

ÉTICA COMUNICATIVA Y ÉTICA DE LA AUTENTICIDAD EN UNA PRÁCTICA SOCIAL TRANSFORMADORA

Extracto de la Unidad 7 del Curso a Distancia:
Los Derechos Humanos: un horizonte ético.
Servicio Paz y Justicia. 1996. Montevideo. Pp 92-112

A mi entender, una ética de la comunicación y de la autenticidad pueden ofrecer interesantes aportes para el análisis y la justificación de una práctica social orientada al desarrollo de la calidad de vida. En las reflexiones que siguen trataré de explicitar el sentido del trabajo social (1); su intencionalidad transformadora en cuanto el potencial antagónico, al reconocimiento de la diversidad, a su apuesta ética y a la articulación entre democracia y pedagogía del poder (2); por último me referiré a ciertas actitudes y posturas éticas por parte del educador (3).¹

1. Intencionalidad y sentido del trabajo social

Los aspectos socio- culturales a los cuales he hecho referencia en la aproximación al contexto, repercuten y están presentes en toda práctica social con los sectores populares, en especial si esta se lleva adelante en los medios más postergados. Aparece la cultura de la desesperanza que se identifica con la postura de resignarse ante los límites impuestos por la sociedad y ante la ausencia de alternativas viables. Lo que a su vez acentúa la lucha por la sobrevivencia, muchas veces buscada en forma individual, y las contradicciones dentro de los propios sectores populares. Intentando un abordaje al tema de lo social propongo varias afirmaciones para la búsqueda y la reflexión ética.

1.1 El predominio de una concepción neoliberal, la consiguiente fragmentación en pluralidad de mundos de vida, el predominio de la razón instrumental, los niveles crecientes de exclusión y las nuevas formas de dominación, conjuntado todo esto con la crisis de alternativas, lleva a sostener que la práctica social hoy en día debe diseñarse en el marco de construcción de **nuevos paradigmas**, con un fuerte contenido ético- cultural.

El concepto de paradigma – si bien en el campo de la ciencias naturales- ha sido formulado por Kuhn. Podemos tomar algunos elementos que lo caracterizan para confrontarlo con la práctica social. El concepto de paradigma aparece contrapuesto al concepto de ciencia establecida, precisamente en cuanto las revoluciones científicas suponen el rechazo, por parte de la comunidad de los científicos, de una teoría científica reconocida para adoptar otra que es incompatible con ella. En realidad lo que se ha producido es una transformación del mundo en el que se lleva a cabo el trabajo científico. No se trata de una simple reinterpretación de los datos, sino que los mismos datos reunidos son diferentes. Los nuevos paradigmas reúnen grandes porciones de la experiencia y las

1 He desarrollado estas reflexiones más detenidamente en mis libros *Ética y práctica social*. Montevideo. Ed. Eppal, 1989; y *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte – Sur, Liberación*, Montevideo, Ed. Nordan, 1995.

transforman para incluirlas en un caudal muy diferente de experiencia. La novedad instaurada por un paradigma que irrumpe en relación a un paradigma establecido es de un tipo tal que Kuhn llega a sostener que dos científicos, parados en dos paradigmas diferentes, perciben el mundo de distinta manera.²

En forma similar, el trabajo social puede ser entendido en el marco de construcción de caminos alternativos que aportan en el sentido de la formulación y emergencia de nuevos paradigmas sociales. El paradigma ético de la acción comunicativa puede ofrecer un aporte importante en esta construcción de alternativas. Supone que los profesionales y educadores se orientan a establecer una relación simétrica, basada en el reconocimiento de los otros en cuanto sujetos y en la reciprocidad. Es decir, en una relación dialógica que parte de la comprensión y del conocimiento de los contextos, en la valoración de los conocimientos mutuos, en la superación de un modelo de acción estratégica (que buscan los medios adecuados para lograr ciertos fines, sin la participación de los sujetos interesados) y en la elaboración de conocimientos y acciones nuevas sobre la base del entendimiento.³

1.2 El paradigma ético comunicativo supone un modelo de práctica social basado en la **autonomía del sujeto**. En dicho paradigma, el sujeto se constituye como tal en una intersubjetividad dialógica. Como lo expresa George Mead: “Somos lo que somos gracias a nuestra relación con los otros.” Es decir, el diálogo requiere un reconocimiento recíproco de la autonomía, simbólicamente mediado. Los sujetos que se comunican entre sí no son observadores, sino sujetos participantes.⁴

El modelo de autonomía se contrapone al modelo de beneficencia (o modelo asistencialista). En orden a la comprensión de ambos modelos podríamos utilizar como referencias cuatro componentes que se encuentran interrelacionados: (1) el fin ético (procurar los mejores intereses de la comunidad); (2) un principio que estipule la significación moral de puntos de vistas distintos sobre los mejores intereses de la comunidad; (3) obligaciones que se derivan de este principio y (4) virtudes conexas al mismo.⁵

Para el **modelo de beneficencia** (o asistencialista), lo que es bueno para una determinada co-

2 “Dos hombres que perciben la misma situación de modo diferente pero que sin embargo no se valen del mismo vocabulario, al discutirlo tienen que estar valiéndose de las palabras de un modo distinto, es decir, hablan de lo que yo he llamado puntos de vista inconmensurables.” (Thomas Kuhn, **La estructura de las revoluciones científicas**. México. Fondo de Cultura Económica, 1986, 305)

3 Sergio Martinic analiza diversos tipos de conversaciones entre profesionales y grupos populares, algunas desarrolladas en consultorios y otras en reuniones de educación popular. A partir del análisis llega a la siguiente conclusión: “En las conversaciones existen dos lógicas que se entrecruzan. Por un lado la negociación y por otro la transacción. Por medio de la negociación los sujetos intercambian significados y verifican el contenido proposicional de los enunciados. A través de la transacción, en cambio, los locutores construyen una relación que permite establecer acuerdos implícitos, lealtades y compromisos. A nuestro juicio esta última dimensión alude al trabajo simbólico que realizan los interlocutores para mantener y cuidar la cara (figuración en los términos de Goffman) y para construir una identidad positiva frente al otro, es la dimensión del trabajo del imaginario de igualdad y reciprocidad que requiere cualquier intercambio comunicativo.” (Sergio Martinic, **Relación comunicativa y organización de la conversación en experiencias de intervención social**, en Anke van Dam, Sergio Martinic, Gerhard Peter, **Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo, negociación**, La Haya, Ceso, 1995, 117)

4 Habermas sostiene al respecto: “Mientras que la subjetividad sea pensada como el espacio interior en que tienen lugar las propias representaciones de cada uno, espacio que sólo se abriría cuando el sujeto que se representa objetos se vuelve como en un espejo sobre su propia actividad representativa, todo lo subjetivo sólo resultará accesible bajo la forma de objetos de la autoobservación o introspección, y el sujeto mismo como un **Me** objetivado en esta intuición. Pero este se desliga de tal intuición reificante en cuanto el sujeto aparece no en el papel de un **observador** sino en el papel de un **hablante** y, desde la **perspectiva social de un oyente** que le sale al encuentro en el diálogo, aprende a verse y entenderse a sí mismo como alter ego de es otro ego. El sí mismo (**self**) que conscientemente se enfrenta a otros sí mismos (**selves**), sólo se convierte, pues, en objeto, sólo se convierte en un otro para sí mismo, por el hecho de oírse hablar y responder.” (Jürgen Habermas, **El pensamiento postmetafísico**, Madrid, Ed. Taurus, 1990, 210-11)

5 Aquí se utilizan como referencia y modelos heurísticos, los formulados por Tom L. Beauchamp- Laurence B. McCullough, **Ética médica. Las responsabilidades morales de los médicos**. Barcelona, Ed. Labor, 1987. Es del caso tener en cuenta que se trata de modelos de ética médica pero que, sin embargo, tiene un cierto carácter generalizable.

munidad se define a partir de la perspectiva de las distintas profesiones, prescindiendo de la participación de los sujetos y de la propia comunidad. El profesional sabe lo que debe lograrse en la comunidad, define las necesidades a las cuales se debe responder y cómo se debe responder a las mismas. El es el experto en la disciplina respectiva y, por lo tanto, a él corresponde la definición del carácter de la intervención. Desde un punto de vista ético, el profesional o el educador se sitúa desde la perspectiva de una ética utilitarista, es decir, de una ética que se plantea el mayor excedente de bien sobre mal, sin que en este concepto esté implicada la participación de los sujetos afectados.

