

- BRUNELLE, L. El concepto de debilidad: convergencias o contradicciones.
- DYWAD, G. Whom do we call mentally retarded, en *New Neighbours. The Presidents Committee in MR*, Cap. III. Washington D.C. 1974.
- FAU, R. *Les groupes des enfants et adolescents*, P.U.F. 1952.
- GUSKIN, S. L. and SPICKER, H. H. *Educational Research in Mental Retardation*, Indiana University, Blawington, Indiana (trabajos realizados entre 1960 y 1967).
- GILLY, M. y MERLET VIGIER, L. Medio social, medio familiar y debilidad mental, en René Zizzo, *Los débiles mentales*, ed. Fontanella, cap. IV, Barcelona, 1973.
- JONES, J. R. El medio ambiente y el desarrollo mental en el *Manual de Psicología Infantil*, Ed. Carmichael.
- KIRK, S. A. *Educating Exceptional Children*, Ed. Houghton Mifflin, Boston, 1962.
- KEDROV, B. M. *Clasificación de las ciencias*, Editorial Progreso, Ed. Ciencias Sociales, Moscú, 1974.
- KEDROV, B. M. *La classification des sciences*, Recherches soviétiques, Philosophie, Cahier I, 1956. Ed. de la Nouvelle Critique, pág. 92.
- MASLAN SARASON y GLADWIN, *Mental subnormality*, N. Y., 1968.
- MERCER, J. *Labeling the mentally retarded*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 1973.
- NACIONES UNIDAS. *Asamblea General A/34/158, 13/6/79*, pág. 18.
- NASSIF, R. *Tendencias pedagógicas y cambio educativo en América Latina*, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Unesco-Cepal-Pnud, Buenos Aires 1981.
- LAURENT, P. H. y A. PHILOMENO. *El débil mental en el mundo del trabajo*, CERP, septiembre de 1961.
- NATCHINE, R. *Contribución al estudio del pronóstico de la evaluación de los deficientes mentales*, en *Enfance*, Año 1960, Nos. 4/5.
- PERRON, R. *Problemas de personalidad en los débiles mentales*, en *Enfance*, año 1960, París, Nos. 4/5.
- PRUDHOMEAU, M. *L'enfance anormal*, Ed. Miracis, París, 1947.
- QUEUREL, M. *Técnicas pedagógicas escolares IV Congreso de UNAR*, en *Sauvegarde*, año 1965, París, Nos. 1-2-3.
- PARENT, P. et GONNET, C. *L'éducation des débiles mentaux*, Les Cahiers des enfants inadaptés, París, marzo de 1966.
- SNYDERS, G. *Quelques inquiétudes a propos du tests Binet-Simon-Terman*, en *Enfance*, París, año 1951, N° 1.
- TIZARD, J. A. *Note on the International Statistical Classification on Mental Retardation*, *Am. J. Psychiat.* 128:11, may 1972 Suppl.
- VIAL, MONIQUE. *Notion d'anormalité*, en *L'école et la Nation*, marzo de 1967.
- UNESCO. *Situación actual y tendencias en la investigación*, París, 1969.
- YATES, A. J. *Deficiencia mental en Behavior Therapy*, cap. 16. J. Wiley and sons inc. N.Y. 1970.
- YOUNG, W. M. *Poverty, intelligence and life in the inner city en Mental Retardation*, abril de 1969.
- ZAZZO, R. *¿Qué es la debilidad mental?* *La Raison*, N° 16, París, 1957.
- ZAZZO, R. *Les débiles mentaux en Esprit*, año 1965.

ESTILOS PARTICIPATIVOS ¿SUEÑOS O REALIDADES?*

MARÍA TERESA SIRVENT

INTRODUCCIÓN:

El presente artículo, resume las preocupaciones de la autora sobre las posibilidades de implementar experiencias participativas dentro de sistemas o instituciones autoritarias, jerárquicas y burocráticas. Es fruto fundamentalmente, de sus experiencias concretas desarrolladas en algunas secretarías de Educación estatales y municipales de Brasil, como especialista en programas de educación no-formal y participativa para la periferia urbana.

El artículo enfoca las dificultades emergentes, no sólo de las estructuras jerárquicas y burocráticas, sino también, en especial, las dificultades y barreras provenientes de la internalización de las estructuras del sistema por parte de los individuos que ocupan las posiciones de dependencia y subordinación en las instituciones y clases sociales.

