

Trabajo comunitario

Selección de lecturas

Compilación:
Carmen Nora Hernández



EDITORIAL
CAMINOS

La Habana, 2005

Edición / Magaly Muguercia
Coordinación editorial / José Ramón Vidal
Diseño / Ernesto Joan
Realización y composición / Eduardo A. González Hernández

Colaboradoras / Marla Muñoz, Leybiz González, Yohanka León, María de la Caridad Inerarity, Maritza López, Jesús Figueredo, Hildelisa Leal y Esther Fuentes.

Agradecimientos a Ileana García, Elena Socarrás, María Isabel Romero.

© Editorial Caminos, 2005

307.14

Tra

Trabajo comunitario : selección de lecturas / comp. Carmen Nora Hernández. -- La Habana : Editorial Caminos, 2005.
772 p. ; 21 cm. -- (Colección FEPAD; no. 4)

ISBN 959-7070-62-6

1. DESARROLLO DE LA COMUNIDAD
 2. DIAGNÓSTICO
 3. EVALUACIÓN
 4. PARTICIPACIÓN
 5. PLANIFICACIÓN
 6. TRABAJO COMUNITARIO
- I. Hernández, Carmen Nora, 1952 -

ISBN 959-7070-62-6

Impresión: Editorial Linotipia Bolívar y Cía., Bogotá, Colombia

Estos textos son para su exclusiva utilización en actividades formativas del Centro Memorial Martin Luther King, Jr.

Para pedidos e información, dirjase a:

Editorial CAMINOS

Ave. 53 núm. 9609 entre 96 y 98, Marianao,
Ciudad de La Habana, Cuba, CP 11400

Tel.: (537) 260 3940

Fax: (537) 267 2959

Correo electrónico: editorialcaminos@cmlk.co.cu

Las palabras están de más cuando no fundan,
cuando no atraen, cuando no añaden

JOSÉ MARTÍ

ÍNDICE

Índice de autores /11

Presentación /17

I- Participación y poder

Empowerment y estructuras sociales intermedias

ALIPIO SÁNCHEZ /23

Participación

ALIPIO SÁNCHEZ /29

Partes implicadas en la participación comunitaria

ALIPIO SÁNCHEZ /39

Relaciones entre la política, la subjetividad social
y una ética emancipatoria para el desarrollo humano

OVIDIO D'ANGELO HERNÁNDEZ /41

La participación y la comunidad

ROBERTO DÁVALOS DOMÍNGUEZ /51

La participación sociopolítica de la juventud cubana

DESIRÉE CRISTÓBAL ALLENDE

Y MARÍA ISABEL DOMÍNGUEZ /59

Participación, cultura y comunidad

ELENA SOCARRÁS /69

La comunidad del espíritu. Esfera específica
del espíritu

CARLOS T. GATTINONI /81

La resistencia al cambio y las actitudes
del individuo

JOSÉ FERNANDO GÓMEZ DEL CAMPO / 91

El liderazgo comunitario

MARITZA MONTERO / 93

El poder de la comunidad

MARITZA MONTERO /97

La participación y el compromiso
en el trabajo comunitario

MARITZA MONTERO / 103

Política comunitaria

MARITZA MONTERO / 111

Participación, subjetividad
e investigación cualitativa

PEDRO EMILIO MORAS PUIG / 117

La participación como territorio
de contradicciones éticas (primera parte)

JOSÉ LUIS REBELLATO / 129

II- Comunidad

Conceptos y formulaciones de (la) comunidad

ALIPIO SÁNCHEZ / 147

Comunidad y sociedad

ALIPIO SÁNCHEZ / 155

Estructura y tipos de comunidad

ALIPIO SÁNCHEZ / 159

La comunidad. Aspectos conceptuales

MARÍA TERESA CABALLERO RIVACOBA / 167

La comunidad del espíritu. La koinonía

CARLOS T. GATTINONI / 171

El enfoque comunitario. Algunas proposiciones
para la formulación de un marco teórico

JOSÉ FERNANDO GÓMEZ DEL CAMPO / 173

La comunidad de base como nueva experiencia
de iglesia

LEONARDO BOFF / 185

Comunidad y sentido de comunidad

MARITZA MONTERO / 193

La visión crítica del concepto de comunidad

MARITZA MONTERO /213

Las redes comunitarias
dentro de la organización comunitaria

MARITZA MONTERO /217

Notas sobre poder popular, movimiento
comunitario y democracia en Cuba

JUAN VALDÉS PAZ /219

III- Cultura y desarrollo

Modelo del cambio social: principios

ALIPIO SÁNCHEZ /233

La psicología comunitaria: factores
y procesos básicos

ALIPIO SÁNCHEZ /237

Alisando nuestro pelo

BELL HOOKS /249

El trabajo comunitario. Valoraciones teóricas
de su realización en la realidad cubana actual

MARÍA TERESA CABALLERO RIVACOBA /257

Desarrollo humano y equidad.

Bases conceptuales y principales corrientes

CIEM (CENTRO DE INVESTIGACIONES
DE LA ECONOMÍA MUNDIAL) /281

El género en el trabajo comunitario

CARMEN NORA HERNÁNDEZ /289

Un debate necesario: raza y cubanidad

ALEJANDRO DE LA FUENTE /301

Re-emergencia crítica del concepto de desarrollo

MAYRA PAULA ESPINA PRIETO /311

La cuestión racial en Cuba

FERNANDO MARTÍNEZ HEREDIA /323

Desarrollo humano, cultura y participación.

Notas para el debate

ERNESTO GONZÁLEZ MASTRAPA Y JORDI DE CAMBRA /331

Género y masculinidad en Cuba:

¿el otro lado de una historia?

JULIO CÉSAR GONZÁLEZ PAGÉS /353

Por los *peoples* del barrio

LÁZARA MENÉNDEZ /373

Entre la afirmación de la igualdad y el deber
de la sumisión

MAGA JANETE STRÖHER /385

La noción de desarrollo local

AYMARA HERNÁNDEZ MORALES /403

IV- El rol de la trabajadora y el trabajador comunitarios

Funciones del trabajador comunitario

MARÍA TERESA CABALLERO RIVACOBIA /423

El rol del trabajador social en el proceso de cambio

PAULO FREIRE /425

Un ejemplo de aplicación del modelo:
el entrenamiento de los paraprofesionales

JOSÉ FERNANDO GÓMEZ DEL CAMPO /433

El carácter motivador del compromiso

MARITZA MONTERO /439

La afectividad en los procesos psicosociales
comunitarios

MARITZA MONTERO /449

La participación como territorio de contradicciones
éticas (segunda parte)

JOSÉ LUIS REBELLATO /457

V- El diagnóstico

El diagnóstico participativo

ALFREDO ASTORGA Y BART VAN DER BIJL /481

¿Qué es un autodiagnóstico?

CECILIA DÍAZ /493

El diagnóstico de nuestra realidad

CECILIA DÍAZ /501

Problematización y desnaturalización

MARITZA MONTERO /517

Diagnóstico: un acercamiento al tema

MARÍA ISABEL ROMERO Y CARMEN NORA HERNÁNDEZ /523

Qué es la investigación-acción participativa.

Perspectivas teóricas y metodológicas

PETER PARK /531

Técnicas útiles al diagnóstico

CMMLK (CENTRO MEMORIAL

MARTIN LUTHER KING JR.) /545

VI- Planificación y diseño

¿Qué es la planeación estratégica?

CARLOS NÚÑEZ /555

Bibliarte: una experiencia de gestión de un
proyecto comunitario

CARMEN NORA HERNÁNDEZ Y JESÚS FIGUEREDO /581

Los proyectos de desarrollo comunitario

YOLANDA FAXAS, ÁNGEL GUTIÉRREZ Y JOSÉ BRINGAS /591

El guión de la actividad

KLAUS SCHUBERT, HELOISA NOGUEIRAS
Y FLORA MARÍN DE OLIVEIRA /599

El diseño: ¿herramienta o visión?

MARTHA ALEJANDRO (ENTREVISTA A MARA LUZ MANZONI
Y CARLOS NÚÑEZ) /603

VII-Evaluación

Procesos evaluativos en educación popular

ALVARO PANTOJA /629

Tipos de evaluación

ERNESTO COHEN Y ROLANDO FRANCO /635

Evaluación del proyecto social

MARIO ESPINOZA VERGARA /639

La evaluación en la animación sociocultural: una
propuesta metodológica

FERNANDO CEMBRANOS, DAVID H. MONTESINOS
Y MARÍA BUSTELO /655

Evaluación y educación popular

ELZA M. FALKEMBACH /689

El examen

MICHEL FOUCAULT /703

La evaluación: un proceso permanente

ICI (INSTITUTO COOPERATIVO INTERAMERICANO) /707

Inquietudes e interrogantes

PAULO FREIRE /713

De los autores /715

ÍNDICE DE AUTORES

A

Alejandro, Martha

El diseño: ¿herramienta o visión? (entrevista a Mara Luz Manzoni y Carlos Núñez), p. 603

Astorga, Alfredo y Bart Van der Bijl

El diagnóstico participativo, p. 481

B

Boff, Leonardo

La comunidad de base como nueva experiencia de iglesia, p. 185

Bringas, José; Yolanda Faxas y Ángel Gutiérrez

Los proyectos de desarrollo comunitario, p. 591

Bustelo, María; David H. Montesinos
y Fernando Cembranos

La evaluación en la animación sociocultural:
una propuesta metodológica, p. 655

C

Caballero Rivacoba, María Teresa

La comunidad. Aspectos conceptuales, p. 167

El trabajo comunitario. Valoraciones teóricas
de su realización en la realidad cubana actual, p. 257

Funciones del trabajador comunitario, p. 423

Cambra de, Jordi y Ernel González Mastrapa

Desarrollo humano, cultura y participación.
Notas para el debate, p. 331

Cembranos, Fernando, David H. Montesinos
y María Bustelo

La evaluación en la animación sociocultural:
una propuesta metodológica, p. 655

CIEM (Centro de investigaciones de la economía mundial)

Desarrollo humano y equidad. Bases conceptuales y principales corrientes, p. 281

CMMLK (Centro Memorial Martin Luther King Jr.)

Técnicas útiles al diagnóstico, p. 545

Cohen, Ernesto y Rolando Franco

Tipos de evaluación, p. 635

Cristóbal Allende, Desirée y María Isabel Domínguez

La participación sociopolítica de la juventud cubana, p. 59

D

D'Angelo Hernández, Ovidio

Relaciones entre la política, la subjetividad social y una ética emancipatoria para el desarrollo humano, p. 41

Dávalos Domínguez, Roberto

La participación y la comunidad, p. 51

Díaz, Cecilia

¿Qué es un autodiagnóstico?, p. 493

El diagnóstico de nuestra realidad, p. 501

Domínguez, María Isabel y Desirée Cristóbal Allende

La participación sociopolítica de la juventud cubana, p. 59

E

Espina Prieto, Mayra Paula

Re-emergencia crítica del concepto de desarrollo, p.311

Espinoza Vergara, Mario

Evaluación del proyecto social, p. 639

F

Falkembach, Elza M.

Evaluación y educación popular, p. 689

Faxas, Yolanda; Ángel Gutiérrez y José Bringas

Los proyectos de desarrollo comunitario, p. 591

Figueredo, Jesús y Carmen Nora Hernández
Bibliarte: una experiencia de gestión de un proyecto comunitario, p. 581

Foucault, Michel
El examen, p. 703

Franco, Rolando y Ernesto Cohen
Tipos de evaluación, p. 635

Freire, Paulo
El rol del trabajador social en el proceso de cambio, p. 425

Inquietudes e interrogantes, p. 713

Fuente de la, Alejandro
Un debate necesario: raza y cubanidad, p. 301

G

Gattinoni, Carlos T.
La koinonía, p. 171

La comunidad del espíritu, p. 81

Gómez del Campo Estrada, José Fernando
La resistencia al cambio y las actitudes del individuo, p. 91

El enfoque comunitario. Algunas proposiciones para la formulación de un marco teórico, p. 173

González Mastrapa, Ernel y Jordi de Cambra Bassol
Desarrollo humano, cultura y participación. Notas para el debate, p. 331

González Pagés, Julio César
Género y masculinidad en Cuba: ¿el otro lado de una historia?, p. 353

Gutiérrez, Ángel; Yolanda Faxas y José Bringas
Los proyectos de desarrollo comunitario, p. 591

H

Hernández, Carmen Nora
El género en el trabajo comunitario, p. 289

Hernández, Carmen Nora y Jesús Figueredo
Bibliarte: una experiencia de gestión de un proyecto comunitario, p. 581

Hernández, Carmen Nora y María Isabel Romero
Diagnóstico: un acercamiento al tema, p. 523

Hernández Morales, Aymara
La noción de desarrollo local, p. 403

hooks, bell
Alisando nuestro pelo, p. 249

I

ICI (Instituto Cooperativo Interamericano)
La evaluación: un proceso permanente, p. 707

M

Manzoni, Mara Luz
El diseño: ¿herramienta o visión? (entrevista por Martha Alejandro), p. 603

Marín de Oliveira, Flora; Heloisa Nogueiras y Klaus Schubert
El guión de la actividad, p. 599

Martínez Heredia, Fernando
La cuestión racial en Cuba y este número de *Caminos*, p. 323

Menéndez, Lázara
Por los *peoples* del barrio, p. 373

Montero, Maritza
El liderazgo comunitario, p. 93
El poder de la comunidad, p. 97
La participación y el compromiso en el trabajo comunitario, p. 103
Política comunitaria, p. 111
Comunidad y sentido de comunidad, p. 193
La visión crítica del concepto de comunidad, p. 213
Las redes comunitarias dentro de la organización comunitaria, p. 217

El carácter motivador del compromiso, p. 439

La afectividad en los procesos psicosociales comunitarios, p. 449

Problematización y desnaturalización, p. 517

Montesinos, David H., Fernando Cembranos y María Bustelo

La evaluación en la animación sociocultural: una propuesta metodológica, p. 655

Moras Puig, Pedro Emilio

Participación, subjetividad e investigación cualitativa, p. 117

N

Nogueiras, Heloisa; Klaus Schubert y Flora Marín de Oliveira

El guión de la actividad, p. 599

Núñez, Carlos

¿Qué es la planeación estratégica?, p. 555

El diseño: ¿herramienta o visión? (entrevista por M. Alejandro), p. 603

P

Pantoja, Alvaro

Procesos evaluativos en educación popular, p. 629

Park, Peter

Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas, p. 531

R

Rebellato, José Luis

La participación como territorio de contradicciones éticas (primera parte), p. 129

La participación como territorio de contradicciones éticas (segunda parte), p. 457

Romero, María Isabel y Carmen Nora Hernández

Diagnóstico: un acercamiento al tema, p. 523

S

Sánchez, Alipio

Participación, p. 29

Partes implicadas en la participación comunitaria, p. 39

Empowerment y estructuras sociales intermedias, p.23

Conceptos y formulaciones de (la) comunidad, p. 147

Comunidad y sociedad, p. 155

Estructura y tipos de comunidad, p. 159

La psicología comunitaria: factores y procesos básicos, p. 237

Modelo del cambio social: principios, p. 233

Schubert, Klaus; Heloisa Nogueiras y Flora Marín de Oliveira

El guión de la actividad, p. 599

Socarrás, Elena

Participación, cultura y comunidad, p. 69

Ströher, Maga Janete

Entre la afirmación de la igualdad y el deber de la sumisión, p. 385

V

Valdés Paz, Juan

Notas sobre poder popular, movimiento comunitario y democracia en Cuba, p. 219

Van der Bijl, Bart y Alfredo Astorga

El diagnóstico participativo, p. 481

Esta usual invitación a la lectura

Confrontar las prácticas con la teoría para devolver una práctica enriquecida y transformada es un postulado de la educación popular que, naturalmente, la propuesta formativa del Centro Martin Luther King ha asumido. Es este, por lo tanto, un quehacer que se ha tornado habitual entre las personas que se forman en nuestros espacios, del cual FEPAD ya es parte peculiar y distintiva.

