignaturas de tipo formativo debe orientar al estudiante para que adquiera saberes prácticos más que conceptos y debe vincularse con la realización de actividades que les permitan comunicarse, debatir y llegar a consensos; actitudes necesarias para el ejercicio de una cultura política en la democracia.

- La formación moral y el diálogo son herramientas indispensables en la formación de la cultura política, por lo cual deben ser eje en todo acto educativo que pretenda la formación ciudadana como fin último.
- En ese sentido se hace necesaria una “enseñanza situada”, esto es examinar situaciones reales, incluso simuladas, y propiciar que los estudiantes pongan en juego su examen crítico y actitudes como el respeto, la empatía, la aceptación y el diálogo.
- El estudiante debe saber qué pasa en su entorno y en el mundo, poseer las herramientas para informarse y juzgar críticamente; deben desarrollarse actividades que le permitan pensar críticamente sobre el orden social vigente y reflexionar colectivamente sobre sus propias interpretaciones de la realidad.
- para los docentes es necesario que pierdan el miedo a la crítica y al pensamiento divergente pues es una condición necesaria para una convivencia deseable; por lo tanto, el ejercicio de la crítica y la autocrítica debieran ser ingredientes básicos de la formación ciudadana responsable,

BIBLIOGRAFÍA

- BALL, S.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós/MEC, 1989.
- BENZAÏD, Gabriel. *Éloge de la résistance à l'air du temps*, Paris, es Éditions Textuel, 1999.
- BLASE, I. *Breaking the silence. Overcoming the problem of principal mistreatment of teachers*. Newbury Park, CA.: Sage, 2003
- BLASE, J. (ed.): *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA.: Sage, 1991.
- DERUET, J.L.: La evolución de la sociología de la educación en Francia. En: Frigerio, G. et al. *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ed. Novedades Educativas, 1997.
- Educativas : Fundacion CEM, 2004
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. *Educación en tiempos inciertos*. Morata, Madrid, 2001.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. *La escuela en el capitalismo democrático*. Universidad de Sinaloa, México, 1987.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M.: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata, 1993.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M.: *Poder y participación en el sistema educativo*. Madrid, Paidós/Ecuador, 1992.
- FRIGERIO, G. (coord) *Una Ética en el trabajo con niños y adolescentes : la habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires ; Mexico : Novedades Educativas : Fundacion CEM, 2004