Es una tentativa de describir y analizar tanto los componentes de la cultura popular que operan como inhibidores del desarrollo de organizaciones populares que posibiliten la participación real de la mayoría de la población, como también los componentes de la "cultura del funcionalismo público" y de la "cultura de la escuela" que los mismos subordinados presentan y que actúan como barreras para el desarrollo de estilos participativos.

El artículo se compone de tres partes: la primera presenta algunos conceptos básicos y variables para la descripción de procesos participativos; la segunda parte se refiere a los condicionamientos que inciden en la configuración que adopten dichos procesos para concluir en la tercera con algunas reflexiones finales.

El propósito es doble: por un lado colaborar en la elaboración de modelos de evaluación y de identificación de barreras para un proceso

M.T.S. Lic. en Ciencias de la Educación, U.B.A.
M.A. Columbia University, Directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Autora de libros, artículos y trabajos de investigación. Asesora de organismos internacionales.

* Síntesis del artículo de la autora en portugués: "Estilos Participativos: sonhos ou realidades?" -Mimeo- 1983.

participativo; por otro servir de estímulo para interrogantes y reflexiones en todos aquellos que como nosotros, están en el difícil camino hacia un profundo cambio social.

I. CONCEPTOS BÁSICOS Y VARIABLES PARA LA DESCRIPCIÓN DE PROCESOS PARTICIPATIVOS¹

El presente análisis se apoya en la diferencia conceptual entre Participación real y Participación simbólica.

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

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

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

Estas formulaciones generales conducen a detectar puntos críticos para evaluar la naturaleza real o simbólica de los procesos participativos, las condiciones facilitadoras o inhibitoras de dichos procesos y sus productos mediatos e inmediatos.

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

Si nos preguntamos ¿quién participa? el punto crítico es la participación real de "las bases mayoritarias" ya sean estas la población ge-

neral, los miembros de un movimiento popular, o los vecinos de un barrio. Los movimientos populares, por ejemplo cuando se organizan, generalmente asumen el modelo conocido de concentración del poder: unos pocos que tienen información, piensan y deciden, y una gran mayoría ajena al proceso de toma de decisiones que, simplemente actúa en la implementación de las acciones.

Otro punto crítico es "cómo" los grupos comprometidos participan. Se encuentran situaciones, consideradas de participación, donde ésta es nominal o receptiva, "cuasi-consumista". Se distribuye información, se reciben sugerencias, más el proceso de toma de decisiones continúa concentrado en una minoría que selecciona la información y procesa las opiniones.

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

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

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

Por otra parte, la participación real constituye un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que modifique los modelos de relación humana internalizados en años de autoritarismo y explotación.

En el caso de nuestras experiencias de participación comunitaria

en la administración educacional, se fueron implementando tanto con los equipos de técnicos de las Secretarías de Educación, como con las escuelas y barrios de la periferia urbana, modelos de participación intermedia que posibilitaron el avance gradual de los grupos hacia su participación real en los proyectos de trabajo. En el caso de los equipos de técnicos, su participación real se fue logrando hacia el fin de dos años de trabajo en el programa. En los barrios y en las escuelas, el desarrollo de investigaciones participativas también se llevó a cabo a través de modelos intermedios no totalmente participativos en las primeras etapas del trabajo.

Se asume entonces a la participación real, como un proceso de aprendizaje que demanda ir creando etapas intermedias semi-participativas; lo importante es la conciencia de este proceso en todos los individuos y grupos comprometidos. La participación real no se obtiene del día a la noche. Obviamente, sus posibilidades y limitaciones dependen de las condiciones macro y micro estructurales, institucionales y psicosociales que deben ser enfrentadas.

II. CONDICIONAMIENTOS DE UN PROCESO PARTICIPATIVO

La configuración que adopta un proceso participativo dependerá de una serie de variables referidas al origen del proceso, a la existencia de mecanismos institucionales y psicosociales facilitadores y/o anti-participatorios y al tipo de producto esperado de dicho proceso.

II.1. Origen de los procesos participativos

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

Es el caso de nuestras experiencias participativas en el área de la administración escolar, y de la educación no-formal surgidas a partir de programas especiales de órganos centrales de educación a nivel nacional,³ y donde parte de las barreras enfrentadas se asocian al origen verticalista de la propuesta. Debimos encarar y superar total o parcialmente situaciones tales como:

- a) Desconfianza por parte de algunos profesionales de las Secretarías de Educación, y de los grupos o liderazgos más activos de los barrios, sobre los objetivos o verdaderas intenciones del poder político. Se temía la presencia de propósitos no manifiestos de manipulación o "cooptation"; se percibía el programa

participativo propuesto, como otro instrumento más de dominación popular;

- b) confrontados con la postura anterior, la aceptación ingenua de aquellos técnicos de las Secretarías de Educación - mayoría - integrados a-críticamente al sistema de la burocracia pública;
- c) recepción de la propuesta participativa -especialmente en las escuelas- como una obligación o sobrecarga impuesta que debe ser obedecida por temor a posibles sanciones, mas sin crédito alguno en la experiencia.