Entonces, este libro viene sin dudas a complacer-nos, al tiempo que se coloca en sintonía con la necesidad de siempre: aquella que —como reclamo recurrente de educadores y educadoras populares y exigencia de algunos científicos sociales — llama a fundamentar teóricamente las prácticas de educación popular.

Seguramente, desde las sanas dudas que, como parte del aprendizaje, nos levantara el módulo sobre Concepción y metodología de la educación popular, ya muchos y muchas de ustedes habrán notado que años atrás, en espacios latinoamericanos de encuentro entre educadores populares y académicos, se dejaba sentir un cierto aire competitivo: allí los primeros parecían manifestarse, sobre todo, como combativos y tenaces luchadores sociales, mientras que los segundos se observaban como rígidos defensores de una ciencia válida en sí misma, pero alejada de los problemas de los pueblos.

Afortunadamente, a mediados de la década de los 90 — momento en que surge nuestro Programa de educación popular —, un trecho importante de esa etapa de desencuentros ya se había remontado.

Entonces, en aquellos años primeros en que pensamos y formulamos el Programa, además de disponer ya de determinado acumulado teórico y metodológico

proveniente de experiencias latinoamericanas, tomamos la iniciativa de incorporar tempranamente a nuestros espacios formativos producciones teóricas de diferentes ramas de las ciencias sociales, que resultaban pertinentes a la formación en educación popular de cubanos y cubanas.

Es desde ese trozo de historia que hemos querido extender esta invitación que, naturalmente, no termina ahí.

Queremos invitarles a dialogar con un grupo de autores y textos diversos que, desde variadas perspectivas y disciplinas, abordan los temas de la participación, el poder, la comunidad, lo comunitario, el desarrollo y, en general, la cultura entendida como matriz de transformaciones.

Ese sería un primer conjunto de lecturas en las que predominan autores especialistas en psicología, comunitaria o no — donde se distinguen algunos tan renombrados como el catalán Alipio Sánchez y la venezolana Maritza Montero —, historiadores, sociólogos y otros pensadores sociales de la talla del educador popular uruguayo José Luis Rebellato, que ya conocemos.

Ese es el conjunto de los textos en que se sustenta teóricamente el enfoque de trabajo comunitario por el que este módulo apuesta. Se trata, pues, de lecturas que apuntan a las esencias de los temas tratados trascendiendo lo puramente metodológico.

Otra alegría nos regala esta Selección: la presencia de autores cubanos como Lázara Menéndez, Fernando Martínez Heredia, Mayra Espina, Juan Valdés Paz, María Teresa Caballero, Julio César Hernández, Ovidio D'Angelo, educadoras y educadores populares del equipo del CMLK y otros muchos cubanos y cubanas que se unen a esa lista de autores que tanto nos satisface entregar.

Otro conjunto de lecturas van a saciar de forma más específica nuestros intereses metodológicos. Ahí, desde enfoques fieles a la médula de la educación popular liberadora, vamos a toparnos con autores también conocidos, como el mexicano Carlos Núñez, la chilena Cecilia Díaz, los brasileños Álvaro Pantoja y Mara Luz Manzoni —entrañable amiga de nuestro Programa.

Por supuesto, el maestro Paulo Freire vuelve a acompañarnos desde esta Selección, no tan prolijamente como en otras, pero sí tan inspirador como siempre.

Tal es, pues, la invitación que ahora extiende esta Selección de lecturas.

Queda en manos de ustedes, queridos y queridas fepadistas, extraer a estas lecturas la savia que vitalizará esas prácticas comunitarias de hoy donde, a decir de Freire, la esperanza se instalará solo si el mañana es hecho por nosotras y nosotros mismos.

Es esto lo que queríamos compartir con ustedes junto al fraternal abrazo de siempre del,

EQUIPO DE EDUCACIÓN POPULAR Y
ACOMPañAMIENTO A EXPERIENCIA LOCALES

La Habana, mayo de 2005

Participación y poder

EMPOWERMENT Y ESTRUCTURAS SOCIALES INTERMEDIAS*

Alipio Sánchez Vidal

Recientemente, J. Rappaport (1981 y 1987) ha propuesto el concepto de *empowerment* (literalmente, dotación de poder) “como fin o fenómeno de interés” teórico básico de la psicología comunitaria en tanto disciplina.¹ El autor lo describe como un constructo multinivelar aplicable tanto a individuos como a organizaciones o comunidades, y necesario para el desarrollo de una teoría ecológica en psicología comunitaria, al designar una calidad fundamental de la relación — interactiva — entre la persona y su entorno comunitario o físico exterior.

Empowerment (cuya traducción castellana más fiel, sería potenciación o fortalecimiento), es un proceso o mecanismo a través del cual *personas, organizaciones o comunidades adquieren control o dominio (mastery) sobre los asuntos o temas de interés* que les son *propios*.² Etimológicamente, *empowerment* hace referencia a “permitir” o “capacitar”, a “autorizar” o “dar poder” sobre algo, alguien o para hacer algo, asumiendo que hay una condición de dominio o au-

* Tomado de Alipio Sánchez Vidal, *Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención*, Capítulo 5, Barcelona, EUB, 1996, pp. 160-162.

¹ Hay autores que emplean el término “empoderamiento” como equivalente en lengua española de *empowerment*. (N. de la E.).

² Algunos autores utilizan en español el término “empoderamiento”. (N. de la. Ed.)

toridad sobre ese algo (una idea similar, por cierto, a la implicada en el concepto de “intervención”). Dinámicamente *empowerment* designaría, pues, el *proceso* de adquisición de esa habilidad o la capacidad de dominio o control.

Rappaport distingue dos componentes en el constructo de *empowerment* (referido a personas, en este caso):

1. La capacidad individual de determinación sobre su propia vida (que nosotros denominaríamos *autodeterminación personal*).
2. La posibilidad de *participación democrática* en la vida de la comunidad a la que uno pertenece, a través de estructuras sociales como escuelas, iglesias, vecindarios y otras organizaciones voluntarias (componente que podríamos llamar *participación o determinación social*).

El autor ha completado (Rappaport, 1987; Rappaport, Swift y Hess, 1989) estas aproximaciones definitorias con algunas de las condiciones o asunciones de uso y funcionamiento del *empowerment* en un contexto ecológico y comunitario. Creemos suficiente indicar que, en su estado actual de formulación, el concepto es una idea interesante, acertada y necesaria como alternativa conceptual — a las ideas deficitarias o preventivas tradicionales —, pero aún falta un ulterior desarrollo, aplicación e investigación.

Berger y Neuhaus, por su parte, han delineado el marco global del *empowerment* explicitando a través de un influyente ensayo (1977) las condiciones políticosociales para dotar de poder a las personas. Ese *empowerment* o dotación de poder podría realizarse a través de las *estructuras sociales que median*

(vecindario, familia, iglesia y asociaciones voluntarias, entre otras) entre la vida privada de las personas y las mega-instituciones despersonalizadas (gubernamentales, burocráticas y corporaciones industriales) de la vida pública.

Esas estructuras vehicularían, además, la *participación* — socialmente organizada — y relativamente autónoma con respecto a las macroestructuras gubernamentales —de los individuos en la sociedad. (Recuérdese — capítulo 2 — que esa era precisamente una de las tareas básicas de la comunidad, representada en esta formulación por el vecindario). El *empowerment* de los ciudadanos se daría indirectamente — intermediadamente —, y facilitaría la participación activa de esas estructuras sociales intermedias en la *realización de la política social* de una sociedad.

Eso se concretaría en dos direcciones programáticas básicas:

1. Una “minimalista”: la política pública debe cesar de dañar, interferir o intentar controlar o cooptar esas *estructuras sociales intermedias*, y debe, al contrario, *protegerlas, apoyarlas y fomentarlas*.
2. La *política* debe *realizarse*, siempre que sea posible, *a través de esas estructuras intermedias*.

Se propugna aquí, como se ve, el fortalecimiento de las personas a través de su participación en estructuras intermedias, generadas “desde abajo” (muy cercanas, en ciertos casos, a la autoorganización y autoayuda) y *diferentes* de las macroestructuras administrativas estatales o gubernamentales — de las que no son parte. Estas propuestas — aunque apa-

rentemente similares — *difieren* sustancialmente de las de *descentralización administrativa* (o fortalecimiento de la administración y poder local). Estas últimas se realizan *dentro* de las estructuras gubernamentales existentes; las estructuras intermedias serían — como se ha indicado — *autónomas* de las gubernamentales, y estarían situadas *entre* estas y los individuos.

La comunidad local (vecindario) y la intervención comunitaria encajan plenamente — en sus formulaciones más autogestivas, menos interventivas y planificadas — en esta línea de *empowerment* de los individuos a través de la actividad política (semi) formalizada. De hecho, las ideas de Berger y Neuhaus — que precisan mayor concreción e ilustración — pueden leerse como una interesante propuesta de ampliar políticamente el *estado hacia la sociedad civil* (desde esta hacia el estado, sería más correcto), expandiendo el “estado de bienestar” (en acelerada progresión hacia el derribo, según algunos) hacia una “sociedad de bienestar” que tendría, además, como elemento central el fortalecimiento del poder de las personas a través de su participación política activa en la vida social.

Supondría, por otro lado, otra serie de efectos adicionales como una relativa politización e *institucionalización* de esas agrupaciones humanas y comunitarias (intermedias). Ello, entre otras cosas, podría despojar a estas agrupaciones de parte de su importante papel psicosocial y cultural como generatrices de valor, significado e identidad para sus componentes. Estos efectos, no contemplados por Berger y Neuhaus, merecen cuidadosa reflexión e in-

investigación ulterior a fin de valorar más globalmente — y experimentar en la práctica — esta interesante formulación. Las propuestas de estos autores — muy poco concretas, por cierto — se insertan, además, en un marco politicoeconómico (liberalismo y capitalismo de corte norteamericano) muy determinado, que no resultaría — en absoluto — el más idóneo o adecuado para analistas e interventores sociales y comunitarios de otros entornos sociales, políticos o económicos, como los europeos o latino-americanos, por sólo citar dos.

PARTICIPACIÓN*

Alipio Sánchez Vidal

La participación es, a la vez, un valor, un proceso, una técnica y una actividad. Como *valor*, es parte esencial del discurso — y la retórica — comunitario y político: algo tan enfatizado y zarandeado verbalmente como poco practicado en la realidad, salvo honrosas excepciones. Su significado y papel central desde el enfoque de la psicología comunitaria ha quedado ya fijado en los párrafos precedentes, como el proceso que permite compatibilizar “intervención” y “comunitaria”; tendiendo un puente entre ambos conceptos contrapuestos, la participación *legítima* y da sentido — junto a otros elementos — a la expresión “intervención comunitaria”.

Esbozamos aquí unos apuntes iniciales sobre el tema, apenas tratado en la literatura comunitaria, organizados en torno a los siguientes puntos: 1) premisas; 2) significado; 3) contenido y relevancia; 4) tipos; 5) niveles; 6) partes implicadas; 7) aspectos técnicos y 8) efectos y limitaciones. Los siguientes autores — y publicaciones — han tratado el tema de la participación, en su globalidad o en alguno de sus aspectos relevantes: AnderEgg (1980); Marchioni (Bejarano, 1987); CIFA (1987 y 1989); Dowart y Meyers (1981); Erber (1976); Fernández y Peiró (1989); Halprin y otros (1974); Giner del Grado (1979); Heller, Price y otros (1984; capítulo 10); Langston

* Tomado de Alipio Sánchez Vidal, *Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención*, capítulo 8, Barcelona, EUB, 1996, pp. 273-278.

(1978); Perlman (1976); Sánchez Alonso (1986); y Wandersman (1981). En ellos pueden encontrarse igualmente fuentes de información y referencias adicionales.

1. *Premisas generales.* Antes de entrar en otros aspectos del tema de la participación, y dado el halo cuasi místico y la retórica reverencial con que se ve revestido con frecuencia en la literatura y praxis comunitarias, conviene hacer unas consideraciones generales y previas sobre el tema, a fin de centrarlo y situarlo más realistamente en el contexto de la intervención comunitaria.

a) La *participación social* de las personas *ya se da en diferentes ámbitos* a través de actividades e instituciones sociales y comunitarias como el trabajo (o la escuela), la familia, las actividades relacionales y sociales habituales de la vida comunitaria (la misa del domingo, el partido de fútbol o el concierto de rock, el paseo por el barrio, la “partida” o la charla del bar, etc.) o las actividades asociativas más o menos formalizadas (la peña, el club recreativo, excursionista o deportivo, la asociación vecinal, la sección barrial del partido político correspondiente, etc.).

Solo las personas que — por la razón que sea — estén excluidas — o se autoexcluyen — de estas actividades (parados; marginaciones étnica, escolar, económica, etc.; emigrados; trastornados mentales; inadaptados; etc.) tendrán un cierto “déficit” o necesidad “estructural” de participar a través de otros canales “especializados” en la actividad comunitaria o social habitual.

Cuando los profesionales planteamos el tema de la participación, solemos hacerlo, sin embargo, en relación con un proyecto o actividad que iniciamos porque nos parece algo interesante, útil o necesario y en lo que queremos *interesar a la comunidad*, haciéndola parte activa de tal proyecto o actividad y de su realización. Es decir, en la participación comunitaria estamos, en el fondo, recabando de esas personas un *extra* o “plus” de participación sobre la que ya realizan a través de los canales mentados.

En general habrá que plantearse, por tanto, hasta qué punto lo que nos interesa a nosotros — como interventores técnicos — interesa realmente a aquella gente (o le debe interesar, aunque este planteamiento pueda resultar polémico e inoperante) o, por el contrario, nosotros *necesitamos* que ellos participen, siendo en este caso ambos — comunidad e interventor — “víctimas” propiciatorias de la mística de la participación. En este sentido, la falta de participación puede significar, no un fracaso o deficiencia técnica o comunitaria sino, simplemente, que estamos planteando un tema o una tarea irrelevante o sin valor para el grupo correspondiente. Hay que plantearse que *ni todo el mundo quiere* — ni tiene por qué — *participar*, ni participar *en todo*.

- b) En efecto, en un mundo tan complejo, supertecnologizado y diverso como el actual, hay muchas actividades y procesos que requieren un alto grado de coordinación y planifi-

cación no siempre compatibles con — o que pueden resultar muy dificultadas por — la participación social activa. Debemos, por tanto, plantearnos que *no todas las actividades y procesos han de hacerse participativamente*, teniendo en cuenta lo ya dicho en *a* sobre la posibilidad de que las necesidades participativas de un grupo estén ya cubiertas en otras áreas o por otras vías.

En ciertas actividades o procesos debería proponerse (Moynihan, 1969) la idea de la “*máxima participación factible*”, es decir, compatible con la eficiencia técnica de esas actividades, por un lado, y en función de la situación de participación general de la gente, por otro. Tampoco debemos, en este punto, caer en el otro extremo, el misticismo tecnocrático — mucho más extendido y peligroso en la actualidad — de negar las posibilidades de participación social significativa y relevante (puntos 2 y 3) en nombre de la todopoderosa eficacia técnica (proposición con una carga política subyacente considerable).