El fin moral de la intervención comunitaria es fomentar los mejores intereses de la comunidad, tal y como se los entiende desde el punto de vista profesional. El principio moral básico es el principio de beneficencia, de acuerdo al cual el técnico debe buscar los bienes de la comunidad tal como su disciplina los entiende, evitando los males contrapuestos. Las obligaciones y virtudes morales derivadas tienen que ver con el papel del educador y del profesional, interpretado a partir del principio de beneficencia: sinceridad, fidelidad, confidencialidad. Se trata de un modelo de interacción unidireccional, donde alguien que sabe lo que es bueno, instrumenta los medios adecuados para el logro de dicho fin, entendiendo la participación como una integración de la comunidad en el modelo estratégico propuesto por el profesional.

En cambio, el **modelo de autonomía**, considera los valores y creencias de la comunidad como principal componente ético en la determinación de las responsabilidades morales del técnico en la asistencia. Es un modelo que se orienta a la participación de los sujetos y de la comunidad en la decisión de lo que estos consideran como bueno. Lo que necesariamente supone un concepto de salud como autogestión lograda a través de la participación y el diálogo entre los sujetos interesados y afectados. El principio fundamental es el respeto a la autonomía y a la toma de decisiones comunitarias.

El fin moral es promover los mejores intereses de la comunidad, tal y como son determinados por las decisiones autónomas de la comunidad. El principio moral básico es respetar y promover la autonomía. De ahí derivan como obligaciones morales las relacionadas con el respeto de la autonomía en el manejo de la información. Resulta relevante no sólo la información que el educador da, sino el momento en que la da, la forma y el código a través de la cual la transmite. Por otra parte, la reserva de información, cuando es el caso ponerla a disposición de todos, se considera un comportamiento éticamente incorrecto, en la medida en que limita severamente las capacidades de decisión por parte de los sujetos y de sus organizaciones, concentrando un saber que se transforma así en un poder de dominación. El modelo de autonomía requiere necesariamente estimular, favorecer y acrecentar el poder de la comunidad y de sus organizaciones. Cuando la información es formulada en códigos inaccesibles para la gente, nos encontramos ante una situación – además de éticamente inaceptable- que puede definirse de verdadera incompetencia, en la medida en que el educador y el profesional, por vía de los hechos, no aceptan hacer comprensible su lenguaje, siendo esta una condición básica para el comienzo y desarrollo de un diálogo fundado en el reconocimiento mutuo de la dignidad de los participantes en cuanto tales. En este modelo, las virtudes morales a desarrollar son, por lo tanto, la veracidad, la dialogicidad y la capacidad de escucha.

No está demás aclarar que muchas veces nuestra propuesta de acción social apunta intencionadamente hacia un modelo que promueva la autonomía, pero en los hechos pone en práctica un modelo asistencialista. Esto sucede, o por las contradicciones entre nuestro discurso y nuestra práctica, o por el enfrentamiento con las urgencias que tienen que ver con necesidades de sobrevivencia. Pero de este modo, el asistencialismo pasa a operar como un mecanismo funcional a los modelos neoliberales, los cuales, como ya lo he dicho, propenden el alejamiento del ciudadano respecto al ejercicio del protagonismo democrático.

1.3 Sin embargo, **nadie es espontáneo, autónomo**, precisamente en la medida en que todos reproducimos las imágenes y las relaciones predominantes en la sociedad en la que vivimos. Esta no es una sociedad que promueve la autonomía, las relaciones simétricas, los espacios de diálogo, la gestión y la autogestión y el ejercicio del poder por parte de sus ciudadanos. Por lo contrario,

y como surge del contexto reconstruido al comienzo, vivimos en una sociedad que promueve la dependencia, las relaciones sociales sobre la base de la dominación y subordinación, la adhesión y la aceptación del ejercicio del poder por parte de expertos técnicos y de expertos políticos. En tal sentido, la autonomía no es un dato de la realidad, como tampoco lo es el protagonismo del sujeto y su ejercicio de la iniciativa en las decisiones. En los hechos somos constituidos como objetos por la sociedad y por las relaciones sociales que predominan en ella. Los modelos de beneficencia no hacen más que prolongar esta situación de objetos, sólo que legitimada bajo la afirmación de que es bueno para nosotros que sigamos siendo así, que la gente no tiene otra alternativa y otra posibilidad. Lo que el modelo de beneficencia propone es que seamos receptivos frente a las soluciones ofrecidas por las distintas disciplinas y modelos de intervención.

Por otra parte, la constitución del sujeto en cuanto tal, es decir, en cuanto a sujeto autónomo, trasciende la sola racionalidad. Creo que resolvemos mal el problema, si lo planteamos en términos de saber y de conciencia. Es decir, si acentuamos el factor racional, señalando una ausencia de conciencia frente a los mecanismos de la sociedad. En realidad se trata de una relación más compleja entre el saber y el querer, que obviamente no solamente opera a nivel de los sectores con los que trabajamos, caracterizados por la pobreza extrema, la desocupación, por enfermedades crónicas, por ingresos familiares indignos, por la inseguridad de sus vidas, por índices muy graves de exclusión y negación de los derechos humanos, en especial del derecho a la vida digna, no son sectores de la población carentes de conciencia. Viven y sufren su situación, perciben la injusticia y la opresión, pero carecen de poder para incidir en ella y cambiarla. El problema radica más bien, a mi entender, en la posibilidad de construir alternativas, aún en los espacios de los micro procesos y de sentir que realmente se tiene poder para ello.

Castoriadis ha introducido una distinción pertinente entre el componente instituyente y el componente instituido de la sociedad. El primero, supone la creación permanente de significaciones imaginarias sociales. El componente instituido expresa más bien la estabilidad relativa de ciertas formas gracias a las cuales lo imaginario radical encuentra una existencia histórica. Sin embargo, es típica la tendencia de las formas sociales instituidas hacia la autoperpetuación y la repetición. Son creadoras, no de autonomía, sino de heteronomía, es decir, de individuos a quienes reprime su capacidad de imaginar y cuestionar. De este modo, la sociedad institucionalizada es internalizada conformándose en nosotros un tipo de identidad heterónoma, es decir, una identidad donde la voluntad y el querer son pautados por normas éticas ajenas a la decisión del propio sujeto. Lo que conduce a la constitución de individuos limitados en cuanto a sus potencialidades creativas respecto a lo instituyente.

Al decir de Castoriadis: *“El saber y el querer no son puro asunto del saber y querer (...). Se trata de que las instituciones están ahí, en la larga lucha que representa cada vida, para poner a todo instante topes y obstáculos, canalizar las aguas en una única dirección, obrando a fin de cuantas con severidad contra lo que podría manifestarse como autonomía (...). Lo imaginario individual encuentra su correspondencia en un imaginario social encarnado en las instituciones; pero esta encarnación existe como tal y es también como tal por lo que debe ser acatada.”*⁶

1.4 En la medida en que se apuesta a un modelo centrado en la autonomía comunicativa, entonces en la práctica social el punto de partida está dado por la **recuperación del saber** de las poblaciones con las cuales trabajamos. Seguramente se trata de un saber que reproduce componentes de subordinación, pero es el conocimiento que los propios sujetos tienen de su entorno, de sus relaciones con los demás y de la misma sociedad.