Estas barreras debieron ser diagnosticadas, evaluadas y enfrentadas por los grupos de trabajo. Se realizaron continuos análisis del significado del "espacio político" en la actual coyuntura histórico brasileña, y de la inserción de propuestas participativas en los aparatos ideológicos de un Estado aparentemente no monolítico; se fue evaluando la práctica cotidiana y sus resultados inmediatos a la luz de los principios teóricos del programa. Finalmente, después de más de un año de trabajo se contaba con grupos de trabajo relativamente estables, -especialmente entre los técnicos de las Secretarías de Educación y los vecinos de los barrios periféricos- que habían asumido el programa como algo propio.

II.2. Condiciones institucionales macro-micro y psicosociales

En este análisis se procura detectar aquellos mecanismos facilitadores e inhibidores de procesos de participación real. Se enfatiza en el diagnóstico de las fuerzas anti-participativas a nivel institucional y psicosocial.

1. Contexto Socio-Político

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

En el caso de nuestras experiencias en Brasil, éstas no hicieron más que reflejar en sus alcances y limitaciones las contradicciones del actual momento histórico.

En una sociedad caracterizada por una alta concentración de la renta, y un elevado porcentaje de su población en condiciones de pobreza y de pobreza extrema, estas experiencias participativas son facilitadas por una voluntad política de "apertura democrática", mas se convierten en la práctica, en experiencias aisladas dentro de un clima ge-

neral de autoritarismo o paternalismo institucional, arbitrariedades, violencia, desempleo, hambre y niveles subhumanos de vida cotidiana. Por otra parte, y fundamentalmente, en la medida que "la apertura democrática" o el discurso participativo no implican de manera alguna una ideología de modificación de las estructuras de concentración del poder social, político y económico, estas experiencias aisladas de participación real tienen un límite: el momento en que como resultado del crecimiento y desarrollo humano de los individuos y grupos comprometidos se convierten en una amenaza o riesgo contra el poder institucional.

2. Estructuras institucionales de las Secretarías de Educación

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

Es así que nuestras experiencias han enfrentado los siguientes mecanismos anti-participatorios: a) los grupos de poder institucional comparten sólo parcialmente la filosofía participativa del proyecto; no se encuentra una fácil disposición para "ceder" el poder de decisiones a nivel institucional; generalmente se percibe la participación popular en términos de donaciones de dinero o de mano de obra barata para re-faccionar los edificios escolares; o en términos de atender en forma asistencial solicitudes individuales; a lo sumo se abren algunas instancias para recibir sugerencias sobre el funcionamiento educacional que pueden o no ser implementadas; b) tendencia a un ejercicio autoritario del poder;⁴ se legitima la emisión de órdenes y la punición; obviamente, una relación de poder donde el subordinado tiene que concordar con decisiones por miedo a posible sanciones, es un factor inhibidor de participación real; c) existencia de sistemas rígidos jerárquicos de circulación de información y comunicación, que reproducen la concentración y el monopolio del poder; la información circula, sin libertad, a través de "válvulas" (gate keepers) que seleccionan cuáles informaciones descienden a las bases o suben hacia el poder; la "democratización" de la información y del conocimiento institucional es uno de los requisitos básicos de una participación real. d) existencia de normas burocráticas, rígidas y poco flexibles que impiden un grado mínimo de tolerancia a la confusión, ambigüedad, ineficiencia y demora en las primeras etapas de un proceso participativo.

Durante el primer año las experiencias se desarrollan en un clima de descrédito, de amenaza, de aislamiento y poco apoyo a la espera de resultados concretos. Gradualmente se va conquistando espacio y mayor crédito, mas nunca va a existir un total compromiso institucional

por la continuidad del proyecto. Continuará siempre la tendencia a "aislar" la experiencia, como un mosaico aparte del resto del funcionamiento institucional, minimizando así, las posibles consecuencias movilizadoras de la participación.

3. Aspectos psicosociales de los grupos e individuos comprometidos

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

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

Veamos la especificación de estos componentes inhibitorios o anti-participatorios a nivel de la cultura del funcionario público, de la escuela y de los barrios comprometidos en nuestras experiencias.