- c) En una sociedad crecientemente organizada y diferenciada desde el punto de vista social (sobre todo a partir de los aspectos económicos y productivos) como la presente, se da una tendencia a la *especialización* — y fragmentación — *de roles* y funciones de las personas (relativamente “natural” o justificada desde el punto de vista psico-social, por la complejidad de las demandas sociales, por un lado, y por las limitaciones de las capacidades adaptativas personales, por otro). Pues

bien, hay que tener en cuenta que las demandas de participación militan precisamente contra esa tendencia, al pedirle a la gente que no delegue responsabilidades o “partes” de su identidad social en otros agentes especializados (políticos, técnicos, administradores) sino que las asuman y recuperen como parte integral de sí mismos.

La *participación* (y otras actividades comunitarias) deben ser así analizadas desde la perspectiva de *demandas adaptativas adicionales* para unas personas ya “cargadas” de funciones (roles) sociales varias; demandas contrarias, por otro lado, a importantes tendencias sociales (socialmente “regresivas”, aunque también humanizadoras). En este sentido parece importante — tanto para el psicólogo como para el grupo social — intentar analizar y *especificar las ventajas o ganancias* — globales y en la situación concreta — de la postura participativa (argumentadas implícitamente a lo largo de esta sección) para ese grupo, que justifiquen la motivación e implicación participativa de este, dado que — en general, y a diferencia del profesional — el grupo no participa de las creencias en la importancia de participar y toda la mística asociada a la participación. Puede ilustrarse, por ejemplo, la “humanización” y “ganancia” de poder y control sobre la propia vida que se derivan — a largo plazo y en general — de la participación significativa y eficaz.

2. *Significado*. En principio y como acción, participar significa *tomar parte en alguna actividad o*

proceso. El significado y alcance último de la participación dependerá, por tanto, de la relevancia de la actividad o proceso en el sistema social y la vida comunitaria. El objetivo — e indicador — último de la participación debería ser el grado en que — a través de ella — se *tiene acceso al poder, se comparte* ese poder en un grupo social. Lo cual tiene implicaciones políticas y técnicas relevantes — que examinaremos después — y centra perfectamente el tema dentro de la visión de la psicología comunitaria que — como se indicó en 4.7 — está centralmente concernida con el poder psicológico y políticosocial como vía — una de las vías — posibilitadora del desarrollo de las personas. En última instancia, la participación relevante remite, pues, al *empowerment*, potenciación y desarrollo de las personas.

En esta misma línea conceptual, Marco Marchioni (Bejarano, 1987) ha señalado la *dimensión política* que toda participación auténtica comporta, al implicar un *cambio* en la comunidad que participa: esta debe involucrarse — activamente y desde el principio — en el desarrollo de la intervención. Con ello, la participación se convierte en un proceso dinámico y dual de: a) *toma de conciencia* de la situación o problemática existente y sus causas (fracaso escolar, enfermedades físicas, etc.) así como de las condiciones y acciones que pueden conducir a su superación positiva; b) *implicación activa* en los *cambios* consiguientes, a partir de esa toma de conciencia (lo cual supone un cambio de rol de la comunidad en la dirección — más activa y protagonista — indicada en 4.7.3).

Desde esta perspectiva — puntualizaríamos — no tendría demasiado sentido la participación pasiva de la población en actividades planificadas tecnocráticamente desde afuera y sin contar con esa población. Tampoco lo tendría la postura opuesta: que el profesional trabaje “para la comunidad”. Este debe más bien pasar a trabajar “*con* la comunidad”, significando con ello — entendemos nosotros — que el técnico habrá de contribuir activamente — desde una postura coordinada y de mutua exigencia respecto de la comunidad — a la dinamización de esta y al cambio de la situación y *no* limitarse, simplemente, a servir pasiva y directamente los deseos que emanan del grupo y la situación social en cuestión.

Marchioni concibe la participación comunitaria como un proceso dinámico, complejo (en función del contexto social y situación de partida) y bastante lento, en que no existen modelos rígidos y preestablecidos. Subraya también la importancia de *partir de la situación*, condiciones y posibilidades *reales* de la población, a fin de evitar que la pronta frustración de las expectativas — más o menos irreales — del trabajador comunitario le lleven a concluir erróneamente que “la gente no quiere participar”. Más adelante retomamos nosotros este punto en relación con la necesidad de preparación bilateral — de técnicos y población — para la participación).

3. *Contenido y relevancia*. Se puede participar en distintos tipos de actividades y procesos. Unos, más o menos triviales y lúdicos — desde el

punto de vista sociopolítico — como fiestas, encuentros, competencias, actos deportivos o recreativos, conmemoraciones o actos vecinales o barriales. La participación tiende a ser ahí más *espontánea*, a título *individual*, y más informal que organizada. Puede también estar fomentada a través de la animación sociocultural con diversas finalidades de cohesión social o dinamización comunitaria o barrial.

Generalmente, sin embargo, la *participación ciudadana* se cita para referirse a aspectos socialmente más relevantes y “serios” como participación en: procesos productivos y trabajo (como los Comités de Empresa); política (a través del voto o de consejos o juntas asesoras); programación de salud o servicios sociales; diseño de entornos arquitectónicos y comunitarios; organizaciones y servicios comunitarios; educación (a través de las Asociaciones de Padres de Alumnos — APA — o de los “Consejos Sociales” de las universidades); administración de la justicia (jurados); etc.

La participación suele ser ahí *organizada* en alguno de estos tres sentidos (en los tres habitualmente, pues están relacionados): a) se realiza a través de organizaciones sociales (partidos políticos, comités, juntas, consejos, etc.) y no individualmente; b) existen canales establecidos (institucionalizados o no) y diferenciados; c) existen unas finalidades u objetivos que estructuran u organizan la participación.

Naturalmente que en un “mundo social” tan estructurado y organizado en torno a cuestiones e intereses sociales como el actual, la *orga-*

nización de la participación es, en algunas dimensiones, *imprescindible* para poder “competir” (en realidad, para tener una mínima eficacia) con las potentes organizaciones y corporaciones (productivas, económico-financieras, políticas, etc.) dominantes. En todo caso, ni esa participación estructurada sustituye a la personal y más espontánea (la complementa, si acaso), ni siempre representa los verdaderos intereses del conjunto social o comunitario sino, con frecuencia, los de aquellos grupos o sectores social o políticamente más beligerantes o concienciados, con más medios o mejor dotados organizativamente. De lo que se deduce que la organización es imprescindible — y deseable — *para la acción social eficaz, pero no para la participación* (no para cualquier tipo de participación, al menos).

Entendemos que, para que la participación en una comunidad o contexto social u organizacional dados sea verdaderamente relevante y tenga un impacto real en el enriquecimiento de la vida personal y comunitaria (más allá de la satisfacción que da participar en cualquier cosa), debe incluir como contenidos dos procesos clave en cualquier sistema social (4.7):

- a) *Fijación de objetivos*. Actividad con frecuencia ligada, en la intervención comunitaria, a la *evaluación de necesidades*, y que funciona como una de las vías y metodologías principales de participación social (pues se asume como primer paso para la toma de decisiones y ejecución programática subsiguientes, basadas en esa evaluación).

b) *Toma de decisiones.* Más relevante aun que el proceso anterior, pues los objetivos pueden ser ignorados a la hora de las decisiones y actuaciones reales. Particularmente importantes son las decisiones relacionadas con el reparto de poder y recursos en un sistema social, y con los procedimientos de control del poder y funcionamiento del sistema social.

PARTES IMPLICADAS EN LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA*

Alipio Sánchez Vidal

[...]

Simplificando, podríamos reducirlas a tres: político o gestor público, técnico o profesional, y grupo social (que llamaremos, simplemente, “la comunidad”). Cada parte tendría un papel propio y complementario en el proceso de participación, y unas demandas y problemática derivadas del paso de su forma de funcionamiento habitual a una más participativa. Veámoslas en relación, sobre todo, con el técnico (el psicólogo, en nuestro caso):

- a) El *político* debe renunciar a controlar los distintos sectores y núcleos organizados de actividad y poder en la sociedad; y a cualquier concepción patrimonialista en la detentación de sus funciones públicas. Deberá pasar de concebir esos núcleos como posibles competidores o peligrosos rivales a legítimos “partners” sociales *autónomos* con los que se ha de contar tanto a la hora de obtener *feedback* informativo social (de lo contrario nunca sabrá lo que pasa en el exterior) como al distribuir recursos y llevar a cabo los programas sociales. Debe, en una palabra, *compartir el poder* (que *no* es suyo, sino delegado de la comunidad).

* Tomado de Alipio Sánchez Vidal, *Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención*, Capítulo 5, Barcelona, EUB, 1996, pp. 281- 282.

- b) La *comunidad*, la gente, debe ser capaz de trascender la relativamente cómoda posición de apatía, pasividad y transferencia de responsabilidades a otros agentes, hacia una postura más activa, de asunción de responsabilidades y de reivindicación de su verdadero rol y capacidades de protagonismo en la vida comunitaria y social. Esto se hace más difícil en la medida en que no exista una cuestión social relevante y sentida como propia que dinamice a la comunidad, no haya nada patente e inmediato que “ganar”, y en la medida en que los intentos de dinamización o participación previos hayan resultado frustrantes o — incluso — penalizadores por sus resultados.

Tampoco ayudan las actitudes negativas de técnicos o políticos, o el maximalismo destructivo de algunos líderes o grupos en la propia comunidad. Ni un entorno social en el que prima lo individual y el esfuerzo productivo, y se desanima, en cambio, lo solidario, colectivo y la participación de contenido más social o político; un entorno que no se limite a la mera emisión periódica de votos o a los aspectos más mecánicos e intrascendentes de la participación a través de la familia, el trabajo o la asistencia a actos periódicos y cuasi rituales (religiosos, barriales, “política doméstica”, etc.) como los ya indicados más arriba.

Es clave recordar en este sentido, que, además de una mística, la participación es *un proceso y una actividad que*, como todo, *necesita aprendizaje y adaptación.*

[...]

RELACIONES ENTRE LA POLÍTICA, LA SUBJETIVIDAD SOCIAL Y UNA ÉTICA EMANCIPATORIA PARA EL DESARROLLO HUMANO*

Ovidio D'Angelo Hernández

La política, en su comprensión teórica, se orienta por modelos filosóficos e ideológicos elaborados. No obstante, como disciplina de la práctica social, es sensible a las expresiones de la realidad contextual, incluidas aquellas correspondientes al campo de la subjetividad social. Se trataría de encontrar las correspondencias y coherencias del modelo teorico-práctico de la política con las expresiones de la subjetividad social, para explorar vías constructivas que anticipen la reconstrucción más amplia posible del paradigma ético emancipador.¹

En este sentido, las elaboraciones políticas tendrían que estar muy atentas al estado de la subjetividad social en el contexto y momento histórico determinados; estar abiertas a dialogar con la

* Tomado de Ovidio D'Angelo, "Participación y construcción de la subjetividad social para una proyección emancipatoria", en *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*, C. Linares, P. E. Moras Puig y B. Rivero (comps.), La Habana, Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana "Juan Marinello", 2004, pp. 99-104.

¹ En la construcción de las realidades posibles, siempre estará en juego el nivel de las presiones e intenciones de dominio de las potencias internacionales, pero también el peligro latente de su dimensionamiento como causa determinante o única de limitaciones y restricciones internas.

cotidianidad desde marcos de apertura y receptividad, orientados a la retroalimentación mutua y no a la imposición de normas que puedan estar lacerando, aun de manera oculta, el sentir latente. La política debe así considerar el emergente (sintiente, deseante, pensante) de los diversos sujetos sociales que componen la nacionalidad, el estado real de preocupaciones expresado de diversas maneras en las manifestaciones de la subjetividad social (en el habla popular, en las alegorías y silencios, en la exaltación y la quietud), como momentos de producción que elaboran las ansiedades sociales y generan consecuencias posibles.

Las ansiedades sociales (de igual manera que ocurre en un grupo pequeño) pueden expresarse en forma de temores (sentimientos de pérdidas reales o potenciales), de incertidumbre y miedo a lo desconocido o a consecuencias perjudiciales (persecutorias-paranoides), de elaboración constructiva (tareas, proyectos), etc.

Ante medidas políticas de alta sensibilidad en la población, la generación de ansiedades puede conducir a diferentes comportamientos, más enmascaradores de la realidad en la medida en que la presión y la coerción social e institucional se haga más pronunciada.

Este es uno de los mecanismos generadores de la doble moral, la apatía social y otras manifestaciones. Requiere, por tanto, ser interpretado y elaborado en contextos participativos de apertura y construcción creativa, con una transparencia comunicativa que ponga de manifiesto los intereses diversos, institucionales y sociales; que abra mar-

gen a la comprensión mutua, a la negociación y al consenso constructivo, con respeto para todos los puntos de vista comprometidos en la construcción social.

Por otro lado, se trata de la necesidad de crear los espacios adecuados a la autoorganización y la autoexpresión de los diversos actores sociales,² en los marcos amplios que se determinen por consenso social, admitiendo la naturalidad del disenso constructivo y en aras de la realización de los principios de una ética emancipatoria social.

Entonces, la política social armonizaría más con las expresiones de la subjetividad social en contextos normales de contradicción y potencial (o real) conflictividad, y permitiría elaboraciones más debatidas y razonadas desde todos los ángulos de implicación posibles.³ La política deviene, entonces, una acción social de primer orden de todos los actores sociales, en lo real y profundo de sus comportamientos y su praxis social.

² La tendencia actual en el país parece responder a la idea de que la organización de los canales de expresión de los actores sociales debe estar generada y controlada desde arriba y responder a misiones organizativas genéricas, de más o menos igual aplicación para todos, en todas partes.

³ Recordemos que en las dialécticas hegeliana y marxista el concepto-ley de contradicción es considerado el motor del desarrollo, parejamente con el de unidad y lucha de contrarios. En los enfoques de la hermenéutica crítica, igualmente, toda situación debe enfocarse desde sus diversos y opuestos ángulos para operar la síntesis de desarrollo de la espiral dialéctica.

Hacia una cultura del diálogo, empoderadora, reflexiva y creativa

La creación de una cultura del diálogo reflexivo, crítico y creativo, como forma de manifestación social basada en el respeto de la diversidad, en lo emergente de la subjetividad social y a tono con los valores y metas sociales consensuadas, constituye una de las más elevadas formas de participación para la construcción de la autonomía, la libertad y el desarrollo de la calidad de vida humana.⁴

El paso desde el énfasis en los mecanismos movilizativos y orientadores, impositivos o coercitivos, a otros de elaboración comprometida, respetuosa de la diversidad y la autonomía, y autogeneradora de sus propias propuestas, decisiones y mecanismos sociales de control popular, es un momento esencial constructivo de la ética social emancipatoria.

La política podría entonces, en este marco interpretativo y práctico, sintonizar estrechamente con las manifestaciones de la subjetividad social, en una interpelación abierta a la construcción de los escenarios posibles generados y consensuados — y, por tanto, dotados de compromiso real de los diversos actores sociales —, ya que poseen carga de energía significativa en los asuntos, necesidades e intereses emergidos desde la base y desde los propios actores, coherentes con un paradigma ético emancipatorio en el que las necesidades sociales e

⁴ Sobre el término cercano de cultura política y participativa, consúltese Hernández (1999). También resulta interesante el concepto de democracia cultural (Linares y otros, 1996).

individuales y las oportunidades y posibilidades de construcción de proyectos de vida satisfactorios y desarrolladores constituyan una máxima de todos.

El balance entre objetivos del sistema político para su autocumplimiento y el de las necesidades, intereses, preocupaciones, expectativas, estados de ánimo de los individuos y grupos sociales, debe ir dirigido hacia la búsqueda de verdades compartidas más que a la ejecución de esquemas de verdades que, por la formalización de los espacios participativos, tiendan a convertirse, realmente, en unilaterales o absolutas.