Lo que en otras palabras, significa que la hipótesis de que el conocimiento de la realidad es un co-descubrimiento y un aprendizaje compartido resulta ser un adecuado punto de referencia. Los profesionales y técnicos y los vecinos con los cuales estos trabajan, descubren colectivamente un saber acerca de la realidad, si bien desde perspectivas distintas. Acentúo este aspecto de perspecti-

6 Cornelius Castoriadis. **La institución imaginaria de la sociedad**, Barcelona. Ed. Tusquets, 1989, I, 187, nota 41

vas distintas, en la medida en que los educadores y profesionales tenemos un saber que aportar y a cuya comunicación – como yo lo expresé anteriormente- no podemos renunciar a costa de recortar el poder de la población.⁷

A esto responde lo que en América Latina ha dado en llamarse la **investigación participativa**, es decir, una investigación donde los sectores populares pasan de ser objetos de la investigación a construirse en sujetos de la misma. Una investigación que, por ser popular, de modo alguno significa renunciar a la rigurosidad y a la sistematización del conocimiento de la realidad. Supone de parte del investigador una profunda confianza en la inteligencia y en el saber de los sectores con los que desarrolla su acción. Requiere superar posturas etnocéntricas, para apreciar la diferencia cultural, la pluralidad de formas de vida, pero a la vez la urgencia y la responsabilidad social de un proyecto investigativo que tiene que tener consecuencias transformadoras en la situación de vida de las poblaciones que se autoinvestigan. Hay, por lo tanto un fuerte componente ético en este tipo de investigación que reclama la participación de los propios sujetos, quienes de esta manera comienzan a trascender su situación de objetos y que, por otra parte, articula un mundo investigado con un mundo a transformar.

Una de las figuras más representativas de la investigación participativa en América Latina- Orlando Fals Borda- destaca la responsabilidad social de dicha investigación con la gente de carne y hueso y con su situación de extrema pobreza y exclusión. Es esta una de las primeras y más serias divergencias de la investigación participativa en relación a las corrientes postmodernistas: mientras estas acentúan los componentes del lenguaje, comunicación y diálogo, moviéndose en el mundo simbólico, con una postura displicente frente a la exclusión generada por los modelos neoliberales, aquella acentúa la responsabilidad social y la vigencia de una razón práctica donde se articulen utopía, razón y liberación.

La segunda divergencia entre investigación participativa y posmodernidad señalada por dicho investigador radica en que, mientras que la primera no disimula la búsqueda de efectos políticos en relación a estructuras sociales y condiciones de vida, los pensadores postmodernos exaltan de tal modo la fragmentación, la diferencia y la pluralidad al punto de llegar a articularse con la apuesta de los modelos neoliberales en el sentido de un desarrollo libre y salvaje del mercado. Lo que definitivamente está en cuestión es si nuestra investigación y nuestra práctica social van a asumir la responsabilidad social de investigar para transformar la realidad.⁸

Considero que este punto de partida es profundamente fecundo, precisamente por su efecto multiplicador generado a partir del quiebre de toda relación de dependencia y subordinación. A veces, muchos trabajos sociales han sido concebidos bien intencionadamente como postergación indefinida de un proceso que nunca termina. El resultado real, aunque no querido, resulta ser el malentendimiento y reforzamiento de la situación de subordinación, esta vez en relación a los técnicos y profesionales, quienes además utilizamos contradictoriamente un lenguaje participativo.

En consecuencia, la formación de promotores comunitarios y de educadores populares a nivel de las poblaciones, parece ser una exigencia ya implícita en la apuesta a un modelo de conocimiento

7 La idea de aprendizaje compartido aparece ya en el sugerente título de la investigación de Edwards Derek- Mercer Neil, **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona. Ed. Paidós, 1988.

8 “Se tiende a disimular la manipulación política que hacen neoliberales de conceptos de posmodernistas, quizás sin que estos lo acepten o lo aprueben. Por ejemplo, cuando los posmodernistas alaban la diversidad y la diferencia, los neoliberales las reinterpretan como una invitación a desarrollar políticas de libre mercado (...) Al referirnos a lo local, hay acuerdo en criticar el legado de la Ilustración representado en la racionalidad instrumental, y en dar mayor juego a otro tipo de racionalidad práctica y colectiva basada en una nueva articulación: la utopía asociada a la razón y a la liberación (...) Tal es el sentido de responsabilidad social con la gente de carne y hueso y con el mundo en general que parece ausente del pensamiento posmodernista. Sus intelectuales podrían tomar en cuenta los conocidos preceptos de la IAP, del aprendizaje acción y de la administración de procesos si quisieran ser más consistentes. Esta convergencia sería positiva para todos en la lucha por construir un mundo mejor.” (Orlando Fals Borda, **Posmodernismo y responsabilidad social**, en la Piragua, 9 (1994), 69-71).

Respecto a la sistematización de procesos de autoinvestigación, ver el artículo de José Luis Rebellato. **Conciencia de clases como proceso**. en Rev. Trabajo Social, 12 (1993), 11-35 (1994) 2-10

participativo de la realidad. No es una etapa posterior, en la medida en que la apropiación metodológica es un requisito de los primeros pasos de todo trabajo barrial y práctica social. Una vez más conviene aclarar otras de las consecuencias derivadas del modelo de beneficencia. En cuanto la búsqueda de las mejores consecuencias y soluciones para una determinada población están en manos de los técnicos y de los educadores, no cabe un proceso de apropiación metodológica que apunte a la generación de nuevos educadores. Por tratarse de un modelo que, en el fondo no ha quebrado la relación autoritaria, los posibles educadores serán pensados o como prolongación de los técnicos, o como mediadores, pero nunca como nuevos actores sociales que llevan adelante un proceso educativo y organizativo, es decir, un cambio ético- cultural.

1.5 Pero la autonomía no sólo se construye en el plano del saber, sino que necesita del **ejercicio del poder**. Ahora bien, una cierta concepción del poder como totalmente concentrado en las llamadas superestructuras de la sociedad, llevó a sostener el primado absoluto de un poder ubicable, fácilmente identificable y al cual se accede con sólo cambiar su titularidad. Sin desconocer para nada la concentración del poder, hoy en día somos particularmente sensibles a la distribución del poder a lo largo y ancho de la sociedad. El poder es omnicompreensivo, nos lo recuerda Foucault y los dispositivos de poder lo penetran todo, tanto en el nivel del conocimiento, como en el nivel institucional.⁹

En el abordaje de la práctica social, sobre todo a nivel de los barrios, se desconoce muchas veces la existencia de redes de comunicación y de participación retomando una intuición de Foucault podría decirse que predomina el paradigma del sujeto en sí, pasivo, neutro, que es preciso estimular para que pase a la acción. En contraposición, se piensa que el educador y el profesional son los portadores de una propuesta participativa. Con nosotros empezaría la participación.

Una aptitud mínimamente investigativa nos muestra que los barrios se desarrollan redes de comunicación y producción de saberes y poderes que tienen que ver con las situaciones de urgencia de la vida cotidiana con las luchas por la sobrevivencia, con las organizaciones barriales. De allí que el espacio territorial resuelve ser un lugar privilegiado para el ejercicio y el análisis de formas de poder. Toda comunidad, todo agrupamiento humano, produce acciones y saberes con un profundo contenido simbólico. Símbolos y significaciones que más que rescatar se trata de comprender. Estos conjuntos de símbolos forman parte de una verdadera tradición cultural, organizativa y participativa. Lo que requiere del educador y profesional una formación en el conocimiento e interpretación de las tradiciones (comprensión hermenéutica). La recuperación de la historia colectiva es, en este sentido, expresión también de salud y de calidad de vida.

2. La práctica social encuentra su sentido en una intencionalidad ética de cambio

Quizás sea esta intencionalidad ética y la coherencia en las prácticas sociales lo que permita efectuar microrealizaciones sin caer en un pragmatismo adaptativo y elaborar proyectos de alternativa popular sin desconocer en forma intransigente la validez de tales propuestas concretas. En tal sentido me parece oportuno avanzar algunas precisiones al respecto.