3.1. En los equipos de funcionarios de las Secretarías de Educación

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

Los equipos de técnicos con quienes iniciamos nuestras experiencias presentaban profundas resistencias a estilos de trabajo participativos que demandaran de ellos el compromiso de pensar, planificar y tomar decisiones; dificultades para el procesamiento de la información y

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

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

Estos factores inhibitorios generaron dificultades en la práctica del proyecto participativo. Fueron emergiendo conflictos derivados por un lado, de la confrontación cotidiana de configuraciones de representaciones sociales legitimadoras versus contestatarias dentro de los equipos —los equipos estaban constituidos por una mayoría de técnicos pertenecientes a la planta funcional de las Secretarías de Educación y una minoría extremadamente pequeña de personal universitario joven en las áreas de educación, psicología, salud, derecho— que amenazaron varias veces la continuidad de los grupos por carencia del mínimo grado de marco de referencia compartido en relación con el trabajo y, por otra parte, de las dificultades inherentes al aprendizaje del "know-how" participativo que se agudizan en una situación de confronte ideológico.

Los procesos reflexivos y participativos en los barrios y en las escuelas se retardan en parte por las barreras internas de los equipos centrales de trabajo que perciben el trabajo como un desafío que demanda cambios no sólo institucionales, sino grupales e individuales.

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

En el caso de nuestras experiencias, los equipos de técnicos de las Secretarías de Educación comprometidos en el proyecto fueron gradualmente creciendo como resultado de la propia "praxis" del trabajo. Al año, se comienzan a percibir evidencias de crecimiento personal y grupal y de modificaciones de algunos de los factores inhibitorios. Sin embargo, los procesos son largos y difíciles, y los cambios continuamente desafiados por las estructuras institucionales que no se modifican.

3.2. *En el personal docente de las escuelas públicas de la periferia humana.*

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

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

"La escuela nada tiene que ver; ni la desactualización de los profesores, ni el currículum. No se puede hacer nada —la escuela hace todo lo posible— si la familia no tiene interés; y no habrá aprobaciones en esas situaciones"
(De escuelas de las periferias urbanas trabajadas).

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

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



(De las investigaciones participativas en escuelas)

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

Existe una tendencia de la administración de la escuela a "sentirse" dueña del edificio y del personal que depende de ella. Se percibe a la participación como una amenaza a "la autoridad" de la escuela sobre la comunidad. La participación aceptada es la participación simbólica de los padres: como espectadores de las fiestas, escuchas acrítics de las reuniones, comprensivos y aliados con la escuela en los castigos disciplinarios, y colaboradores en la donación de dinero o mano de obra. La visión generalizada es que otro tipo de participación es imposible dada la falta de capacidad y de interés de los padres. Así,

se van operando procesos de refuerzo de las representaciones fatalistas, deterministas y mágicas de la comunidad, como también de la tendencia de las familias de la pobreza a considerar el fracaso escolar como normal y el éxito como algo para-normal.

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

3.3. En las poblaciones de la Periferia Urbana

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

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

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

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

El mundo hostil, injusto, con el cual la mayoría de la población en situación de pobreza y de pobreza extrema debe convivir hasta su muerte, es representado y legitimado por una compleja construcción de representaciones colectivas que inhiben las posibilidades de un reconocimiento de la participación como necesidad humana y de la multiplicación de prácticas culturales colectivas que procuran la modifica-

ción del medio ambiente circundante. Por ejemplo, imágenes del hombre, la mujer, la familia que reproducen las experiencias autoritarias y de subordinación vividas; imágenes fatalistas, mágicas, deterministas de las causas de los problemas; imágenes paternalistas, asistencialistas o voluntaristas de la solución de los problemas que impiden percibir soluciones elaboradas por la propia comunidad; imágenes simbólicas de la participación o imágenes de la participación como concesión de un Estado-benefactor y no como derecho; imágenes de la creación o de la reflexión como privilegios "naturales" de unos pocos y totalmente fuera de las posibilidades de la población de periferia social, que se asocian con imágenes de la cultura como "Cultura Académica" propia de un alto nivel de educación formal.⁹

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

Obviamente, la participación real en las decisiones que afectan día a día la población, demanda un largo y difícil proceso de modificación de representaciones sociales profundamente inhibitorias.

III. CONSIDERACIONES SOBRE EL PRODUCTO

Podemos percibirlo desde una doble perspectiva: a) del crecimiento y cambio de los grupos e individuos comprometidos; b) de su significado social en tanto experiencias participativas desarrolladas a partir de un aparato de Estado.