La política, conducida en esa dirección, brindaría oportunidades a la construcción de una autonomía integradora, basada en las aportaciones de los diferentes actores sociales, en sus posibilidades autoorganizativas y autopoéticas (Capra, 1998) dentro de un marco de expresión amplio y no restrictivo de sus potencialidades, tendiente a la búsqueda del consenso hacia objetivos compartidos y negociados de desarrollo individual y social.

La autonomía integradora configura, en nuestra elaboración, un elemento central de la construcción de una ética emancipatoria dirigida a los objetivos del desarrollo humano en libertad, solidaridad y dignidad, para la realización de la justicia social, el progreso y la elevación de la calidad de vida de todos.

Si la integración es la base de la cohesión social, ello solo es posible en el contexto de la complejidad social marcado por la incertidumbre, la diversidad, la autoorganización de los procesos y sistemas, la dinámica de procesos emergentes (a veces regresivos, otras adaptativos y otras anticipadores y proyectivos), si se fomentan orientaciones producti-

vas autorrealizadoras — en los individuos, grupos y a escala de toda la sociedad (Maslow, Rogers, etc.).

Marx había planteado la prioridad de la satisfacción de las necesidades materiales respecto a las espirituales, aun siendo ambas un par dialéctico caracterizado por la unidad y las tensiones. Inspirado en esta idea, A. Maslow elaboró su teoría sobre las escalas de necesidades humanas. En sentido general, él plantea la prioridad de satisfacción de las necesidades de supervivencia (de alimentación, protección física, etc.); en un sitio intermedio ubica la satisfacción de las necesidades de autoestima (la importancia de la consideración, el respeto, la pertenencia e identidad — en lo individual y social — y el amor de los otros y de sí mismo), y considera que, sobre estas bases de apoyo, se hace posible el desarrollo y satisfacción de las necesidades superiores de autonomía y autorrealización, entre otras.

La política ha de tener en cuenta esta conformación de la jerarquía de necesidades humanas, no de manera rígida, pero sí en sus significaciones principales. Este conjunto de necesidades opera de modo integrado en la persona (sociedad), sana, madura y desarrolladora. Son constitutivas de los proyectos de vida desarrolladores — individuales y colectivos.

En nuestra realidad, ello nos llevaría a una reflexión: ¿existen posibilidades de cubrir las necesidades de supervivencia básicas de las amplias capas de la población con los dispositivos y políticas actuales?, ¿se toma en cuenta la emergencia de procesos que afectan la identidad, integración y autoestima de todas las capas sociales?, ¿se han explorado las aperturas posibles a la autonomía creadora de los

diversos actores sociales en su diversidad?, ¿se han analizado creativamente las posibilidades de incremento de la igualdad de oportunidades para todos en todos los campos de la vida económica, política y social capaces de satisfacer las necesidades de autorrealización vital?⁵

Se trata de la posibilidad de nuestra reconstrucción social a partir de las propias potencialidades y posibilidades emergentes de la creatividad de los sujetos autónomos integrativos, para la (su) autorrealización vital de todos.

La política, en este diseño, debe estar en estrecha conexión con las expresiones de la subjetividad social y dirigida al desarrollo de una ética emancipatoria que pondere las necesidades y los valores humanos para el predominio absoluto de la vida en toda la diversidad de sus manifestaciones y riquezas; por

⁵ Podríamos apoyar algunos de estos interrogantes en datos de investigaciones realizadas en el país (D'Angelo 2001, 2002), contentivas de algunas referencias de ese tipo, pero rebasan las posibilidades de este trabajo. Estos interrogantes siempre corren el riesgo de ingenuidad o de utopismo, por desconocimiento de las situaciones de confrontación del mundo actual y del país, las políticas de bloqueo contra Cuba, etc. Frente a esos argumentos, en parte válidos, y los que presentarían todo el abanico de esfuerzos y logros de la política social cubana — en el intento de satisfacer unas u otras necesidades vitales en distintos campos de la vida social —, cabría mantener el interrogante acerca de las posibilidades de los espacios inexplorados (o de otros, limitados por la tradición o los estilos predominantes) que podrían, con la aportación de todos, trazar caminos de solución novedosa y abrir las energías positivas al desarrollo del país desde la creatividad de todos los sujetos sociales.

tanto, dirigida a propiciar la conformación de proyectos de vida multifacéticos y enriquecedores de su realidad socialindividual y colectiva.

En este sentido, la política deja de ser una esfera de acción preferencial del Partido-Estado, ya que se estructura a partir de la relación primordial entre los sujetos sociales autónomos y las instituciones estatales y sociales. Se confecciona en la interacción de abajo-arriba y de arriba-abajo, en una tensión dialéctica que garantizaría la inclusión, los poderes compartidos, la libertad de proposición y de control popular de las decisiones, más que el poder institucional y el sometimiento; pondera la creatividad colectiva, abierta a soluciones flexibles, más que la visión institucional orientada al autocumplimiento del modelo teoricoideológico de partida.

Su fin, entonces, sería el de propiciar el consenso social en armonía, a partir de un propósito emancipatorio dirigido al desarrollo multilateral de las esferas de actividad social y de los individuos, con vistas a la satisfacción de las crecientes necesidades materiales y espirituales de las personas, con la potenciación de sus oportunidades de autonomía, progreso y autorrealización vital.

El propio modelo (político, económico, social) sería, en esas condiciones de las nuevas formas de participación, un modelo abierto a las aportaciones y construcciones, con capacidad de entrada a nuevas visiones realizadoras de la ética emancipatoria y, por tanto, regido por las reconstrucciones posibles en todos los planos del conocimiento y de la vida social.

En el marco de esta autonomía integradora se elaborarían (reelaborarían) nuevas normas jurídico-

ciales, garantes de la construcción social emancipatoria. Nueva cultura participativa como ambiente de transparencia, replanteamientos y diálogo reflexivo constructivo, en la que se limitan y contrarrestan las condiciones para la reproducción de la esquizofrenia social y la doble moral.

Por tanto, una cultura de la reflexión-participación, que implica la consiguiente desconstrucción autocrítica, develadora de los narcisismos y las castraciones posibles, como paso a una reconstrucción creadora de lo socialideológico sacramentado; que haga visibles las zonas preteridas u oscurecidas — desvalorizadas o subvaloradas — de lo social, en sus manifestaciones y actores olvidados y excluidos, para que ilumine nuestros derrotados, como contribución al rediseño de los valores enaltecedores de la dignidad humana desde nuestras construcciones y experiencias históricas concretas de la cotidianidad y la cubanidad; nueva cultura como momento trascendente y creador, redimensionamiento proyectado del sentir, pensar y actuar hacia una sociedad socialista cada vez más humanizada.

Al quedar los sujetos mismos de la acción en poder (empoderados) de imaginar, elaborar, debatir, consensuar, actuar, ejecutar y controlar sus propias tesis y decisiones, se crea la posibilidad de expresión de una mayor coherencia ética de los individuos, grupos, instituciones y de toda la sociedad.

En una puesta de acuerdo debatida, argumentada y contra-argumentada por todos, los compromisos se generan también desde las bases y actores de la sociedad, con capacidad de autonomía integradora, en balance adecuado con las metas más flexibles, enton-

ces, de las organizaciones centrales. Con ello, surgen las energías transformadoras y la posibilidad del despliegue libre de las potencialidades. En resumen, una sociedad solidaria, justa y digna, con más oportunidades de realización, más plena y libre para todos.

Bibliografía

OVIDIO D'ANGELO HERNÁNDEZ, 2001, *Sociedad, educación y desarrollo humano*, La Habana, Acuario.

_____, 2002, "Cuba y los retos de la complejidad. Subjetividad social y desarrollo", en *Temas*, núm. 28, enero-marzo, La Habana.

CAROLINA DE LA TORRE, 2001, *Las identidades. Una mirada desde la psicología*, La Habana, Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello.

ERICH FROMM, 1967, *Ética y psicoanálisis*, México DF, Fondo de Cultura Económica.

RAFAEL HERNÁNDEZ, 1999, *Mirar a Cuba. Ensayos sobre cultura y sociedad civil*, La Habana, Letras Cubanas.

CECILIA LINARES y otros, 1994, *La participación: ¿Solución o problema?*, La Habana, Editorial José Martí.

A. MASLOW, 1979, *El hombre autorrealizado*, Barcelona, Paidós.

ENRIQUE MORÍN, 1994, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

FERNANDO ORTIZ, 1993, *Etnia y sociedad*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

C. ROGERS, 1982, *Libertad y creatividad en la educación*, Barcelona, Paidós.

JUAN VALDÉS PAZ, 1996, en autores varios, *La democracia en Cuba y el diferendo con los Estados Unidos*, La Habana, Ed. Ciencias Sociales.

LA PARTICIPACIÓN Y LA COMUNIDAD*

Roberto Dávalos Domínguez

[...]

La participación es un fenómeno social vinculado al desarrollo económico, cultural, político y científico-técnico alcanzado por una sociedad; de esta manera, queda asociada al régimen políticosocial establecido que va a condicionarla en sus características principales.

La participación es un proceso que está vinculado a las necesidades y motivaciones de los distintos grupos y sectores que integran una sociedad, así como a la dinámica de las relaciones establecidas entre ellos en distintos momentos, condiciones y espacios, lo que va conformando todo un conjunto de redes que estimulan u obstaculizan el desarrollo de auténticos procesos participativos. Es, por tanto, la participación un fenómeno de contenido y orientación eminentemente humano que implica en su comprensión más general y global: capacidades, condiciones, posibilidades y motivaciones.

Abordar la participación para la comunidad implica el reconocimiento de poder establecer una participación real que implica: ser constructiva, popular y emancipadora; una participación que pueda convertirse en un mecanismo efectivo de socialización y así lograr convencer y motivar a todos los sectores de una localidad y permitir el reconocimiento de los distin-

* Tomado de Roberto Dávalos y A. Basail (comp.), *Desarrollo urbano: proyectos y experiencias de trabajo*, La Habana, Universidad de La Habana, 1997, pp. 13-17.

tos escenarios en que se va a ejercer, es decir, partir de las necesidades e intereses de la comunidad, de sus reales posibilidades y problemas detectados por ellos, de sus obstáculos y sus características.

La participación comunitaria debe caracterizarse por la masividad y diversidad lo que significa lograr implicar a la mayor cantidad de personas en la realización de actividades donde puedan exponer sus opiniones e intereses dentro de los niveles organizativos alcanzados.

El conocimiento de la cultura organizativa de una comunidad es un requisito importante para promover una participación efectiva y hacer de ella un ejercicio democrático a través del cual se eduque a distintos sectores de una comunidad en una sociedad que aspire a establecer una gestión eficiente de los recursos en el marco de una adecuada autonomía para su desarrollo.

La participación así concebida se transforma en una vía de socialización del poder en sus distintos niveles, condiciones y momentos, que facilite potenciar las capacidades individuales y colectivas contenidas en una comunidad y que son necesarias para el desarrollo de una sociedad que se rige por principios de justicia social.

La participación comunitaria es un proceso de integración y articulación social, que asume conocer: quiénes participan, dónde se participa, qué se quiere o se busca y hacia dónde se dirige.

La participación comunitaria debe ser exponente de una adecuada relación entre los intereses locales y nacionales, entre lo público y lo privado, entre lo individual y lo social, sin dejar de reconocer conflictos potenciales.

Participación significa promover protagonismos que incluyan en el ámbito local los asuntos del control, las tomas de decisiones, gestión y evaluaciones necesarias que aseguren la construcción de lo que algunos han nombrado “el ciudadano local”, que sabrá asumir en la comunidad, con responsabilidad, mayores y mejores decisiones en favor del desarrollo local, por ejemplo: en los procesos descentralizadores.

En tal sentido, la participación que se promueva en las actuales circunstancias desde esta concepción debe ir orientada a transformar la cultura de trabajo comunitaria prevaleciente durante años en el país, para lo cual se hace necesario respetar el principio de territorialidad en todas sus variables: histórica, cultural, económica, ecológica, demográfica y política. Esto demanda:

- establecer estructuras e instituciones flexibles;
- lograr una intensa cooperación e interacción local;
- establecer, fomentar y mantener un amplio apoyo a las iniciativas, creatividad e innovación;
- crear y promover cursos de capacitación para todas las personas e instituciones relacionadas con el trabajo en la comunidad;
- propiciar el intercambio de distintas experiencias de participación.

La capacitación constituye en la actualidad uno de los aspectos centrales y fundamentales para el desarrollo comunitario, y reclama una prioritaria atención. Por esto es importante poder establecer un sistema de superación que responda a objetivos generales y particulares de lo local y de la sociedad.

Preparar un personal con las condiciones que exige el desarrollo local en el país actualmente implica la

comprensión de cómo y qué es un barrio; saber realizar proyectos de distintos tipos; conocer y utilizar metodologías distintas; potenciar las capacidades de gestión para construir relaciones horizontales y para manejar recursos que en la comunidad existen o se puedan obtener. En este sentido, resulta interesante aprender a concebir la comunidad no solo como consumidora pasiva, sino también como productora de sus recursos y respuestas a sus necesidades, donde a la economía local le corresponde desempeñar un papel relevante.

La capacitación debe contribuir a esclarecer qué entender por el concepto de *recursos* en el ámbito de la comunidad, pues a menudo se tiende a contraponer un tipo de recurso a otros, sobrevalorando uno con relación a otro, o los recursos materiales o los recursos financieros frente a los recursos humanos; entiéndase: liderazgo y capacidades para la comunicación y las tomas de decisiones. Es insuficiente, aun hoy, una comprensión que complemente una visión más integral del asunto de los recursos de la comunidad y contemple tener en cuenta no solo las características de cada lugar por los recursos disponibles, pues resulta fundamental para el éxito del trabajo comunitario concebir al ser humano con una adecuada preparación como quizás el recurso más importante en la comunidad.

Esto significa un diseño participativo que contemple el protagonismo popular en la comunidad desde múltiples formas, ejercido por distintos actores, lo que implica no establecer fórmulas o recetas. El protagonismo le debe corresponder a quien lo merezca, le corresponda y se lo gane por sus cualida-

des y condiciones. Así, encontramos en el trabajo comunitario una gran diversidad de proyectos promovidos por distintas instituciones y liderados por diversos gestores: médicos de familia, profesores o directores de escuelas, delegados de circunscripciones y presidentes de los Consejo Populares, promotores culturales, etc. Por tanto, la participación desde las perspectivas antes señaladas debe ser promovida en tres dimensiones: como información, consulta y decisión.

- **Participación como información:** los habitantes de la comunidad tienen el derecho a ser informados de todos los proyectos relacionados con su territorio, que han habitado durante años, así como también de los resultados esperados.
- **Participación como consulta:** es fundamental ir a la comunidad para que sus miembros sean consultados acerca de los distintos programas y planes que se van a implementar, y hacerlo con la disposición de saber promover, escuchar y recoger las opiniones que podrían quedar o no en el proyecto final. Esta forma de participación puede concebirse como una exposición lo más amplia posible, por lo cual debe contemplar los detalles de cada plan y las discusiones que puedan surgir.
- **Participación como decisión:** por lo general, esta forma es valorada por distintos autores como la más completa, mejor y superior expresión del desarrollo democrático que pueda alcanzar una comunidad, porque mediante ella las personas son integradas en los diferentes programas, planes y proyectos en todas sus etapas, es decir, se incluye a toda la población en los procesos de

transformaciones (planificación y evaluación) con posibilidad de hacer uso de sus capacidades respecto a los objetivos, tareas, metas, etc.