2.1 Potencial antagónico de las microexperiencias

Cuando hablo de microrealizaciones me refiero a aquellas experiencias orientadas por una lógica antagónica a la lógica del sistema y de la cultura dominante. Así por ejemplo existe un sinnúmero de experiencias que se desarrollan en el plano de los microprocesos y microrealizaciones, pero que tienen un componente de transversalidad en la medida en que penetran todos los ámbitos de la sociedad latinoamericana: elaboración de alternativas educativo-culturales, construcción de procesos de poder político a nivel local, programas de vivienda basadas en la autogestión y ayuda mutua,

9 Me refiero a la obra de Michel Foucault, **La verdad y las formas jurídicas**, México, Ed. Gedisa, 1983

programas orientados a crear sistemas locales de salud con participación protagónica y autogestoria de la comunidad, procesos de búsqueda de una economía alternativa y solidaria, compromiso de las comunidades eclesiales de base, movimientos ecológicos, por los derechos humanos y por la igualdad de la mujer, las luchas de los trabajadores de la ciudad y del campo, el movimiento de los sin tierra, las luchas de los movimientos indígenas, la lucha por los derechos humanos, las múltiples expresiones de los movimientos juveniles, etc. Esto sin pretensión de agotar la lista de experiencias en la construcción de alternativas populares.

En tal sentido me parece correcto el planteo crítico hecho por Hirschman en relación a lo que él denomina las retóricas de la intransigencia. Estas nos impiden ver el potencial transformador y la lógica antagonista inscrita en el desarrollo de muchas microexperiencias, sobre la base del argumento de que no producen un cambio total.¹⁰

Superar una retórica intransigente requiere apertura a las diversas experiencias y a su lógica antagonista. A la vez, supone una capacidad autocrítica para analizar las experiencias donde cada uno se encuentra implicado, de modo de ver hasta donde desarrollan dicha lógica o bien impulsan una lógica funcional.

2.2 La práctica social y el reconocimiento de la diversidad

Al esbozar algunos rasgos del contexto se hizo referencia a la fragmentación. Evidentemente no podemos confundir fragmentación con diversidad hasta el punto de promover la fragmentación y el privatismo. En tal sentido, una cultura de la postmodernidad puede resultar funcional a la lógica dominante de los modelos neoliberales sin embargo, la diversidad y la creatividad son dimensiones fundamentales de la gestación de alternativas.

Podemos – y debemos- recuperar muchos valores y preocupaciones características de la cultura postmoderna. Ante todo, por supuesto, la inquietud por la creatividad y diversidad que impulsa el surgimiento de formas nuevas vinculadas a racionalidades distintas y al rechazo de modelos hegemónicos únicos.

Esto requiere destacar la dimensión estética de la vida y de la política. Muchas veces hemos pensado la política sobre la base de un modelo relacionista y occidental. Hoy somos más sensibles por el ejercicio de una política que suponga también el gozo, el placer y la gratificación. También la política puede ser una actividad lúdica y constituir una experiencia estética. Se trata de gozar en la construcción de la sociedad nueva, lo que no significa que esta construcción no vaya a requerir esfuerzo, sacrificio y entrega. Sin poner entusiasmo, creatividad, autoestima no es posible pensar en una sociedad nueva establecida sobre la base de nuevas relaciones. Si en una época se fue muy consciente del valor de la razón, hoy en día nos asomamos al valor del placer, sin renunciar a la racionalidad. En el fondo, se trata de apostar a una visión integral de la vida y de la sociedad.

Esto requiere el reconocimiento del sentido del límite. Autoestima no significa omnipotencia. Liberación no significa respuesta absoluta a todos los problemas. Se trata de excluir cualquier forma de vida con pretensiones totalitarias, lo que no significa renunciar a las visiones globales integrales. Es preciso romper ese dilema que nos impone aceptar o el relativismo total o bien las visiones absolutas. La liberación también se mueve en medio de la incertidumbre, supone búsquedas, exige construir colectivamente por ensayo y error, nos desafía a impulsar microexperiencias alternativas proyectadas y abiertas a las utopías de liberación. La diversidad, por lo tanto es valiosa si no se agota en la fragmentación, el privatismo y la exaltación de un presente sin apertura a un futuro de esperanza.¹¹

10 Albert O. Hirschman, **Retórica de la intransigencia**, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1991

11 Para Giulio Girardi, la utopía popular apuesta a la posibilidad de múltiples experiencias animadas por una lógica antagonista. “Sin embargo, para que la utopía popular funcione como hipótesis histórica fecunda no es necesario suponer que ella se pueda realizar plenamente algún día. Es suficiente apostar sobre la posibilidad de múltiples realizaciones parciales, que rompen la lógica dominante; es suficiente apostar sobre la posibilidad de acercarse real e indefinidamente a aquel ideal, aún sabiendo que nunca se va a alcanzar. Decimos que esta hipótesis es fecunda, porque hay

2.3 Apuesta ética e intencionalidad transformadora

Frente al avance de los modelos neoliberales, una tarea de primer orden consiste hoy en día en la lucha contra el fatalismo y la sumisión. El fatalismo se corresponde con la cultura de la desesperanza y ambos son impulsados por las ideologías dominantes. Responde también a un enfoque determinista de la historia que asegura un desarrollo lineal de la misma. La historia está con nosotros ha sido el lema que paradójicamente ha impulsado por una parte a un compromiso exigente en cuanto a capacidad de sacrificio y de entrega, pero por otra a la adhesión a una historia ya construida y orientada inexorablemente por leyes.

Este movimiento cultural que enmarca la práctica social dentro de la construcción de alternativas populares, está impulsado por una **intencionalidad política**. Cuando hablo de intencionalidad política quiero significar la apuesta a una transformación de la actual sociedad en el sentido de una sociedad sin dominación ni exclusión, donde los sujetos encuentren satisfacción a sus necesidades reales; me refiero a un proceso que desarrolle el protagonismo de los sujetos populares, su capacidad de saber y de poder; las necesidades de articular estrategias y acciones distintas animadas por una lógica antagónica a la lógica del sistema y de la cultura dominante.¹²

De no existir tal intencionalidad política, las experiencias que pretenden ser alternativas, así como los procesos de construcción del poder local inherentes a ellas, pueden resultar funcionales al sistema y a la cultura vigentes, permitiendo la corrección de algunas graves consecuencias de los modelos neoliberales, pero sin que estos resulten cuestionados.

Es por ello que la intencionalidad política resulta inseparable de una participación democrática permanente, de una educación ciudadana en especial respecto a los derechos humanos y a la calidad de vida y de una teoría de la justicia distributiva – instrumentada sobre la base de un programa y un conjunto de medidas efectivas - que impulse la redistribución de los beneficios desde los sectores privilegiados hacia los sectores más desfavorecidos. Los programas sociales, las prácticas que desarrollamos, las acciones que impulsamos junto a los sectores más postergados, tienen que estar animados por una concepción de la justicia social efectiva. No es posible pensar en la calidad de vida sin pensar en una sociedad democrática, igualitaria y justa, donde la dignidad no sea proclamada sino realizada efectivamente para todos los ciudadanos. Sin una teoría y una práctica de la justicia social, sin una solución real al problema de la exclusión, una ética basada en la comunicación y en el diálogo se transforman en una idealización que, en el fondo, termina legitimando los desequilibrios sociales. Nuestro empeño tiene que ser crear las condiciones para que dicho diálogo no sea ilusorio o ideológico, sino anticipo de una sociedad sin dominación.¹³

muchas cosas que nunca se pensarían ni se harían, si la mirada no pudieran ir más allá de las fronteras del sistema capitalista y de la organización imperial del mundo. Esta perspectiva supone por parte de los militantes una nueva psicología, capaz de convivir con la incertidumbre, de vivir su militancia como una apuesta, un acto de audacia, una gran aventura histórica. Sabiendo que si el triunfo no es cierto, si lo es el valor moral y político de esta opción, que es absoluto como el amor y como Dios y que llena de sentido hoy mismo nuestra vida y nuestra lucha” (Giulio Girardi, **Resistencia y búsqueda de alternativas populares ante el nuevo orden mundial**, en Maryse Brysson (coord.), **Resistir por la vida**, San José de Costa Rica, DEI, 1994, 141-173).