- FRIGERIO, G. Et al. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires ; Novedades educativas, 1999.
- FRIGERIO, G. Et al. *Educación, ciudadanía y participación : transformar las prácticas : el enfoque de resiliencia*. Buenos Aires : Novedades Educativas, 2002.
- FRIGERIO, G. Et al. *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Argentina : Novedades Educativas : Centro de estudios multidisciplinares, 2000.
- FRIGERIO, G. POGGI, M. y GIANNONI, M. (Comp.): *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinares y Ed. Novedades Educativas, 1997.
- Fuente, C. y Muñoz-Repiso, M.: *Preparation à la vie dans une société démocratique dans cinq pays de L'Europe méridionale*. Conseil de L'Europe, Section des Publications. Strasbourg, 1982.
- FULLAN, M. *La escuela que queremos : los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Mexico ; Secretaria de Educación Pública : Amorrortu, c2000.
- FULLAN, M. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona : Octaedro, 2002
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A.: *What's worth fighting for in your school?* Bristol, Open University Press, 1992.
- GIL VILLA, F. *Individualismo y cultura moral*. Madrid : Centro de Investigaciones Sociológicas : Siglo XXI, 2001
- GIL VILLA, F. *La Cultura moral postmoderna*. Madrid : Sequitur, c2001
- GIL VILLA, F. *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid, CIDE, 1995.
- Gil Villa, F.: «La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios», en *Revista de Educación* nº 300. Enero-Abril. Centro de Publicaciones del M.E.C.. Madrid, 1993.
- GREENFIELD, T.B.: Theory about organization: a new perspective and its implications for schools. En Bush, T. et al. *Approaches to school management*. London, Harper & Row, 1986.
- HARGREAVES,
- HARGREAVES, A. *Aprender a cambiar : la enseñanza mas alla de las materias y los niveles*. Barcelona : Octaedro, 2001.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad : cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid : Morata, 1996.
- HARGREAVES, A. *Relaciones interpersonales en educación*. Madrid, Narcea, 1986.
- HARGREAVES, A. *Replantear el cambio educativo : un enfoque renovador*. Buenos Aires : Amorrortu, 2003
- HARGREAVES, A. *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona : Octaedro, 1998.
- RIVAS, J. I. *Organización y cultura del aula: los rituales de aprendizaje*. Málaga, Edinford, 1992.
- SANTOS GUERRA, M.A. (COORD) *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid, España : Universidad Internacional de Andalucía : Akal, c2003
- SANTOS GUERRA, M.A. (COORD) *Trampas en educación : el discurso sobre la calidad*. Madrid : La Muralla, c2003
- SANTOS GUERRA, M.A. *El crisol de la participación*. Madrid, Escuela Española, 1997b.
- SANTOS GUERRA, M.A. *La luz del prisma para comprender las organizaciones*. Málaga, Aljibe, 1997a.
- SANTOS GUERRA, M.A. *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid : Narcea, 2003.
- SARTORI, G. *Elementos de teoría política*, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- SARTORI, G. *La política: lógica y método en las ciencias sociales*. FCE, México, 2000.
- SARTORI, G. *Teoría de la democracia*. Alianza, México, 1989.
- Apel, K. O.; Dussel, E. y R. Forner (1992). *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*, traducción L. F. Segura, México: Siglo XXI.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, traducción M. del C. Ruiz de Elvira, Madrid: Taurus.
- Durand Ponte, Víctor Manuel (2002). *Formación cívica de los estudiantes de la unam*, México: Porrúa-UNAM.
- Dussel, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid: Trotta/UAM-I/UNAM.
- Dussel, Enrique (2004). "El poder consensual político"; "Marco político institucional", en *Política de liberación* (inédito).
- Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*, traducción M. Allende Salazar, Barcelona: Paidós/ICE-UAB.
- Goetz, J. P. y M. D. Le Compte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación*

- *educativa*, traducción A. Ballesteros, Madrid: Morata.
- Gutiérrez Espíndola, J. L. (2000) "Cultura política, educación cívica y democracia", *Diálogo y debate de cultura política*, año 3, núm. 13, jul-sep, pp. 66-90.
- Habermas, Jürgen (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*, traducción R. García, Barcelona: Península.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Pilar Baptista Lucio (1991). *Metodología de la Investigación*, México: Mc Graw-Hill.
- Hernández Flores, J. y T. Martínez Moctezuma (2001) "Hacia la identificación de elementos teórico metodológicos para la investigación educativa en valores. Una primera aproximación" en Ana Hirsch Adler (comp.) *Educación y valores*, tomo III, México: Gernika, pp. 41-65.
- Hobbes, T. (1984). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, Madrid: Sarpe.
- 42 Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Araújo-Olivera et al.
- IEE, Morelos (2004). *Cultura política y actitudes hacia la democracia en el Estado de Morelos*, Morelos, México: IEE.
- Not, Luis (1992). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*, Barcelona: Herder.
- Piret, Anne; Nizet, Jean y Etienne Bourgeois (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, colección Métodos en ciencias humanas, Bruselas: DeBoeck Université.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y Eduardo García Jiménez (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada: Aljibe.
- Sartori, G. (1997) *¿Qué es la democracia?* traducción M. A. González Rodríguez y M. C. Pestellini, México: Nueva Imagen.
- SEP (1999). *Enfoque de enseñanza y programas de la asignatura Formación cívica y ética*, 1º, 2º y 3º grados, México: SEP.
- Taylor, S. y R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, traducción J. Piatigorsky, Barcelona: Paidós.
- Villoro, Luis (1984). *Crear, saber, conocer*, segunda edición, México: Siglo XXI.
- Yurén Camarena, M. T. y S. S. Araújo-Olivera (2003). "Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de *Formación cívica y ética* en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 19, sep-dic, pp. 631-652.
- Yurén, M. T.; García, O. y S. S. Araújo-Olivera (2003a). "La asignatura Formación cívica y ética en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el estado de Morelos", en Secretaría de Educación Pública, *Programa de Fomento a la Investigación Educativa*, México, SEP-SEBN (2004) (CD)
- www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/40692/1/informesfinal.htm