Un esquema participativo desde las formas antes expuestas convierte la participación en una estrategia principal para lograr tener ciudadanos que sean verdaderos sujetos de la realidad.

La participación es importante para el desarrollo comunitario porque:

- se asume la comunidad como fuente de soluciones innovadoras para sus dificultades
- se transforman los estilos y costumbres de los habitantes respecto a cómo solían vivir en la comunidad
- se aprende a ver a la comunidad en toda su diversidad de intereses, conflictos y contradicciones que hay que aprender a conciliar, priorizar, otorgar jerarquías, etc.
- van a reforzarse las relaciones, lazos y vínculos establecidos con el tiempo (redes comunitarias)
- se alcanza una mayor y más clara comprensión, y mayor responsabilidad por parte de la comunidad sobre los procesos necesarios para su transformación
- pueden resultar menos costosos los proyectos y planes de rehabilitación físicosocial para el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad.

Por último, es de señalar, en relación con la participación, que esta debe ser asumida como un proceso activo de protagonismo donde se reafirma la autonomía e identidad en la solución de los problemas de la comunidad, para lo que se hace necesario

involucrar a la población en la toma de decisiones, aspecto que define la calidad de este fenómeno.

La descentralización y el desarrollo local

La descentralización constituye un símbolo emblemático de las distintas orientaciones ideológicas y una moda en la politología latinoamericana. A ella va supuestamente asociados el progreso y la “única” posibilidad de cambio.

Este inusitado interés por la descentralización es resultado de las transformaciones que tienen lugar en el capitalismo contemporáneo, donde el estado es concebido como un obstáculo a la lógica del capital, su expansión y su dinámica de acumulación.

La descentralización es calculada como un mecanismo dirigido a desmantelar el estado-nación a través de procesos privatizadores y desreguladores. También se le contrapone a la centralización y la planificación en una supuesta búsqueda para alcanzar una gestión y administración más eficiente que la promovida por los aparatos del estado.

De tal modo, si se considera que en algún momento la centralización fue una condición que favoreció el desarrollo, en las actuales circunstancias se argumenta como un freno, pues imposibilita movilizar los distintos sectores de una sociedad y captar la diversidad de situaciones de los territorios locales, frenando de este modo las capacidades existentes y el uso adecuado de los recursos e impidiendo la transformación de las relaciones entre dominados y dominantes.

Al estado se le adjudican como signos negativos que avalan la necesidad de su modificación mediante fórmulas descentralizadoras:

- la crisis de representación política;
- la complejidad y diversidad de sus funciones, que convierten en cauces estrechos los mecanismos de representación;
- el crecimiento incontrolado del aparato administrativo con un marcado carácter tecnocrático, lo que burocratiza la gestión y genera un innecesario gasto de funcionamiento;
- el exceso de controles y normas sobre la sociedad, todo lo cual ha incidido en fuertes reducciones y obstáculos para los poderes locales.

Esta situación creada se toma como argumento para fundamentar la descentralización como necesaria y peculiar manera de producir un ordenamiento de la sociedad. Dos actores importantes son designados para realizar esta función: el mercado, que para algunos autores es una motivación significativa de la actual modernización de la sociedad. Para otros, las comunidades, los movimientos sociales y distintos grupos que valoran que solo ganando cuotas de poder en su territorio podrán impulsar verdaderos procesos de carácter popular para la recuperación económica y social.

LA PARTICIPACIÓN SOCIOPOLÍTICA DE LA JUVENTUD CUBANA*

**Desirée Cristóbal Allende
y María Isabel Domínguez**

[...]

Está claro que la pertenencia a organizaciones es solo una premisa para la participación y no un indicador de su magnitud e intensidad. Pero no cabe duda de que es un elemento a tomar en cuenta. La investigación confirma que existe una elevada incorporación de los jóvenes cubanos a las organizaciones políticas y de masas de la sociedad.

[...]

Para la comprensión del significado de la participación, resulta interesante constatar que la esfera sociopolítica no tiene una marcada relevancia entre las principales aspiraciones, satisfacciones y preocupaciones de la juventud (constituye la esfera de mayor jerarquía para un segmento inferior a la décima parte).

[...]

Con el objetivo de ampliar las visiones que tiene la juventud acerca de la participación se indagó, además, sobre cuestiones tales como: “¿Qué entienden por “participación”?”, en la consideración de que, para poder comprender la posición de la juventud

* Tomado de Desirée Cristóbal Allende y María Isabel Domínguez, “La participación social desde la perspectiva de la juventud cubana”, en *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*, Cecilia Linares, P. Moras y B. Rivero (comp.), La Habana, Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana “Juan Marinello”, 2004, pp. 164-171.

ante las cuestiones relacionadas con la vida social y política, y particularmente en el ámbito del grupo e individual, es importante partir de cómo es entendida por ellos la participación de modo conceptual. “¿Cómo ven el funcionamiento de las organizaciones?”, “¿Cómo se valora la participación juvenil en general?”, “¿Cómo ven su propia participación?”.

Existe una visión bastante generalizada que define la participación como un acto que implica, esencialmente, el cumplimiento o la realización de tareas y/o actividades convocadas. Estas definiciones, en la mayor parte de los casos, constituyen visiones estrechas, las que no se refieren a los beneficios, objetivos, o a la relación entre los sujetos involucrados. Aunque en algunos grupos o casos específicos se encontrarán matices relativos al tema — como entre algunos estudiantes, que la conciben como el cumplimiento de un deber y/o una forma de apoyo al país o a la Revolución; o en otros casos, que la sitúan como un proceso dinámico, activo, cuyo fin último es la búsqueda de solución a un problema del colectivo; estos criterios no llegan a alcanzar, en toda su dimensión, la idea del verdadero proceso participativo.

La participación, vista como la posibilidad de expresar y compartir criterios y opiniones sin limitación de ninguna clase, y donde la relación individuo-colectividad adquiere un mayor sentido, fue expresada de forma poco frecuente, fundamentalmente entre jóvenes profesionales, dirigentes y algunos obreros, y la posibilidad de intervenir en las decisiones apenas fue mencionada. El concepto de participación prevaleciente para cada uno de estos

grupos e individuos está determinado, en buena medida, por el resto de sus percepciones en relación con la participación política de los jóvenes en el ámbito social y personal, lo que puede constatarse al indagar sobre el resto de las cuestiones antes apuntadas.

La forma en que se percibe la presencia de organizaciones políticas y de masas en la sociedad guarda estrecho vínculo con el criterio anterior. De manera bastante mayoritaria, la existencia de estas organizaciones es valorada como positiva, y se resalta su papel como instrumentos para el logro de la unidad y organización social, fundamentalmente.

[...]

Sin embargo, las valoraciones anteriores se expresan desde formulaciones más bien teóricas. En la práctica, existe, de una manera bastante extendida — aunque no llega a ser mayoritaria —, una valoración no tan positiva, que tiene que ver, principalmente, con los métodos y estilos de trabajo que en las organizaciones políticas y de masas imperan, y con la forma en que desempeñan su función. Si bien estas visiones entrañan una crítica — de manera explícita o implícita —, dicha crítica parte de un enfoque predominantemente constructivo, y puede decirse que está sustentada sobre la base de un compromiso individual con el proyecto social. Resulta interesante que, entre jóvenes que han ocupado u ocupan cargos políticos, más allá del nivel de base, dentro de las propias organizaciones, tales críticas están presentes, y superan cierto formalismo característico en las opiniones de otros jóvenes sin cargos de dirección.

Todo indica que un elemento clave es la experiencia individual que el/la joven en cuestión haya tenido en su paso por cada una de las organizaciones.

[...]

Aunque está bastante extendido el criterio de que es posible contar con los jóvenes, y que, de hecho, su participación como grupo social es buena, es ligeramente mayoritario el grupo de los que consideran que existen deficiencias en la participación de los jóvenes, las que se asocian a su falta de motivación, dada la situación de crisis actual.

También, aunque de manera mucho menos frecuente, se encuentra la visión de que la participación es buena solo en aquellos que estudian o trabajan y se encuentran “integrados”. Este último enfoque, aunque minoritario, es muy importante, ya que alude a uno de los problemas que incluso la Unión de Jóvenes Comunistas ha reconocido en los últimos años: su limitado alcance e influencia entre jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo.

Relacionada con lo anterior, está la caracterización que, desde el punto de vista político, hace de sí misma la juventud como grupo. En ese sentido las valoraciones siguen una misma lógica de enfoque: uno positivo (que habla de “la mayoría”, es decir, no llega a ser absoluto) y uno negativo.

Aquí es importante resaltar dos elementos: en primer lugar, es en este punto, más que en ningún otro, donde el vínculo entre lo que entienden los jóvenes por participación y la manera en que esta es evaluada se hacen mucho más claros. En segundo lugar, se aprecia con nitidez la distancia que se establece

entre los dos discursos: el que se refiere al comportamiento colectivo y al individual.

La mayor parte de los entrevistados valora de buena o muy buena su participación individual, al considerar que cumplen de manera integral con todo lo que se les orienta y participan en las actividades a las que son convocados. Le atribuyen a esto un gran significado en lo personal, al afirmar indistintamente que pertenecer a esas organizaciones y participar en ellas:

- 1) es un orgullo, un reconocimiento;
- 2) es un compromiso con la Revolución, un deber;
- 3) al hacerlo, contribuyen al desarrollo del país y/o a la defensa del proyecto social vigente, y aportan en la solución de problemas; están siendo útiles.

Solo unos pocos, fundamentalmente dirigentes, consideran que su participación, sin ser mala, podría ser mejor.

Mientras, por otra parte, la minoría — aquellos que antes expresaron reflexiones en torno a la falta de motivación de la juventud a partir de la situación actual — mantuvieron un mismo discurso que redundó en una pérdida de significado en el plano individual, en relación con su propia pertenencia y participación en las organizaciones.

[...]

Valoraciones finales

Para poder apreciar en toda su dimensión los resultados obtenidos acerca de la participación sociopo-

lítica de la juventud en Cuba hoy, es importante tener en cuenta varios elementos que, sin duda, tienen una incidencia sobre ella:

1. La manera en que históricamente tuvo lugar la participación política en Cuba — como parte de un proceso mayor de participación popular —, así como la forma en que se incorporó la juventud a este proceso.
2. El contexto socioeconómico actual en que tiene lugar.
3. La socialización recibida por los actuales grupos de la juventud.
4. La capacidad de las estructuras existentes para convertir a los jóvenes en partícipes de metas colectivas, es decir, las posibilidades reales y potenciales de los espacios de participación ya creados.
5. El contexto internacional, caracterizado por el abstencionismo y la pasividad política, fundamentalmente en los grupos juveniles, y el cambio hacia nuevas formas de participación social.

En el presente estudio se evidencia que la diversidad de criterios y enfoques y la gran cantidad de matices con que los jóvenes expresan sus percepciones acerca de su participación, y la del grupo juvenil en general, están íntimamente asociadas, de manera esencial, a cuatro elementos fundamentales:

1. La manera en que es concebido, conceptualmente, el proceso de participación por cada grupo o individuo.
2. La experiencia personal del joven en su recorrido histórico por las distintas organizaciones.

3. La orientación y el grado objetivo de implicación personal en las cuestiones políticas.
4. Su visión de la situación actual del país y el contexto social que le rodea, y la manera en que se percibe a sí mismo dentro de este.

A partir de esos elementos, es posible identificar, a manera de síntesis, algunas tendencias generales en cuanto a la participación como proceso, y sobre los espacios de participación.

En el primer caso, predomina una visión estrecha acerca del proceso de participación, que limita su funcionalidad:

- al cumplimiento de tareas;
- la presencia en actividades convocadas y/u orientadas;
- la solución de problemas concretos a partir de lo anterior;
- la canalización de criterios y opiniones

Este modo de entender la participación deja fuera del análisis todo lo relativo a la influencia en la toma de decisiones y la codirección. Tales visiones tienen una incidencia determinante en la manera en que es evaluada no solo la participación del grupo juvenil en general, sino la propia.

Así, tanto aquellos que tienen valoraciones positivas como los que expresan un criterio más negativo en este sentido, parten de un análisis en que se tiene en cuenta, de manera fundamental, en qué medida se cumple con las tareas y se asiste a las actividades. Aun desde este enfoque limitado, tiende a ser superior en número la visión de que hay dificultades con la participación de la juventud. Sin embargo, esto se contradice con la opinión mayori-

tariamente positiva que brindan acerca de su propia participación.

[...]

Aunque es posible hablar de tendencias mayoritarias, también en la esfera de la participación resulta clara la fuerte heterogeneización de posiciones que se produce entre grupos de la juventud. Esta diversidad de posturas abarca:

- un tipo de compromiso activo que puede estar matizado por la aceptación acrítica de los objetivos y métodos de las organizaciones (tendencia minoritaria);
- una crítica comprometida, que busca reforzar el papel de las organizaciones como espacios reales de participación;
- niveles de participación media, de carácter más bien formal;
- también un descompromiso de tipo activo, y una crítica cuestionadora y escéptica.

Resulta interesante que, a diferencia de lo que ocurre en otras esferas sociales como la educación y el empleo — también tratadas como parte de la investigación mencionada —, en que la pertenencia socioestructural marcaba con bastante nitidez las diferencias de posiciones, en el área sociopolítica no se da un condicionamiento tan directo, sino más bien este se encuentra matizado por los factores arriba enunciados, en especial, el grado de implicación personal en tareas de naturaleza política.

[...]

Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de reajustes y balances en este campo, en el ámbito social, que permitan a la juventud redefinir su con-

cepto de participación y trabajar por el desarrollo de sus espacios participativos, donde los intereses individuales encuentren un lugar más pleno en los objetivos sociales que estos se plantean.

PARTICIPACIÓN, CULTURA Y COMUNIDAD*

Elena Socarrás

Nuestro país enfrenta situaciones cada vez más complejas en el ámbito exterior. Al mismo tiempo encara un importante grupo de transformaciones internas que por fuerza tienen una implicación integral para el conjunto de la vida de la sociedad. Estas transformaciones están encaminadas no solo a sobrevivir en estas difíciles circunstancias, sino a alcanzar nuevas conquistas en el terreno de la independencia nacional, la emancipación social y la dignificación de la persona, y a avanzar en el perfeccionamiento de nuestro sistema social. Es en este contexto que debemos ubicar estas reflexiones en torno a nuestra praxis social.

En algo más de cuarenta años, asistimos y hemos sido parte de un escenario sociopolítico y económico complejo, donde radicales procesos de cambio han tenido lugar, los que no han dejado de interrogar, retar y hasta — por qué no — convulsionar a la sociedad cubana. Casi siempre, el cambio social antecede, demanda y llega a emplazar a las ciencias sociales y a sus profesionales, para involucrarnos en esa vorágine de quienes asumen sueños y utopías de todo proceso revolucionario.

En los últimos años he vivido numerosas experiencias personales y profesionales en la labor que

* Tomado de Cecilia Linares, P. E. Moras, B. Rivero (comp.), *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*, La Habana, Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana “Juan Marinello”, 2004, pp. 173-179.

desarrollo en el Centro nacional de cultura comunitaria y el Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello — donde diseñé, ejecuté y evalué variadas experiencias de trabajo cultural comunitario, y seguí el desarrollo de otras muchas que se venían desarrollando en diferentes lugares del país.

Fue en el transcurso de estas experiencias que pude vivenciar la posibilidad del **barrio** como espacio potencialmente articulador entre la ciudad, o la sociedad general, y la casa o medio más inmediato al individuo. También pude reconocerlo como espacio cultural, donde interacción y comunicación ocupan lugares esenciales.