12 “La intencionalidad política, quizás incluso más precisamente, el sentido político del trabajo de la educación popular es el de contribuir a crear, a generar o a fortalecer la acción protagónica de los sectores populares, el protagonismo en la vida económica, en la vida social, en la vida política de la mayoría de la población (...) Hay un sentido político profundamente democrático, radicalmente democrático: buscar el protagonismo de los más amplios sectores sociales en la definición de aquellas decisiones que competen a nuestra vida, y por lo tanto, es muy difícil pensar que pueda hacerse educación popular que no favorezca alguna forma de organización popular. En este sentido, los procesos de educación popular contribuyen a crear sociedad civil, a fortalecer su capacidad organizativa para entonces poder tener capacidad de relación con los gobiernos. Y en esa dialéctica, en esa interrelación entre sociedad civil y estado, cubrir algo que y se señaló, la intención de penetrar el Estado desde la sociedad civil, es decir, llenar el estado de la vida de la sociedad.” (Oscar Jara, **La vitalidad de la educación popular ante las apuestas neoliberales**, en **Educación Popular, Democracia y Desarrollo**, San José de Costa Rica, CEP, 1994, 59)

13 Aún cuando no plantea el problema de la justicia en el marco de una sociedad basada en estructuras y relaciones de dominación, la teoría de John Rawls sobre la justicia distributiva supone la superación de la ética comunicativa de

2.4 Democracia y pedagogía del poder

Ahora bien, en la práctica social es determinante el protagonismo de los sujetos en las decisiones. No hay intencionalidad política si no revertimos la situación de subordinación que convierte a la gente en mero objeto. Dicha intencionalidad debe expresarse en la constitución de sujetos con una nueva identidad y con un nuevo protagonismo. De ahí la vigencia de un estilo democrático y de la construcción de una nueva democracia (o democracia radical) en los espacios locales. En tal sentido me parece importante el desarrollo de las experiencias del poder local ligadas a la participación vecinal en diversos municipios de América Latina (Porto Alegre, San Pablo, Caroni, Vitoria, Caracas, Montevideo).¹⁴

Para ser efectiva la participación de todos los ciudadanos en la discusión y decisión de aquellos problemas que los afectan, no hay otro camino que articular las formas de democracia representativa con formas novedosas de participación directa. La democracia radical supone un ejercicio y distribución del poder, referido a las decisiones políticas, que genera condiciones para un cambio sustancial de los modelos de democracia.¹⁵

De esta manera, los procesos de construcción de poder local se convierten en instancias privilegiadas de educación. Puesto que requieren de verdaderos procesos de aprendizaje, de la articulación entre las visiones sectoriales y las decisiones globales, del compromiso efectivo de los partícipes en acercar a quienes no están participando, ya sea por desmotivación, ya sea porque no se enmarcan en la organización. El tema de cómo llegar al vecino no-organizado adquiere una relevancia destacada y quizás es una clave fundamental para el desarrollo de una democracia radical.

Por esto en el ámbito de la educación popular ha comenzado a designarse la experiencia de construcción de poder local como pedagogía del poder.

La pedagogía del poder enfrenta una cultura autoritaria, caracterizada por depositar la ciudadanía en los expertos, técnicos y políticos. Se despontecializa la figura del ciudadano, trasladada des-

Habermas, de muchos modelos neoliberales y, por supuesto, sostiene una incompatibilidad con las políticas neoliberales. Rawls formula los principios de justicia que deben orientar la estructura básica de la sociedad en los términos siguientes: “Toda persona tiene igual derecho a un régimen plenamente suficiente de libertades básicas iguales, que sea compatible con un régimen similar de libertades para todos. Las desigualdades sociales y económicas han de satisfacer dos condiciones. Primero, deben estar asociadas a cargos y posiciones abiertos a todos en las condiciones de una equitativa igualdad de oportunidades; y, segundo, deben procurar el máximo beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad.” (John Rawls, **Sobre las libertades**, Barcelona, Ed. Paidós, 1990, 33).

Charles Taylor polemiza con las teorías liberales – al estilo de la propuesta de Rawls- en cuanto se limitan a enunciar principios reguladores en torno a la justicia, sin llegar a la formulación de un proyecto social que favorezca la vida buena y una ética de la autenticidad. Desde esta perspectiva cataloga las teorías de referencia como integrando un denominado liberalismo de la neutralidad. (Charles Taylor, **La ética de la autenticidad**, Barcelona, Ed. Paidós, 1994, 53).

Los sistemas locales de salud (SILOS), son analizados por Juan Carlos Tealdi bajo el punto de vista de los requisitos de una planificación participativa y de una concepción de la salud basada en la justicia social. Por ser un derecho universal, la salud no es compatible con la desigualdad. Lo que plantea la carga patógena de los modelos neoliberales en la medida en que estos son impulsores y multiplicadores de desigualdad y exclusión. (Juan Carlos Tealdi, **Silos y bioética. Racionalidad moral de las decisiones comunitarias**, en Bol Of Saint Panam, 109, (1990), 462-72).

14 Ver Marta Harnecker. **Nueva tesis sobre la democracia en los gobiernos de participación popular de América Latina**, en rev. América Libre, 6 (1994), p.p. 40-52. Al tema del poder local me he referido a un trabajo de próxima aparición, **Los procesos de construcción del poder local y los centros de educación popular**.

15 Adela Cortina destaca el vínculo que, a su modo de entender, existe entre ética comunicativa y democracia participativa y radical. No dudo que este vínculo se vería potenciado por las experiencias de lucha y por los procesos de construcción de poder local vividos en América Latina. Tampoco me caben dudas en cuanto a que esta dimensión supondría una teoría del poder interno de la ética comunicativa y cambios sustantivos en el abordaje del tema de la exclusión. “Es pues, desde el mundo vital desde donde es preciso recordar al poder político que se legitima por intereses universalistas; pues, desde el mundo vital desde donde habría que recordar el sistema económico que está al servicio de los afectados. Se trata, pues, de fomentar la formación de redes sociales en el mundo de la vida, preocupadas por intereses universalizables, que influyen en la formación democrática de la voluntad de los ciudadanos; redes, por otra parte, que recuerden al sistema político su obligación de universalidad, pero que no intenten conquistarlo.” (Adela Cortina, **Ética aplicada y democracia radical**. Madrid, 1993, 152)

de la gente hacia el experto que toma decisiones. Pero, además, la cultura autoritaria, que propugna relaciones de dominación/dependencia en todos los niveles de la sociedad, penetra profundamente la vida cotidiana, las relaciones barriales y territoriales, las organizaciones vecinales y los estilos de participación y conducción. Con lo cual, una democracia radical, con fuerte base territorial, se vuelve escenario privilegiado para el análisis de tales relaciones y para su modificación. Como bien lo expresa Charles Taylor, la única defensa que nos queda frente a una cultura autoritaria consiste en el desarrollo de una vigorosa cultura de la participación ciudadana que no nos aisle frente al Estado burocrático y que nos permita superar los límites impuestos por el despotismo blando.¹⁶

La pedagogía del poder permite comenzar a revertir un modelo democrático-autoritario en el cual se privilegia la delegación del poder. El pueblo cada cinco años elige sus representantes y deposita en ellos la confianza, pero también el ejercicio de la decisión. Una democracia de cúpulas que luego se reproduce a nivel de los partidos políticos, afianza con fuerza este modelo de democracia autoritaria. Los procesos de descentralización y participación popular comienzan a reinstaurar una democracia ciudadana al interno de la democracia establecida. Los vecinos – ciudadanos son convocados a debatir los problemas que interesan a la ciudad, a discutir y a tomar decisiones en relación a planificaciones estratégicas que permitan una respuesta adecuada y posible a las necesidades de los habitantes de la ciudad, se comprometen a priorizar dichas necesidades, pensando desde la globalidad y superando visiones parcializadas. Adquieren conocimiento efectivo de los límites existentes, ya sea en relación a los recursos, ya sea en relación a las contradicciones respecto a las políticas neoliberales que predominan en el nivel macro.