En el primer nivel de análisis, y a pesar de las dificultades enfrentadas, tenemos evidencias de cambios en los participantes en sus representaciones sociales inhibitorias, en su conciencia de la necesidad de participación; tenemos evidencias de crecimiento en sus capacidades de reflexión, crítica, diálogo, creación y recreación sobre los hechos de la vida cotidiana; evidencia de cierta superación del miedo a participar y de una autovaloración mayor; evidencias de logro en la planificación e implementación de acciones colectivas organizadas participativamente.

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

IV. REFLEXIONES FINALES

¿Qué se concluye de estas consideraciones? ¿Qué la participación real es una mera ilusión producto de mentes idealistas? No. Es un proceso largo, de avances y retrocesos; demanda el pasaje por modelos intermedios que signifiquen etapas graduales de crecimiento y cambio institucional y grupal. La participación real implica un proceso de aprendizaje continuo a través del cual se modifican las representaciones sociales inhibitorias, se comienza a reconocer a la participación como una necesidad humana y se desarrolle el "know-how" de la participación.

En cuanto al desarrollo de programas participativos a partir de instituciones del Estado, consideramos que es necesario profundizar el análisis de las condiciones facilitadoras e inhibitorias, institucionales y psicosociales en cada situación particular. En este sentido, esperamos que este trabajo sea una contribución para modelos de análisis que permitan evaluar los puntos críticos dentro de estructuras autoritarias, jerárquicas y burocráticas específicas. Este tipo de análisis al comienzo y en el decurso de la práctica cotidiana, puede ser un instrumento de decisión para el trabajador social en cuanto a la validez de su esfuerzo; o sea en cuanto a las probabilidades que su proyecto pueda ser apropiado por las bases como mecanismo de crecimiento participativo, o que por el contrario sólo se limite a una actividad folklórica y enmascarada de "cooptation".

NOTAS

¹ Estas experiencias fueron desarrolladas a través de convenios de cooperación técnica entre el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura - IICA - OEA - y las Secretarías Estaduales y Municipales de Educación (1981-1983). Se abarcó cuatro instancias de trabajo: a) la formación de equipos locales en términos de nuevos profesionales de la educación, entrenados para la planificación, implementación y evaluación de acciones de educación no-formal, investigación participativa y entrenamiento de los grupos e individuos comprometidos en sus capacidades de participación, creación reflexión y auto-valorización de sí y de su grupo de pertenencia; b) la formación del personal de las escuelas públicas de la periferia urbana, para el desarrollo de nuevas formas de participación de los barrios en la administración escolar; c) la elaboración de nuevos estilos participativos de funcionamiento y administración institucional, a nivel de las propias Secretarías de Educación.

Para más detalles, ver: Sirvent, María Teresa (org.) "Educação Comunitária - A experiência do Espírito Santo" - Ed. Brasiliense 261 páginas, 1984.

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

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

⁴ En este sentido, se asume las conceptualizaciones de Poder como relación y presentando tres características: a) hay un conflicto sobre valores o sobre el curso de una acción entre A y B; B acepta los deseos de A; c) B acepta por temor que A prive a él de un valor o valores que B considera mucho más valioso que aquellos que hubiera obtenido de no haber aceptado. Ver, Peter Bachrach and Morton S. Baratz "Power and Poverty, theory and Practice" -Oxford University Press -N. York, 1970 Part one, P. 3 - 63.

⁵ Para más detalles ver: a) Sirvent, M. T. ob. cit (1984); b) Sirvent M. y T. y S. Brusilovsky "Diagnóstico Socio-Cultural de la Población de Bernal

⁶ -Don Bosco-" Asociación Cultural Mariano Moreno -Bernal Feia. de Bs. As. -1983-371 págs. c) Sirvent, M. T. Leisure time, Popular Culture and Education- Case studies in the urban Peripheries of Latin American cities, in *Societal Leisure, Autumn Issue*, December 1983 Ottawa, Canada d) Sirvent, M. T. "Human Development and Popular Culture in Latin American" in Carlos Mallman and O. Nudler (editors) "Human Development in its Social Context - A Collective Exploration" United Nations University Project - 1984 (to be published) e) Sirvent, M. T. "Cultura popular y Educación en Argentina UNESCO/CEPAL/PNUD - Proyecto Desarrollo y Educación en A. Latina y el Caribe - Ficha N° 7 - 1978 -

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

Por otra parte se parte de una teoría sistemática de las necesidades humanas,

en conexión con conceptos de "calidad de vida" de la mayoría de la población. Se diferencia a nivel conceptual "necesidades subjetivas y objetivas".

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

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

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

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