Resultaba evidente, entre otros rasgos, que la comunicación directa, cara a cara, más que la información brindada por medios más indirectos o impersonales, se erigía en una excelente oportunidad para poner en marcha procesos dinamizadores en lo social, a partir de proyectos culturales específicos y, por otro lado, el “sentimiento” de formar parte de una colectividad mayor resultaba importante catalizador de la participación en las diversas modalidades del trabajo comunitario.

La participación, como concepto históricosocial, se vincula con fenómenos políticos, sociales y culturales, y constituye un proceso activo, transformador de las relaciones de poder, al provocar un efecto que tiende a la redistribución del poder entre los diferentes actores. Si bien, tanto en la literatura especializada como en el discurso más cotidiano, el término participación ha pasado a ocupar planos relevantes, en su empleo no todos se refieren a lo mismo. Para

algunos, es sinónimo de consenso y asistencia; para otros implica dar e intercambiar información, y aceptación de decisiones tomadas por otros o en otras instancias. Con menos frecuencia, pero no por ello menos relevante, se identifica la participación como la capacidad de formular, ejecutar, planificar, seguir y evaluar diferentes estrategias.

Quisiera acotar que también podemos hallar su empleo vinculado a argumentaciones políticas, donde la participación se presenta como un fin en sí, como camino hacia el fortalecimiento democrático y fundamental para el desarrollo de la convivencia ciudadana; pero también esta noción aparece en su nexo con la ética, en tanto la participación subraya el paso a sujetos activos y no meros objetos de práctica externas; y como reivindicador del derecho de las personas a incidir en aquellos asuntos íntimamente vinculados con sus condiciones de vida. A estas visiones e implicaciones se les puede sumar que, en los últimos años, también es frecuente abogar por la participación como vía de obtener eficacia y sobre todo eficiencia; como vía por excelencia para incrementar ambas en los proyectos sociales.

En otros enfoques, la participación es objeto de argumentaciones técnicas, cuando se constituye en una herramienta necesaria y, digamos, se usa como fin, como instrumento en los procesos de intervención social para enriquecerse con la información que aportan las personas, adecuarse a sus necesidades y posibilitar la ampliación de sus conocimientos y competencias.

Ello implica que el término se acompaña de múltiples interpretaciones y empleos en nuestra reali-

dad social; las referidas al consenso y la asistencia o al intercambio de información resultan menos dolorosas en su relación con el poder y su redistribución, y suelen encontrarse, de forma abierta o sobrentendida, en múltiples experiencias sociales. Sin embargo, la aspiración última de la participación, en tanto capacidad para formular y evaluar, nos remite a un proceso *activo*, en el que se planifica, se organiza, pero también se decide sobre lo que se va a hacer, por lo que en este caso la participación se constituye en una forma de redistribución del poder.

Representa también la participación una interpenetración recíproca de los planos individual y colectivo. Ello resulta menos frecuente y más complejo en cuanto a su desarrollo e implementación. Conceptuada de esta última forma, es indispensable, a nuestro juicio, anclar la participación en dos ejes: en primer lugar, en el contexto social donde tiene lugar y en las relaciones que ocurren dentro de él (económicas, políticas, culturales, etc.) y, por otro lado, considerar que, en tanto proceso entre seres humanos diversos, sus emociones, intereses, necesidades e identidades dotarán de color propio el proceso de participación en cada ocasión.

El término, así enunciado, nos lleva a la necesidad de conocer y estudiar el tejido social de ese conglomerado humano, llámese institución, comunidad, barrio, organización, o incluso movimiento; estudiar las estructuras grupales, que constituirán la base orgánica sobre la que se construye esa participación. Es importante subrayar que no existe la participación en abstracto. Ella surge de un cierto entramado intersubjetivo, que fundamenta la nece-

sidad de una acción colectiva para resolver cierto problema o asunto.

La intención de algunos programas y hasta “metodologías” de “crear participación” muchas veces ignora, o por lo menos no tiene suficientemente en consideración, las complicadas — y a veces no siempre explícitas — redes vinculares que sostienen a los colectivos humanos. De aquí puede resultar a la postre una manera velada de no respetar las peculiaridades locales, o la expresión solapada de una cierta visión etnocentrista y, por qué no, autoritaria o voluntarista.

Estas implicaciones llevan a reflexionar en torno a este concepto en su carácter múltiple; es decir, no es solo una práctica social, sino que entraña en sí una concepción de democracia, construida sobre la base del protagonismo de los sujetos y organizaciones en la toma de las decisiones que los afecte.

Convocar a la participación resulta un ejercicio hoy día frecuente y, muchas veces, poco problematizado, más allá de las reiteradas quejas de los propios agentes comunitarios por la poca respuesta que en ocasiones obtienen a sus convocatorias. En muchos casos, podemos encontrar que estas quejas encierran, en parte, las frustraciones de los convocantes, que por lo general tienden a responsabilizar fundamentalmente a quienes no respondieron de acuerdo a sus expectativas. Y en este aspecto, son las expectativas de los convocados las que no siempre son tenidas en cuenta, y así se va conformando una cierta distancia entre lo que se aspira — participación y diálogo — y lo que realmente sucede — la no-participación y una especie de incongruencia entre discurso y práctica.

En ocasiones se insiste en buscar y hasta re-inventar “métodos”, “técnicas” que permitan motivar a las personas a “participar”, y al mismo tiempo cerramos los ojos, los poros, a “esas formas” de expresión, llenas de elementos cotidianos, pero que nos hablan también de las formas de entender la realidad y, por ende, de la factibilidad de participar en su transformación. Se puede decir que siempre, en cualquier tipo de colectividad, hay y ha habido “participación”; el problema no es inventarla, sino conocer si esas formas de participación “naturales” resultan adecuadas o consecuentes con el proyecto de transformación que se quiere asumir, y en qué medida unas y otras pueden combinarse o adaptarse.

Cabe preguntarnos si acaso esta situación en la que la convocatoria se frustra y se produce una “negación” a participar en algo, o a integrarse en propuestas “pensadas” para ellos, no sería más bien una postura de activa resistencia, y, por lo tanto, una forma de participación, mediante la negativa o la resistencia, y no una expresión de pasividad. No es posible tampoco obviar que, con frecuencia, los mismos que “no participan en el proyecto” o en eso que ha sido concebido para ellos por otros, están, al mismo tiempo, participando de otra manera en la vida cotidiana y en la construcción de la red de interacciones sociales y culturales que resultan “naturales” a su comunidad. Vale, por tanto, interrogarnos siempre qué supone y en dónde se coloca quien convoca a la participación en su relación con los convocados.

En cierto momento de sus análisis, Marx expresó que lo importante no es comprender lo que las per-

sonas producen, sino cómo se organizan socialmente para producir. Pienso que, en este caso, también es muy importante conocer y tomar en cuenta cómo las personas viven la experiencia colectiva, e incluso cómo viven, en tanto experiencia y producción de subjetividad, la posibilidad de crear tal experiencia. No puedo dejar de enfatizar este aspecto, porque siento que muchas veces el análisis de estos problemas se aleja de esa arista y queda en términos más externos al ser humano concreto.

Se trata de recuperar, reconocer o considerar las emociones, lo afectivo de estos procesos de participación. Ante un razonar, siempre está presente un emocionar; empleemos aquí el término, acuñado por Eduardo Galeano, de “sentipensantemente”, pues los seres humanos somos justamente eso: sentimiento y razón. Descubrirlo, acentuar lo vivencial, implica una posición vital para el desarrollo de las personas y para la integralidad de todo proceso transformador; lo que a la par encierra un factor facilitador de la participación.

Estos espacios que se convocan bajo la advocación de la participación, donde se desarrollan procesos y experiencias más o menos participativos, son marcos de construcción de subjetividades; de desarrollo, en mayor o en menor medida, de sentimientos y emociones; de reconocimiento del otro y de su accionar; de apertura al diálogo, a la interacción, que no niega el conflicto, sino que enseña a reconocer las diferencias y a dialogar, a vivir con ellas.

Vale la pena aclarar que no tratamos de idealizar normas de participación, sino de comprender, antes que pre-juzgar, las peculiares dinámicas puestas en

juego por las propuestas participativas. Porque lo cierto es que, a pesar de las energías y buenas intenciones que suelen ponerse en ellas, en unos casos se logra avanzar, pero en otros nos quedamos solamente en lo declarativo del planteamiento.

No quiero dejar de mencionar, a manera de alerta, el peligro de los enfoques funcionales y asistencialistas que, utilizando estos mismos términos, buscan alcanzar sus propias metas u objetivos, los que no siempre resultan coincidentes — ni por su jerarquía ni por su forma — con los de los “participantes”; por lo que trabajar en aras de la participación, si realmente es este el objetivo, reclama una determinada posición axiológica, basada en la dignidad y el respeto a la persona y al valor de la participación, la justicia y la libertad.

¿Por qué pensar que existe una única forma válida de participar? ¿Quién lo define? Es más ético el reconocimiento de la diversidad de situaciones, necesidades, posibilidades e inquietudes de las que pueden desprenderse diferentes maneras de querer ser parte, de querer tener parte y tomar parte, en un asunto que importa y afecta a las personas. El desafío en este terreno es ser lo suficiente creativo como para buscar, con flexibilidad y apertura, distintas vías para canalizar las inquietudes de las personas, y para permitir transitar, sin rigideces y burocratismo, de una vía a otra.

La apertura y reflexibilidad organizativa tiende a facilitar la expresión de las diversidades comunitarias y grupales, las posibilidades, y sus diferentes modalidades de participación, lo que no quiere decir que anule o minimice el incremento de los grados de

compromiso. Si bien es necesario precisar que no hay estructura que garantice participación ni diálogo por sí misma, el contenido y los objetivos para los que dicha estructura ha sido creada resultan esenciales, en tanto sean claros para todos los participantes. Deben no solo *oírse* las voces, sino ser *escuchadas*; debe haber resultados y soluciones visibles.

Por otra parte, a veces no tomamos en consideración que, junto a lo organizativo, debemos concebir lo comunicacional. Por ejemplo, si bien se crean estructuras organizativas que propician la participación, los flujos de información se establecen verticalmente, en un solo sentido. Para la participación, se requiere un interfluir de la información, es decir, un diálogo — entendido como relación durante la emisión-recepción de mensajes — entre interlocutores que ocupen una situación de total reciprocidad.

El campo comunitario, en lo particular, ha constituido escenario común de multiplicidad de experiencias donde lo participativo constituye reclamo, y hasta razón de ser y, al mismo tiempo, de por sí, es el campo más estrechamente vinculado a lo cotidiano; de ahí que sea un territorio en donde, tal vez, se conserven o se manifiesten con mayor nitidez las contradicciones sociales, y donde se expresa también mucho del saber y de la cultura de un grupo, vistos en su concepción más rica y amplia.

[...]

Los procesos participativos no pueden estar ajenos a las contradicciones; no solo a aquellas de las cuales emergieron, sino también a las que ellos provocan, al modificar las interrelaciones establecidas entre los distintos actores comunitarios.

Es por ello que el trabajo en aras de la participación, o alrededor de la participación, no constituye una práctica neutra — no creo que haya ninguna práctica social neutra; pero, en este caso, quisiera subrayar el contenido ético que presupone para el profesional, en tanto está ante procesos complejos que implicarán opciones, rupturas, decisiones, y que imponen la necesaria atención en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica.

Pensemos que este trabajo, cotidiano, creativo, de formación de una cierta conciencia ciudadana, de recuperación o preservación del poder desde lo local, de reconocer y rescatar el papel de la comunidad y el colectivo humanos, donde se desarrolla la vida cotidiana reconociendo su valor a la especificidad, respetando la diferencia, e impulsando el protagonismo legítimo de diferentes sectores y actores sociales, implica individualmente, para el profesional que se ve involucrado en él, un compromiso, más allá de la profesión específica.

Si apostamos por una sociedad donde los ciudadanos y ciudadanas crezcan en el ejercicio del poder, debemos también apostar por procesos de aprendizaje que permitan madurar y hacer crecer la producción de ese saber construir poder. La participación, en tanto creación de un sujeto activo, conlleva desarrollar una cultura de la participación, en el entendimiento de que se hace necesario *educar* para participar, es decir re-crear la cultura de la participación a partir de las diversas modalidades de educación o formación, y de la realización de proyectos donde la experiencia participativa real del sujeto se favorezca. Se trata de construir entre to-

dos, desde el grupo más inmediato, donde todos y todas generen sus análisis, produzcan sus conocimientos, cuestionen sus propias concepciones y prácticas. De ahí la necesidad de concebir espacios que permitan madurar y crecer en este sentido.

Se trata de integrar el saber y el poder, participando.

En su texto *Pedagogía de la autonomía* (1996), Paulo Freyre expresaba: “Mujeres y hombres son los únicos seres que social e históricamente nos volvemos capaces de aprender. Por eso somos los únicos para quienes aprender es una aventura creadora. Aprender, para nosotros, es construir, re-construir, constatar para cambiar”.¹

La participación recaba de un cambio cualitativo en todos y todas, ya sean miembros de la comunidad, líderes y dirigentes, o aquellos profesionales llamados a, o encargados de, promover el trabajo comunitario.

¹ Paulo Freire, *Política y educación*, México DF, Siglo XXI, 1996.

LA COMUNIDAD DEL ESPÍRITU*

(Fragmentos)

Carlos T. Gattinoni

Esfera específica del Espíritu

Llegamos a otro recodo del camino. Hemos visto la acción amplia del Espíritu en el vasto panorama del mundo y de la creación. Tócanos ahora poner la mira en esferas más reducidas y concentradas de la acción del Espíritu Santo: la comunidad del Espíritu y la vida del creyente. Pero, de entrada, tenemos que hacernos cargo de cuán imposible es distinguir con harta precisión entre una y otra. Cuando el Espíritu actúa en la Iglesia, actúa sobre sus integrantes. El Espíritu no obra sobre la estructura colectiva de la vida comunitaria sin actuar sobre la personalidad de quienes la constituyen. Ni se da el Espíritu en aislamiento a individuos sueltos, que no forman parte de esa comunidad. Tomemos a modo de ilustración de esto último el caso del apóstol Pablo, que a primera vista pudiera parecer haber recibido su conversión como un hombre “descolgado” de la comunidad cristiana. Pero mirando más de cerca la cuestión uno advierte casi desde el principio que él aparece *relacionado* con la comunidad, si bien relacionado hostilmente; pero relacionado al fin. En este contacto fue recibiendo los primeros impactos del Espíritu. Escuchó y vio el testimonio de los cristianos

* Tomado de Carlos T. Gattinoni, *El don del Espíritu*, Buenos Aires, La Aurora, 1978, pp. 83-95.

perseguidos. Particular impresión hizo sobre él el martirio (testimonio) de Esteban. En los relatos de la conversión de Saulo se habla de que él “daba coces contra el aguijón”, expresión que denota los conflictos de conciencia que en él producía el testimonio de la comunidad del Espíritu. Sabe bien cuál es el centro de dicho testimonio: “Jesús, a quien tú persigues”. Inmediatamente es guiado a ponerse en contacto con la Iglesia. El mismo Espíritu obra simultáneamente en un cristiano llamado Ananías, que, aunque desconocido, va en su busca, ora por él, lo incorpora a la Iglesia mediante el bautismo y Pablo recibe al Espíritu Santo. Ello no queda desmentido por el hecho de no haber entablado contacto inmediato con los apóstoles, según declara en su Carta a los Gálatas. Lo que el Espíritu dice a la Iglesia lo dice a los creyentes. El don del Espíritu se efectúa en el seno de la comunidad. Bien decía Tommy Fallot, el pastor reformado de Francia de mediados del siglo pasado: “Dios nos hace banda aparte con el orgulloso que cree poder prescindir de la santa hermandad”. Concuerda con él una anónima cristiana contemporánea al decir: “el cristianismo es la vida en el Espíritu y sólo puede ser vivido en la Hermandad amante, perdonadora y liberadora”. Inversamente, lo que el espíritu dice al creyente lo dice a la Iglesia. Esta inextricable relación del creyente y la Iglesia encuentra expresión en el plural casi constante del Nuevo Testamento. Tomemos por caso la palabra de 1^a. de Corintios 3:16: “¿No sabéis que sois templo de Dios y que el Espíritu de Dios mora en nosotros?” El singular del templo indica que se dirige a la comunidad; pero

en el capítulo 6:19 se da la misma idea referida al individuo.¹

De manera que es únicamente por razones de distribución del vasto material a nuestro alcance que relegamos al capítulo 6 la acción del Espíritu sobre la persona. En este de ahora nos detendremos principalmente en su acción sobre la Iglesia. Pero recordemos que el Espíritu no obra masivamente, sino que toma y enaltece, por sus dones y frutos, la personalidad de cada uno de sus componentes; pero no lo exalta a un individualismo egocéntrico sino que lo constituye en parte integrante y vital de la comunidad del Espíritu, por la gracia maravillosa del amor, como salta a la vista leyendo los primeros capítulos del libro de los Hechos.²

Antes, pues, de hundirnos en este ámbito concreto del Espíritu, digamos también que no se puede trazar una raya gruesa que delimite la acción del Espíritu en la Iglesia de su acción en el mundo. El pastor André J. Pieters de Bélgica dice acertadamente: “El Espíritu no fue dado a la Iglesia para que pudiera ella hacer alarde de su posesión. El Espíritu de Dios fue brindado a la Iglesia por causa de la humanidad. La Iglesia es un instrumento y no un fin en sí mismo”.³ Veremos en el capítulo siguiente que los dones han sido dados para capacitar a la Iglesia a

¹ Jud. V. 19; 1 Co. 15:9; Gá. 1:13; Hch. 22:4-5; Hch. 8:1; 22:20; 9:1-19; 22:6-16; 26:12-18; Gá. 1: 11-24; Hch. 6:1-15.