La pedagogía del poder es también una pedagogía del conflicto, porque no existe ejercicio del poder sin emergencia de los conflictos. Estos se multiplican a todos los niveles. Ahora bien, ante el conflicto la respuesta educativa es la pedagogía del conflicto. El conflicto es la posibilidad de analizar las contradicciones del propio proceso. El conflicto cumple, pues, una función de analizador. Enfrentando adecuadamente y con la participación de los vecinos involucrados puede constituir un espacio de autoanálisis y análisis del proceso que permita alcanzar niveles de crecimiento y maduración. Quizás el límite mayor radica en la institucionalización del conflicto, es decir, en la persistencia estructural del mismo.

Aquí adquiere fuerza la idea supuesta a lo largo de este trabajo: las transformaciones estructurales no son tales sino van acompañadas por la aparición de mujeres y hombres nuevos, movidos por los valores de solidaridad, responsabilidad y justicia. Novedad que supone personalidades que estimulan el crecimiento y la maduración de todos, superando una ética autoritaria centrada en la identificación violenta y en la dominación. Por esto, una democracia radical converge en la multiplicación de los educadores, políticos, promotores nacidos de los propios barrios y de los movimientos sociales y populares. La democracia radical es una educación al ejercicio consciente de la ciudadanía en las diversas esferas de la democracia y la justicia, de modo tal que cada ciudadano aprenda a ser gobernante y a impulsar todas las formas de autogestión popular.

En suma, la pedagogía del poder constituye hoy en día una de las innovaciones más interesantes en el movimiento de educación popular. Convoca a la ética y a la política y exige un mayor protagonismo de las organizaciones populares en la lucha por una democracia radical.

3. Actitudes y posturas éticas de los educadores

De los muchos aprendizajes que deberíamos realizar a partir de la llamada crisis de los paradigmas, uno de los más importantes debe ser el reconocimiento de la centralidad de la cultura. No es sufi-

16 Charles Taylor, *Op. Cit.*, 45 “Al apostar a la creación de mecanismos de participación popular, enfrentamos una arraigada cultura política profundamente autoritaria que no se transforma de la noche para el día, sino que exige un proceso prolongado. En cuatro años de gobierno es posible desplegar iniciativas, pero no siempre es tiempo suficiente para consolidarlas.” (Pedro Pontual, *Por una Pedagogía da participação Popular*, 1994, 64).

ciente formular programas de trabajo que apunten a resolver necesidades básicas insatisfechas. **La calidad de vida supone necesariamente un componente cultural.**¹⁷

3.1 La cultura es un concepto complejo de no fácil definición. En forma aproximativa, se podría decir que la cultura está estructurada en torno a relaciones sociales y redes comunicacionales. Supone la conjunción de distintos elementos que conforman una visión del mundo, del entorno, de la naturaleza y de los demás. Una determinada manera de interpretar la producción del conocimiento, el reconocimiento o la negación de las propias potencialidades. En este sentido, la cultura es una matriz generadora de comportamientos, actitudes, valores, códigos de lenguajes, hábitos y relaciones sociales. En ella se reproducen las relaciones de dominación – dependencia vigentes en la sociedad en que vivimos. Estas relaciones adquieren una fuerza particular en la manera de actuar y de interactuar en la vida cotidiana (o en el mundo de la vida, en los términos utilizados por Habermas).

Espontáneamente no somos tan libres como pensamos. Espontáneamente reproducimos dichas estructuras de dominación: en las familias, en el barrio, en las propias organizaciones sociales... por tanto, estos espacios se vuelven lugares privilegiados de **análisis cultural**, es decir, de un análisis donde objeto y sujeto de la investigación coinciden y donde el centro de atención está puesto en la recuperación de la propia historia y de las propias vivencias en cuanto articuladas con una práctica y un contexto cultural y social. En este sentido, la investigación se convierte en un **autoanálisis colectivo**.¹⁸

Ahora bien, corresponde decir que la formación predominante ha reforzado en nosotros la identificación de la cultura con el conocimiento. Una cierta orientación fundada en la centralidad de la razón instrumental ha hecho pasar a un segundo plano, o simplemente ignorado, las dimensiones cualitativas, éticas, simbólicas y afectivas, provocando un determinado proceso de estructuración de la persona del educador y del profesional.

Una vez más, cuando aquí se cuestiona el predominio de una racionalidad instrumental, no se pretende negar las dimensiones de la eficiencia de la acción. Más bien, se le busca dar un contenido más amplio, más comprensivo y menos reduccionista, que integre los procesos subjetivos, las dimensiones éticas y comunicativas y las necesarias opciones personales y colectivas en relación a los fines. Sin duda este planteo sí pone en tela de juicio un cierto modelo cientificista, en acuerdo con el cual es posible generar conocimiento y ciencia manteniendo una neutralidad valorativa. En este sentido, la práctica social no es sinónimo de extraterritorialidad, sino requiere de nosotros una actitud de identificación activa con los sectores más postergados de la sociedad, aquellos que más sufren las consecuencias de los modelos neoliberales. El desde donde pensamos, actuamos e intervenimos como educadores y profesionales, marca necesariamente el contenido y la orientación de dicha práctica social. De este modo, esta encuentra en su intencionalidad ética una motivación de fondo.

A la vez, la formación de los educadores y los profesionales, en general pone énfasis en la transmisión de los conocimientos. Por cierto, está fuera de discusión que todo proceso de aprendizaje supone transmitir conocimientos. El problema radica en la matriz a partir de la cual se genera la producción del conocimiento. El modelo predominante se basa en una matriz de transmisión unidi-

17 Algunas de estas reflexiones se inspiran en el trabajo de próxima publicación, **Organizaciones barriales. Aspectos éticos y metodológicos del trabajo a nivel barrial**.

18 “El tipo de análisis de la experiencia practicando en el curso de la investigación, y que prolonga una praxis de la comunidad, se puede llamar autoanálisis socio-político. De hecho, se pone en el centro de la reflexión una toma de conciencia de las vivencias y de la historia propias, pero en su articulación con las condiciones culturales y sociales que las han influenciado. El conocimiento de sí remite constantemente al conocimiento del contexto social; y, por otra parte, el conocimiento de la sociedad es concretamente alcanzado por cada uno a partir de su incidencia sobre la historia propia. Es un análisis que se caracteriza, además, por la conciencia de ser neutral, sino conducido desde el punto de vista de los marginados.” (traducción personal). (Giulio Girardi, **Dalla dipendenza alla pratica Della libertà. Una comunità d'accoglienza'interroga e interroga**, Roma, ed. Borla, 1990. 42).

reccional, donde el receptor es negado en sus potencialidades comunicativas. Hablante y oyente, emisor y receptor interaccionan sobre la base de un modelo de transmisión y no de comunicación. Oyente y receptor son categorías que expresan que el modelo desde el cual se las elabora excluye las potencialidades de interlocución. A veces, este modelo puede disimularse con técnicas participativas que, en el fondo, mantienen inalterada la matriz colaborando en su legitimación.

3.2 En realidad, el modelo sobre cuya base se desarrollan nuestros procesos de formación es un **modelo estructurado sobre relaciones de poder**. El discurso se elabora desde el poder y contribuye a su consolidación. La reacción pedagógica reproduce las relaciones de dominación y dependencia, por medio de las cuales el profesional y el educador instauran un estilo educativo que no tiende al crecimiento de nuevos sujetos y nuevos educadores, sino a su dependencia y subordinación. Ahora bien, sobre la base de relaciones de dominación sólo pueden conformarse personalidades subordinadas y sólo puede surgir una ética de la dependencia, donde el otro no es un sujeto distinto a mí, sino que es la reproducción de mí mismo. El otro es negado en cuanto sujeto reducido a la categoría de objeto. Al objetivar las relaciones educativas, la práctica social conduce a la reproducción de un modelo que permanentemente genera condiciones para que quienes son considerados como objetos por la cultura vigente, mantengan la condición de tales. Con lo cual, se pierde el sentido ético de la relación educativa, a partir de lo cual se genera una serie de consecuencias coherentes con esta ética de la subordinación: la investigación y el diagnóstico son elaborados sobre la población sin tener en cuenta su participación; los conocimientos obtenidos no apuntan a transformar en forma autogestionaria la situación de la población, sino que sirven para investigaciones cuyos productos no vuelven a ella o si vuelven son devueltos en una forma que mantiene su pasividad; se pone el acento en una ética del secreto profesional en cuanto a la información, pero se olvida o se niega, en forma consciente o inconsciente, la necesidad y el derecho a la información por parte de las poblaciones con las cuales trabajamos. Cuando se privilegia una ética de la subordinación, en aquellas experiencias comunitarias de extensión universitaria, se pone énfasis en la formación del estudiante, para la cual la comunidad colabora, en forma receptiva y muchas veces sufriendo los requerimientos de esta formación curricular.