² Hch. 1 a 4.

³ André J. Pieters, *The Holy Spirit*, editado por Dow Kirkpatrick, Nashville, Tenn. (USA) 1974, pp. 108-109.

ejercer su ministerio en el mundo. La Iglesia está en función de la misión del Espíritu Santo.

Un nombre, una esencia

Probablemente “los discípulos”, “los del Camino” y “la Comunidad” se disputen el primer puesto entre los nombres dados a la Iglesia. Los dos primeros marcan un estilo de vida, el tercero la calidad de ese estilo. Es otra manera de señalar lo que decimos más arriba: el Nuevo Testamento nada sabe de un cristiano solitario. Por definición el cristiano vive en relación. El caminante del camino de Cristo no va solo: siempre encuentra, busca o se hace compañeros de ruta. La obra del Espíritu no le deja vivir aisladamente. Es más: le hace nacer en el seno de la comunidad del Espíritu. Ello le permite al profesor Th. R. Torrance definir la Iglesia como “la unión corporativa que tenemos con el Cristo por la comunión con el Espíritu”.^{4 5}

Pentecostés y la Iglesia

Difícilísimo, si no imposible, es fijar la fecha precisa en que se origina un movimiento. Pero muchos historiadores coinciden en señalar el día de Pentecostés como el del nacimiento de la Iglesia. Otros lo hacen remontar al núcleo de discípulos formados en torno a Jesús. Sin empeñarnos nosotros en ese debate, no

⁴ *L'Esprit Saint et L'Eglise*, (simposium) París, Fayard, 1969, p. 281.

⁵ Hch. 2:41, 42; 46-47; 4:31-35.

nos cabe duda que el día de Pentecostés fue un momento decisivo en la vida de la Iglesia. De la realidad de ese encuentro con el Espíritu Santo, salió la Iglesia con aquellas características que le reconocemos como esenciales: “La Iglesia quedó establecida como un hecho nuevo, señalado por una calidad de vida, una sociedad de amor, gozo y esperanza. Este es el verdadero significado de Pentecostés: no hay cristianismo auténtico del “lado equivocado de Pentecostés”.^{6 7}

De ahí en más la Iglesia y el Espíritu Santo aparecen indisolublemente ligados entre sí. El Espíritu crea la Iglesia; esta es instrumento del Espíritu para la propagación y crecimiento de su obra. La Iglesia vive del Espíritu y existe en Él. La misión de la Iglesia es asociarse a la misión del Espíritu. El Espíritu da vida a la Iglesia y la hace un solo cuerpo, dotando a la par a sus miembros de dones para el enriquecimiento del conjunto, con lo cual establece una relación recíproca de dependencia de los miembros del cuerpo.⁸

Extraordinaria vitalidad

A partir de Pentecostés la Iglesia cristiana demostró, por su extraordinaria y gozosa vitalidad, ser la comunidad del Espíritu. Internamente había en ella un nuevo vigor. La promesa de Jesús se cumplía:

⁶W. R. Forrester, *Conversion*, p. 5, *apud Theological Word Book of the Biblia*, Nueva York, Ed. Alan Richardson, 1951, p. 239.

⁷Gá. 3:3-5; Hch. 6:3-7; 10:44-48; Ef. 4:4.

⁸Ef. 4:3-16; 1 Co. 12:1-31; Ro. 12:4-9.

“Recibiréis poder del Espíritu Santo”. Era un poder transformador de vidas, generador de honda convicción y fervorosa fe; era un poder de comunicación y de pasión redentora: “No podemos dejar de decir lo que hemos visto y oído”. La presencia del Espíritu hizo de ella una comunidad dinámica presidida por la fuerza incontenible del amor, amor que no se frena ante el sacrificio; hizo de ella una comunidad disciplinada, que reproducía en sus miembros el carácter y el espíritu de Jesús. La oración, los hechos serviciales entre los cuales se destacaba el don de sanidad y el estudio de la Palabra, eran experiencias cotidianas que vivía la comunidad. Volveremos sobre esto un poco más adelante.⁹

Externamente, esta comunidad producía una viva impresión sobre el pueblo. Bien pronto se puso de manifiesto la fuerza expansiva de esta comunidad del Espíritu, gracias al poder de Su testimonio con el verbo y con el gesto. Tanto fue así que muy pronto provocó la persecución y la Iglesia comenzó a tener sus mártires. Esta realidad nunca ha abandonado del todo el desarrollo de la Iglesia. Siempre alguna parte de ella ha estado bajo la sombra de la persecución. Es un factor constante del que “no hay que sorprenderse”, según dice la primera Carta de Pedro. Pero esta realidad solo sirvió para acrecentar el número de los creyentes, fortalecer la comunidad y redoblar su potencia propulsora. Estos cristianos a quienes la persecución dispersó dieron origen por

⁹ Hch. 1:8; 13:52; 4:20; 4:36-37; 2:43.47; 5:41; 6:15; 7:55-56; 59-60; 4:29-31; 32, 34; 2:42; 9:31.

todas partes a nuevas comunidades. Saltaron así por encima de los límites de Israel, e hicieron pie en Samaria y más allá en las distantes regiones del paganismo, conforme a lo anunciado por Jesús. Las comunidades del Espíritu comenzaron a surgir por todo el mundo conocido. [...]

No todo color de rosa

No idealicemos, sin embargo, todo esto. No todo era santo, ni todo era inspiración del Espíritu en la vida de la comunidad cristiana. El Nuevo Testamento no idealiza a la Iglesia y nos la muestra con todas sus miserias. Ni idealiza tampoco a los hombres que fueron llenados del Espíritu Santo. Recibir el Espíritu no lleva ni a la comunidad ni a los individuos de golpe y porrazo a la perfección o santidad, que no es un sitio sino un camino a recorrer bajo la tutela del Espíritu, y una indicación de lo que se propone Dios hacer de nosotros si nos libramos a su gracia. Es que el Espíritu no nos torna absolutamente asépticos. La tentación acecha siempre, de ahí la exhortación permanente a la vigilancia. Jesús mismo advierte a sus discípulos — y los demás escritores del Nuevo Testamento lo reiteran — de la necesidad de vivir en la expectativa constante.

[...]

Demolición de paredes

Estas miserias, sin embargo, no han de cerrar nuestros ojos a la gloria que se manifestaba en estas comunidades del Espíritu. Pasaremos a señalar algunas de sus facetas más importantes. Menciono

en primer término — por creerlo de suma importancia y a objeto de llamar la atención sobre el particular dado que tantas y tantas veces ha sido olvidado por sectores más o menos importantes de la Iglesia — el hecho de que el Espíritu eliminaba dentro de la comunidad cristiana toda barrera de separación que el hombre levanta entre sí y su prójimo. Es texto básico, por tanto, el que hallamos en Gálatas 3:28: “Ya no hay judío ni griego; no hay esclavo ni libre; no hay varón ni mujer; porque todos vosotros sois uno en Cristo”. El primer binomio significaba una barrera múltiple: racial, cultural y religiosa. Al incorporar a judíos y griegos en la Iglesia, el Espíritu los invitaba a renunciar a la supremacía de sus respectivos valores tradicionales, para subordinarlos a los nuevos del Evangelio. El mismo día de Pentecostés vio derrumbarse estas paredes de separación. Felipe, siguiendo el ejemplo de Jesús, no vacila en ir a Samaria y hacer caso omiso de la barrera que separaba tan enconadamente al judío del samaritano; y enseguida se pone a predicar el Evangelio a un africano. Digno es de notarse, como lo ha señalado E. Stanley Jones, el origen diverso de los nombres de los dirigentes de la Iglesia de Antioquía. La misma observación merecería cualquier examen de la lista de nombres del Nuevo Testamento.

El segundo binomio se dirige a las discriminaciones sociales, contra las cuales Santiago y Juan alzan clarísima voz. Aunque el sistema de la esclavitud era parte fundamental del sistema económico de entonces, en la Iglesia no era admisible reconocer tales distinciones. El amo y el esclavo, la sierva y la

señora, se arrodillaban juntos ante la mesa del Señor. Por fuerza del Espíritu estaban unidos en la fe, en el amor y en la esperanza. La Carta de Pablo a Filemón es un precioso documento que muestra el espíritu con que se encaraba esta cuestión en la Iglesia primitiva.

El tercer binomio señala una cuestión que todavía hoy tampoco está cabalmente superada: la discriminación basada en el sexo. A despecho de una tradición que se ha hecho milenaria, el ministerio estaba abierto a la mujer en la Iglesia primitiva: ella tenía sus predicadoras (profetisas), y entre sus dirigentes se destacaron mujeres como Priscila, Euodia, Síntique, la diaconisa Febe, Dorcas, Lidia y tantas otras, cuyos nombres quedan consignados en el Nuevo Testamento mientras muchísimas más han permanecido en el anonimato. El mismo día de Pentecostés, Pedro cita a Joel diciendo: “Derramaré mi Espíritu sobre toda carne, y vuestros hijos y vuestras hijas profetizarán”. Durante el ministerio de Jesús también descollaron mujeres en el servicio del Maestro, cuya actitud hacia ellas fue algo radicalmente nuevo y redentor. Toda discriminación, cualquiera sea su fundamento, es una negación de obediencia a las instancias del Espíritu. La comunidad del Espíritu es, pues, una Iglesia sin clases de ninguna especie. El que de esto no guste, no gusta del Espíritu Santo. La cita de Joel que hemos mentado, va más allá y habla de superar el conflicto generacional: “Vuestros jóvenes verán visiones y vuestros viejos soñaran sueños”, invirtiendo de este modo los términos más corrientes, ya que suelen ser los viejos los que tienen visiones y los jóvenes los

que sueñan. Queda entonces bien claro: todo odio, toda separación, todo distanciamiento del prójimo, es contrario al Espíritu.¹⁰

¹⁰ Hch. 2:9-11; 8:458.; 26-38; Ef. 2:14 (donde algunos leen *odio* en vez de *pared*). Hch. 13:1; Col. 3:11; Stg. 2:1 85;1 In. 1:7-10; 4:7-8; 12-13; 19-21; 3:1758; Hch. 21:9; 2:17; 18:2,18; Ro. 16:3; Fil. 4:2-3; Ro. 16:1; Hch. 9:36-41; 16:1485.; 17:4; Hch. 2:17,18.

La resistencia al cambio y las actitudes del individuo*

José Fernando Gómez del Campo

Una de las maneras en que se ha definido al hombre es como un animal de costumbres. Si el ser humano tiene derecho a cambiar, es necesario reconocer su derecho a seguir igual. De aquí que la resistencia al cambio sea un elemento inherente al proceso y, como tal, es importante entenderla, respetarla y no atacarla de modo frontal, puesto que en vez de reducirla se puede propiciar un crecimiento de las fuerzas que la incrementan. Tales fuerzas son perjudiciales porque generan situaciones que no son centrales en lo que respecta al cambio y desvían y desgastan las energías de modo innecesario. Por otro lado, no siempre las personas resisten al cambio; ¿se resiste el empleado ante un incremento de sueldo? ¿Se resiste un ama de casa ante la renovación de sus aparatos eléctricos? ¿Se resiste el científico a que le otorgan un mayor presupuesto para su investigación?

El grado de resistencia al cambio depende del tipo de cambio y de lo bien que se conozca. La gente presenta resistencia al cambio cuando lo conecta con la pérdida o la amenaza o posibilidad de pérdida.

Se teme la pérdida de la rutina y de las conductas habituales por la seguridad que proporcionan, a di-

* Tomado de José Fernando Gómez del Campo, *Psicología de la comunidad*, capítulo VII: "Desarrollo humano y procesos grupales. Un modelo organizacional para la intervención comunitaria", México, Plaza y Valdés, 1999, p. 197.

ferencia de la ambigüedad e incertidumbre que produce el cambio.

Se teme también la pérdida personal — ante todo de la autoestima. El cambio amenaza lo conquistado en el grupo, el estatus, la pertenencia. Cuanto más haya invertido la persona en el sistema actual, mayor resistencia opondrá, porque teme perder estatus, dinero, autoridad, amistades, comodidades personales u otras ventajas. Moscovici (1991) ha demostrado que el grupo que se resiste es un poderoso agente de cambio cuando se respeta la resistencia y cuando se le permite y se le invita a participar en el proceso. Así, la resistencia es una etapa rica y necesaria por la que en gran medida pasa la mayoría de las personas y los grupos.

EL LIDERAZGO COMUNITARIO*

Maritza Montero

Todo grupo genera líderes. Siempre hay personas que, en ciertas situaciones o ante ciertas necesidades, asumirán la dirección de las actividades del grupo y cuyo carácter directivo será aceptado por la mayoría de los miembros del grupo. En esa aceptación puede influir su capacidad y rapidez para presentar respuestas y vías para la solución de los problemas; su oferta de encargarse de ello; el conocimiento que el grupo tenga de esas personas, la confianza que deposite en ellas y la historia de acciones compartidas que pueda existir entre todas esas personas. Cuando la actividad comunitaria tiene un carácter participativo, la dirección surge del grupo por consenso; las decisiones y los planes se hacen mediante la discusión reflexiva, y en las acciones derivadas de ellos participan muchos miembros de la comunidad. No se trata de descargar responsabilidades y tareas en la persona del líder; el carácter participativo del movimiento comunitario supone que todos los miembros de la comunidad sienten o son conscientes de las mismas necesidades y que se apoyan entre sí. En tales casos, los líderes llegan a ser muy populares dentro de la comunidad, que los considera como personas comprometidas en la defensa de los intereses colectivos, desarrollando además un sentimiento de solidari-

* Tomado de Maritza Montero, *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 2004, pp. 95-98.

dad con ellos, pues los ven como profundamente ligados a la comunidad.