Es así que, desde la perspectiva de una ética de la subordinación, se niega la autonomía de los sujetos, se privilegian los modelos de beneficencia y se acentúa la situación de sometimiento en la que se encuentran muchas de las poblaciones periféricas con las cuales se trabaja. Se conforman personalidades cuya identidad sigue teniendo como referente la violencia, en cuanto imposición del modelo del educador, negando las potencialidades de maduración, de creatividad, de iniciativas de acción de los sujetos con los cuales se desarrollan los procesos educativos. El otro es negado en cuanto sujeto en la medida en que se le niegan sus potencialidades, impidiéndoles realizar aquel aporte inédito ligado a su originalidad. Pero de esta manera, el modelo educativo- aún cuando pueda fundarse en un discurso con contenido de cambio- termina siendo funcional a la personalidad centrada en el orden y en el sometimiento, postulada e impulsada por los modelos neoliberales. El excluido es incluido en un modelo de aprendizaje que consolida su exclusión. El educador, a su vez, sostiene vitalmente una ética del doble discurso, con contenidos transformadores y con códigos normativos de subordinación.

3.3 En síntesis, no sólo los vecinos tienen que desarrollar procesos de aprendizaje. También los profesionales y educadores tenemos que aprender a producir conocimiento de otra manera, **desestructurando los modelos** que hemos internalizado costosamente en nuestro largo proceso de formación. Este proceso de nuevo aprendizaje y de desaprendizaje requiere, sin lugar a dudas, una nueva postura y nuevas actitudes éticas.

Escuchar ya no es sinónimo de oír lo que yo quiero, sino de abrirme a lo novedoso y a lo cuestionador. La pregunta deja de ser un ejercicio retórico y pasa a convertirse en una postura frente al mundo y a la realidad que permite avanzar en el conocimiento. La confianza no es una simple impostura, sino una real apertura a los otros, que despierta la estima y la autoestima. Nadie pue-

de cambiar sin quererse, es decir, sin estimarse y apreciarse en sus valores y potencialidades. El educador debe lograr el clima propicio para que estas nuevas relaciones prosperen. Acertadamente Max Neef destaca la estima y la valoración como una necesidad del mundo de la vida. No es una necesidad de lujo, o para los momentos de ocio, o para sociedades que ya han alcanzado un determinado nivel económico. Sin autoreconocimiento y sin el reconocimiento de los demás no es posible alcanzar la seguridad indispensable para el crecimiento personal y colectivo.

El desarrollo es un proceso conformado por una serie ininterrumpida de situaciones en las que nos enfrentamos constantemente a la libre elección. Es necesario elegir entre los goces de la seguridad y los goces del desarrollo entre la dependencia y la regresión, entre la inmadurez y la madurez. Avanzamos en nuestro aprendizaje cuando el gozo y la búsqueda que lo deben acompañar superan a la ansiedad y a los goces de la seguridad.

Como bien lo destaca Maslow, la causa más importante de muchas neurosis radica en el temor al propio conocimiento. Se trata de un miedo defensivo, puesto que tememos a aquellos conocimientos que amenazan nuestras seguridades. De ahí el papel que desempeña la confianza en cuanto a fuente de conocimiento. Mediante esta actitud profundamente ética, podemos aprehender en los otros sus potencialidades y su originalidad. De esta manera, el acto de conocimiento, en el marco de un proceso de aprendizaje liberador, siempre se encuentra impulsado por intereses comunicativos y emancipatorios; es decir, por intereses y motivaciones de carácter ético. Para una ética dialógica, no es posible apostar al desarrollo de la comunicación en la práctica social, si paralelamente los educadores no logramos restablecer la comunicación con nosotros mismos, es decir, si no superamos la situación en virtud de la cual partes importantes de nuestras vidas han quedado excluidas de la comunicación pública. De acuerdo con todo lo anterior, cabe sostener que en las percepciones más profundas se confunde el *es* y el *debería ser*.¹⁹

Este proceso de desaprendizaje y de nuevo aprendizaje supone básicamente modificar las relaciones que establecemos en nuestra práctica social, fundadas en estructuras de dominación y dependencia. Se trata de una postura ética de descentramiento, de superación de un vínculo establecido sobre la violencia y la imposición, de una apuesta hacia la creación y el crecimiento de identidades críticas y maduras, que permitan que las otras personas se descubran a sí mismas, descubran sus potencialidades, comiencen su transformación de objetos en sujetos y desarrollen un protagonismo tanto a nivel de producción de conocimientos como a nivel de ejercicio del poder y de la toma de decisiones. El modelo de autonomía se vuelve difícil, porque la sociedad instituida nos constituye como sujetos dependientes y subordinados. La autonomía no está dada, sino que es, pues, una conquista; sin embargo, se trata de una conquista a realizar juntos y dialógicamente.²⁰

19 Ver Abraham Maslow, **El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser**, Barcelona, Ed. Kayros, 1968; 83, 91-2. Manfred Max-Neef, Martin Hopenhayn, Luis Weinstein y otros, **Desarrollo a Escala Humana, Una opción para el futuro**, en *Development- Dialogue*, Número especial 9 (1986). Jürgen Habermas afirma: “Dado que el psicoanálisis pretende del enfermo la experiencia de la autorreflexión, exige una responsabilidad ética hacia el contenido de la enfermedad; pues el reconocimiento al que debe conducir el análisis es únicamente el siguiente: que el yo del paciente se reconozca en su otro, representado por la enfermedad, como en su yo alienado, y se identifique con él. Como en el caso de la dialéctica hegeliana de la eticidad, el criminal reconoce en su víctima su propia esencia corrompida, autorreflexión a través de la cual las partes abstractamente escindidas reconocen la totalidad ética destruida como su fundamento común, y con ello vuelven a él. El conocimiento analítico es al mismo tiempo un conocimiento ético, dado que en el movimiento de autorreflexión no se ha eliminado y superado todavía la unidad de la razón teórica y práctica.” (**Conocimiento e Interés**, Madrid, ed. Taurus, 1986, 235).

20 “La participación en iniciativas y actividades plurales (...) fue fuente de aprendizaje. Exigió una revisión de sus motivos y actitudes, de objetivos y métodos. Aprender de los errores. Cambiar modos habituales. Crear. Podríamos conjugarlo con la idea de descentramiento, de un progresivo descentramiento.” (Carmen Terra - Rosita García, **¿Podemos transformar la realidad social? Reflexiones desde una experiencia de pastoral social**. Montevideo, Obsur, 1995, 57) “La praxis ha verificado la teoría de que una experiencia de resignificación de una relación de dominación, tal como la relación intercultural entre el agente externo y los sectores populares, y una progresiva búsqueda de simetría respetando las diferencias, permite a ambos actores una nueva visión de la realidad y una nueva capacidad de actuar eficazmente en el ámbito – grande o pequeño- de la historia en que están situados.” (Ricardo Cetrulo, **Desarrollo local en la perspectiva de la acción cultural. Articulación de la dimensión cultural, política y económica**, en Anke

Desde esta perspectiva, programas de extensión universitaria donde se busquen los mecanismos adecuados pero donde también se desarrolle una ética comunicativa, requieren que el aprendizaje de los estudiantes se articule con un proceso donde la comunidad sea protagónica, se convierta en sujeto del proceso, ayudando a revertir y a reformular los contenidos curriculares y a las formas de evaluación del aprendizaje.²¹

3.4 Lo anterior es inviable si los educadores y profesionales no desarrollamos una **práctica de trabajo colectivo**. El análisis de las perturbaciones de la comunicación y de los vínculos que establecemos con las poblaciones junto a las que trabajamos, así como también el aprendizaje y la elaboración teórica, requieren el respaldo de un colectivo de análisis y de reflexión. La situación analítica en virtud de la cual se objetiva y comparten las propias experiencias vitales, las vivencias subjetivadas y la incidencia recíproca en relación al contexto socio-cultural, hacen imprescindible un espacio de autoanálisis también para los educadores y profesionales que desarrollan una práctica con la comunidad.

Por otra parte, es interesante destacar que la ética comunicativa procede de un paradigma pragmático a partir del cual la construcción de la teoría y la búsqueda de la verdad se verifica a través de un proceso cooperativo donde los científicos y los profesionales contrastan sus teorías con las argumentaciones y contraargumentaciones de los participantes en comunidades científicas y profesionales. La búsqueda cooperativa de la verdad se vuelve así una exigencia ética y no sólo epistemológica. Hoy se ha convertido en norma de acción y de investigación la referencia a la comunidad científico – profesional.

Esto se ve refrendado por la pertinencia de investigar, analizar y sistematizar en equipos multiprofesionales que, sin disolver la especificidad de cada disciplina, plantean la imperiosa necesidad de trascender fronteras epistemológicas, en virtud de la complejidad de la realidad, de la riqueza de un trabajo en comunidad y del requisito de la mutua contrastación entre teorías y prácticas construidas en los ámbitos de las diversas disciplinas. No obstante, si está ausente la exigencia ética del mutuo reconocimiento y de la dignidad de los participantes en la búsqueda cooperativa de la verdad, los esfuerzos multidisciplinarios corren el serio riesgo de frustrarse, quedando en un mero discurso declarativo. La búsqueda interdisciplinaria supone la actitud ética del reconocimiento de los propios límites y del límite de la disciplina en la que uno se ha especializado y requiere el desarrollo de una profunda actitud de apertura y de sinceridad. Lo que puede darse si, en principio, los participantes en equipos multiprofesionales no están motivados por una actitud de diálogo que exige, entre todo una pretensión de inteligibilidad, o sea el recurso a un lenguaje y a categorías comprensibles para los profesionales de otras disciplinas.

Precisamente porque la verdad se construye en medio de la incertidumbre y de la opacidad, hoy nos estamos habituando a reconocer que la transparencia de la realidad y la penetración de la razón no es ilimitada. Sin llegar a sostener la tesis de un pensamiento débil, es verdad que la cultura contemporánea desafía las actitudes dogmáticas y las pretensiones de verdades absolutas e incuestionables. Esto nos empuja a fortalecer las búsquedas colectivas.²²

van Dam, Sergio Martinic, Gerhard Peter, **Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo y negociación**. La Haya, Cesó, 1995, 195-246)

21 Los análisis de Pablo V. Carelvaro ponen un énfasis destacado sobre la centralidad de la ética en los programas universitarios de trabajo con la comunidad. Ver, a este respecto, Pablo V. Carelvaro, **Algunas reflexiones sobre el Programa Apex**, en Educación y Derechos Humanos. Serpaj, 17 (1992), 35-8. **Progresos y limitaciones en el desarrollo del Programa Apex**, en Educación y Derechos Humanos. Serpaj, 24 (1995), 11-21. Ver también, María del Huerto Nari, **El compromiso ético en la educación universitaria**, en Educación y Derechos Humanos. Serpaj, 20 (1993), 13-6. Víctor Giorgi, María del Huerto Nari, José Luis Rebellato, **Formación ética y compromiso social del profesional de la salud hacia el siglo XXI**. Montevideo, Apex, (Mimeo), 1994.

22 Si bien varias de las tesis sostenidas por las corrientes postmodernas resultan cuestionables en virtud del relativismo al que conducen y de la funcionalidad- no necesariamente intencional- respecto a los modelos neoliberales, sin embargo el énfasis de la incertidumbre, en la búsqueda y en la no transparencia de la realidad, parecen constituir hipótesis de trabajo fecundas para quienes apostamos a la intencionalidad ética y transformadora de la práctica social. Gianni

A mi modo de entender, desde la perspectiva de la práctica social, también el trabajo interdisciplinario recibe una resignificación. Ya no se trata solamente de producir un conocimiento científico integrado al interno de los equipos y de las comunidades científicas y profesionales. Se trata de producir un nuevo saber y un nuevo conocimiento en contacto vivo con las experiencias de la gente, impulsados por una actitud de servicio y sabiendo que estamos colaborando, con la mayor rigurosidad posible, en la construcción de un mundo donde el protagonismo de los sectores populares ya no sea una excepción.

3.5 De ahí la **fuerza secularizadora de las utopías**, en tanto cuestionan permanentemente los absolutos, rechazan los ídolos y nos impiden caer en la sacralización, aún aquella hecha en nombre de los más postergados. Un sano sentido del realismo y una profunda convicción de la relatividad de los proyectos, acompañan siempre a la actitud mística impulsada por utopías con sentido liberador. Corresponde, pues, distinguir las utopías totalitarias que han sacralizado una determinada institución o un determinado proyecto, inhibiendo toda capacidad crítica, de las utopías liberadoras que encuentran la fidelidad permanente a los oprimidos también en la actitud profética de la pregunta.

Las utopías liberadoras constituyen los horizontes de sentido, tanto para el pensamiento como para la acción, de una **ética de la esperanza**. En cambio, las utopías totalitarias (ya se trate de totalización del mercado o del Estado) ofrecen la base de una filosofía de la historia inspirada en la resignación y el realismo.

Como nos dice Leonardo Boff, la mística es un motor secreto, es un fuego interior que nos fortalece y nos otorga el dominio necesario para superar las incertidumbres. Nadie es más seguro de sí y de los demás que aquel que sabe avanzar en la inseguridad. Es la mística la que nos hace aceptar más bien una derrota con honor que buscar una victoria con vergüenza, alcanzada por la traición de los valores éticos y resultado de las manipulaciones y mentiras.²³

Por último quiero señalar que, junto a los promotores, militantes barriales, educadores populares, vecinos organizados y no organizados, trabajadores, integrantes de los distintos movimientos sociales, podemos ser gestores de experiencias novedosas donde efectivamente se produzca un nuevo conocimiento, se desarrollen procesos de aprendizaje en el ejercicio de la autogestión y se avance hacia experiencias alternativas que buscan resistir y construir por la vida.

América Latina sin dudas se ha convertido en un verdadero laboratorio de múltiples experiencias alternativas y microprocesos que conforman una especie mundo subterráneo orientado por una cierta lógica antagónica. También aquí, debemos tener la capacidad de explotar con una mirada distinta que nos permita descubrir la riqueza, la novedad, así como también los límites de ese mundo de experiencias vivas que se está construyendo.

Lamentablemente, muchas veces, predomina la fragmentación y el bloqueo frente a las posibilidades de comunicación, intercambio, crítica y enriquecimiento mutuos. Aquí tenemos que dar una batalla teórica y práctica contra la dispersión de experiencias que intentan ser alternativas. En la medida en que no logramos articular críticamente la pluralidad de experiencias, corremos el riesgo de ser neutralizados por la fragmentación impulsada por los modelos y concepciones neoliberales.

Ante una cultura de la desesperanza, el desafío está en mostrar que es posible construir colectivamente, luchar por la vida, con la participación y autogestión de los sectores populares y sus organizaciones. La tarea tiene un componente ético: se trata de **organizar la esperanza**.

Vattimo sostiene, precisamente, que... “la opacidad no consiste en el hecho de que no vemos, sino de que vemos demasiadas cosas, de que hay demasiada luz, de que no se puede nunca aislar algo.” Sin embargo, en su opinión, la opacidad es una situación que colinda con la fragmentación: “El ideal de este mundo sería aceptar la opacidad de la sociedad, no como un hecho negativo, sino como la multiplicidad irreductible de las distintas voces.” (**Debilidad, opacidad, periferia. Nuevas conversaciones con Gianni Vattimo**, en La República de Platón, Montevideo, 11 de mayo de 1995, 2-3)

23 Leonardo Boff, **Ecología- Mundialidade- Mística. A emergência de um novo paradigma**, Río de Janeiro, 1993