El mayor beneficio que se puede derivar de esa condición de pertenencia, identificación, historia común, elementos de vida compartidos y compromiso — no solo con la comunidad, con sus expectativas y sus aspiraciones, sino, además, con la organización que actúa como representante activa de ella — es la amplia comprensión y conocimiento acerca de las necesidades de la comunidad, acerca de las capacidades y limitaciones de muchos de sus miembros, de los recursos en su poder y de los recursos a obtener. Todo lo cual supone compartir sentimientos, conocimientos y actividades.

Algunos de esos líderes tienen una larga historia de compromiso y participación comunitaria que se remonta a sus años de adolescencia e incluso a su niñez.¹ Esto hace que sean bien conocidos y queridos por todos y suele ser característico en mucho de ellos el despliegue de energía, el trabajo infatigable y el hecho de tener muy claro los objetivos de la comunidad. Ellos son los primeros en llegar y los últimos en irse: sacrifican así fines de semanas y su tiempo libre y de descanso en pro de la comunidad.

¹ En trabajos psicosociales comunitarios realizados en comunidades obreras del este de Caracas, Venezuela, hemos visto cómo muchas de las personas que lideran actividades han sido participantes de programas para la infancia y la adolescencia, o acompañaban a sus padres en actividades de los adultos.

El liderazgo comunitario no es autoritario

Lo anteriormente expuesto, al mostrar el carácter participativo, pone de manifiesto al mismo tiempo el carácter democrático del liderazgo comunitario. Se habla de solidaridad comunitaria, de necesidades compartidas, de historia común, de objetivos comunes y, como veremos más adelante, se trata también de la prioridad de los intereses colectivos sobre los individuales en cuanto al trabajo que se realiza para la comunidad. Esto significa que cuando un líder deja de consultar a los miembros de los grupos organizados y a las personas claves de la comunidad a la cual pertenece, cuando negocia sus intereses sin tomarlos en cuenta ni informar a tiempo, cuando busca beneficiarse a costa de los recursos de la comunidad o a sus espaldas, dejará de ser líder de la comunidad. Posiblemente obtenga algún nombramiento proveniente de instituciones externas (organismos gubernamentales o no gubernamentales, religiosos, partidos políticos, empresas privadas), caso en el cual pasará a ser un funcionario con poder derivado de la organización que lo ha empleado, pero no tendrá el apoyo de su comunidad, a menos que esta haya estado de acuerdo con ese paso.

[...]

El liderazgo transformador

A partir de la observación y del trabajo con dichos grupos, hemos definido un tipo de liderazgo comunitario que se produce en circunstancias caracterizadas por la participación, que puede calificarse de *transformador*. Este modo de liderazgo es definido

por la presencia de un fuerte e intenso componente afectivo; por el despliegue de energía y de trabajo, y no solo por parte del líder, sino del grupo al cual pertenece, pues de hecho una de sus cualidades es la de movilizar a las personas del grupo y de su área de influencia. En algunos casos (Fariás, 2002), esa actividad del líder puede llegar a ser extraordinaria, tanto que se nos hace necesario introducir una nueva categoría: el líder *altruista*. Los líderes transformadores desarrollan, además, sólidos vínculos con los demás miembros de la comunidad, quienes a su vez les corresponden con intensa simpatía y cariño, presentes aun en aquellas personas menos participativas (aquellos que ayudan desde lejos, que dan su aprobación, pero no mucho más, o que se involucran esporádicamente en las actividades comunitarias). Bass (1985) introdujo la categoría “líder transformador”, traducida por Morales, Navas y Molero (1996) como líder “transformacional”, y hemos encontrado en líderes comunitarios muchas de las categorías señaladas antes, a las que, en el caso comunitario, es necesario agregar la continúa interacción entre el líder y los miembros de los grupos comunitarios, así como el fluido intercambio de ideas e información.

EL PODER DE LA COMUNIDAD*

Maritza Montero

Introducción

El poder atraviesa todas las relaciones humanas. De uno u otro modo está siempre presente en ellas, bajo múltiples formas, a veces más sutiles, otras más explícitas. Como su uso abusivo suele tener efectos más dramáticos que su empleo con fines benéficos, es ese el rostro que con más frecuencia suele ser visto. Pero en el poder hay aspectos tanto positivos como negativos y ambos deben ser considerados cuando se trata de procesos comunitarios. Las expresiones asimétricas del uso del poder, aquellas en las cuales un polo de la relación de poder concentra la mayoría o la totalidad de los recursos deseados, generan situaciones cuyo desequilibrio puede producir efectos patológicos sobre las personas y las relaciones familiares e institucionales, y afectar, en general, todas las expresiones de la intersubjetividad. Tanto el abuso cuanto la ausencia de poder, su exceso y su defecto, son causa de procesos psicológicos con consecuencias en el campo psicosocial. En el campo de las expresiones comunitarias, que nos concierne aquí, se presenta una amplia gama de procesos en los cuales la acción negativa o positiva del uso del poder queda de manifiesto.

Saltan a la vista, en primer lugar, los desajustes que pueden afectar a las personas por la falta de poder, ya que, además de ocasionar problemas in-

* Tomado de Maritza Montero, *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 2004, pp. 31-35.

dividuales (en el contexto de la relación entre padres e hijos, entre maestros y estudiantes, en la pareja), debe señalarse que, para ser llevadas a cabo, las transformaciones sociales deseadas por grupos o comunidades necesitan cambios en las relaciones de poder. Esto significa que hay formas de ejercicio del poder que no se deben considerar como patológicas o socialmente dañinas. No toda forma de ejercicio del poder es opresora. Así, dentro de lo que solemos llamar cotidianidad, hay expresiones positivas en el sentido de que permiten la realización de los cambios reclamados por diversos actores sociales.

Muchas personas, muchos grupos sociales, a veces naciones enteras, pueden tener largas historias de sufrimiento en las cuales la “normalidad” de su vida ha estado marcada por excesos de poder de uno de los extremos o polos en pugna en esa sociedad. En tales situaciones construyen su vida diaria, aprenden a moverse y a manejarse generando formas de ejercicio del poder que causan infelicidad a amplios sectores de la sociedad y que les niegan otras posibilidades de vida. El poder, para bien y para mal, está, “en todas partes [...] está siempre ahí, [...] nunca se está ‘fuera’” (Foucault, 1992: 170). Está en las relaciones de pareja, en las familiares, en las deportivas, en las laborales. Está en toda relación humana; “es coextensivo al cuerpo social” y sus relaciones son multiformes.

Entre el abuso y la carencia: paradojas del poder

El poder tiene muchos rostros. Continuamente estamos tratando de ejercer algún poder, así como sobre cada miembro de la sociedad alguien también lo

ejerce, día a día. Esta condición omnipresente exige repensar el poder. Como ya señalamos, del mismo modo que se sufre el abuso de poder, también se cuenta con recursos de poder que producen transformaciones y cambios donde y cuando menos se piensa.

El poder es un problema, entonces, no sólo cuando se lo ejerce abusivamente, en un marco dominante y opresor, sino también cuando se ignora que se lo posee. Sobre este punto, la teoría de la ideología tiene mucho que decir, dado que estudia la relación entre poder y hegemonías, así como los efectos distorsionantes que impiden percibir las relaciones en las cuales somos sujetos de sometimiento, no decidimos y somos usados para la obtención de fines que no hemos elegido y sobre los que no hemos opinado. A su vez, nuestra conducta puede ser la causa que impone esa misma condición a otras personas. En ambos casos se trata de situaciones vividas como “naturales”, no sujetas a examen crítico.

Si bien el trabajo con comunidades de bajos recursos no es una condición *sirve qua non* de la psicología social comunitaria (hay trabajos psicosociales comunitarios con comunidades de todos los niveles socioeconómicos), en América Latina, dadas las condiciones de vida de la mayoría de su población, muchos programas comunitarios tanto gubernamentales como no gubernamentales, así como los autogestionados desde las propias comunidades, tienen como sujeto actor y receptor a comunidades con necesidades y aun excluidas de todos o de gran parte de los beneficios sociales. Se suele pensar que esos grupos también carecen de todo poder. Esta considera-

ción es un modo de naturalizar una situación en la cual los desposeídos, los pobres, los excluidos, y en general todos los grupos sociales que no disfrutaban del poder estatuido ni de condiciones socioeconómicas dignas, son vistos como débiles, incapaces, privados de toda posibilidad de transformar su forma de vida. Esa es una expresión de la concepción asimétrica del poder, que naturaliza las carencias de determinado tipo (por ejemplo, económico, educativo), y las generaliza a todos los ámbitos de la vida del grupo y la situación de privación, de tal modo que tanto fuera como dentro del grupo pasa a ser la perspectiva dominante, lo cual contribuye a reproducir y mantener esa situación.

Esa naturalización es uno de los procesos fundamentales en la estructura de las relaciones sociales, y también uno de los más denunciados desde la perspectiva de la psicología social comunitaria. Estos procesos son denunciados, además, porque uno de los objetivos del trabajo comunitario es develar, atacar, erradicar las naturalizaciones que en nuestra vida cotidiana contribuyen al mantenimiento de situaciones dañinas para los individuos y los grupos. Es decir, aquellas condiciones que nos llevan a percibir algo como el modo natural de ser de las cosas en el mundo; como si así fuese su esencia, es decir, aquello que las constituye y las define y que, por lo tanto, no puede ser cambiado sin destruir o modificar sustancialmente la cosa misma.

La naturalización afecta incluso al propio autoconcepto, pues lleva a las personas a definirse con prescindencia de rasgos o capacidades que podrían desarrollar para beneficio propio y de quienes las

rodean. Así, una persona se puede definir a sí misma como débil e incapaz de decidir, cuando es probable que la supuesta debilidad sea el resultado de una situación histórica de naturalización de roles dominantes y de roles dominados. Ignacio Martín Baró, a partir de su experiencia como político y como psicólogo social y político, señala que los campesinos con los cuales hablaba en su patria de adopción, El Salvador, usan una expresión para referirse a sí mismos: “uno de pobre”. “Uno de pobre”, ¿qué puede hacer? “Uno de pobre”, ¿cómo va a solucionar X situación? O como decían las personas de una comunidad de bajos recursos en una zona marginal de Caracas: “Es que nosotros no sabemos hablar”; “es que cómo va a hablar uno”; “es que cómo vamos a ir a hablar con alguien [el gobernador del estado] para hacer un reclamo”; “es que ellos [funcionarios públicos en el sistema educativo] son los que saben”. Lo que tales expresiones no permiten percibir es que siempre se sabe algo. Ese saber algo, por sencillo que sea, es un recurso que genera poder. Ocurre que no siempre somos conscientes de aquello de lo cual disponemos; muchas veces no sabemos cuál es nuestra posición, ni cuáles son nuestros recursos y posibilidades. Esto suele ocurrir por ignorancia, pero también por efecto de la ideología, es decir, por la intromisión de ideas hegemónicas que impiden que otras ideas rivales puedan ser sostenidas.

LA PARTICIPACIÓN Y EL COMPROMISO EN EL TRABAJO COMUNITARIO*

Maritza Montero

Qué es la participación

Las palabras de uso común a veces tienen las definiciones más complejas. Ello se debe a que, justamente por usarse habitualmente en la vida cotidiana, se enriquecen cada día con los múltiples significados que les otorgan las personas. En términos más técnicos, decimos que a la denotación, la definición o las definiciones “oficiales” que nos dan los diccionarios, se van a unir muchos otros sentidos, que llamamos connotaciones, contruidos por la cultura en sus diversas formas. Eso pasa con el concepto de *participación*. Y como, además, se trata de un concepto clave para la psicología comunitaria, es necesario entonces precisar su uso en esta área del conocimiento.

Pero no es fácil encontrar una definición de participación. Y esto ocurre porque hay muchas, ya que se la ha definido desde muchas perspectivas. Así, se ha enfatizado a veces la perspectiva política: vía para alcanzar poder, para lograr desarrollo social o para ejercer la democracia; también se la considera desde el plano comunicacional: informar y ser informado, escuchar y ser escuchado; o a partir del nivel económico: compartir ciertos beneficios materiales (tener parte). Desde los puntos de vista mesosocial y

* Tomado de Maritza Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós, 2004, pp. 225-231, 236-237.

microsocial, se habla de proceso social y de procesos psicosociales mediante los cuales las personas se movilizan para la consecución de ciertos objetivos que les permiten satisfacer necesidades y producir cambios sociales.

En 1996, al analizar las connotaciones dadas a la acción de participar (Montero, 1996a: 7) encontré al menos tres de carácter general, usadas tanto en el sentido común como en la investigación social. Ellas eran:

1. Ejecutar o estar involucrado en algún acto o fenómeno social en el cual otras personas están presentes de la misma manera.
2. Hacer partícipes a terceros de hechos o acontecimientos; informarles o de alguna manera introducirlos en alguna forma de conocimiento o de acción que emana de la fuente informadora.
3. Compartir con otras personas ciertas circunstancias y emociones.

He ordenado esos significados desde el aspecto menos compartido hasta el aspecto más compartido. En el primer caso, se está con otros en algo de mutuo interés, pero no necesariamente se trata de una acción comunitaria, aunque podría serlo. En el segundo caso, hay una acción relacionadora desde uno de los miembros de la posible relación. En el tercer caso — que puede incluir también los dos anteriores — habría una plena relación de participación comunitaria.

Ese carácter abarcador de la relación lo expresan bien autores como Hernández (1995, 1996, 1997) Y Sánchez (2000). La primera, cuando dice que participar es *tomar parte, tener parte, ser parte*, de manera que la participación comunitaria es entonces hacer, poseer, transformar y ser en un movimiento

que va de lo colectivo a lo individual y viceversa. El segundo, a través de la propia reflexión de participantes comunitarios, cuyas palabras manifiestan claramente ese sentido global y colectivo. Por ejemplo, una de las personas cuyo testimonio presenta Sánchez (2000: 38) establece la diferencia entre participar y colaborar de la siguiente manera:

Participar es algo más grande... todo el mundo trabaja unido; colaborar es más pequeño... es trabajar también, pero como más reducido... Yo puedo trabajar solo y colaboro. Cuando yo participo, yo trabajo con otras personas.

Y en ese trabajo colectivo se transforma y se es transformado en una relación que implica individuos, grupos y circunstancias en las cuales se está participando, lo cual, a su vez, implica decisiones, acciones, derechos, deberes y logros. Como se ha demostrado en el campo psicosocial comunitario, esa participación es una condición para el fortalecimiento y para la libertad. Entonces, desde la perspectiva comunitaria, por participación se entiende:

- La acción conjunta y libre de un grupo que comparte intereses y objetivos.
- Contextualización y relación con la historia de la comunidad y el momento o la coyuntura en que se realiza.
- Un proceso que implica la producción y el intercambio de conocimiento. Se intercambian consejos, recursos y servicios.
- Acción socializadora y concientizadora que transmite, comparte y modifica patrones de conducta.
- Colaboración. Es decir, labor compartida por el grupo en diferentes grados de intensidad e involucramiento.

- Correlación (léase *co-relación*). Relaciones compartidas, ideas compartidas, recursos materiales y espirituales compartidos.
- Organizar, dirigir, tomar decisiones, efectuar acciones a fin de alcanzar las metas establecidas conjuntamente.
- Existencia de patrones democráticos de comunicación entre los participantes.
- Reflexividad. Es decir, la capacidad de evaluar críticamente el trabajo hecho.
- Solidaridad.
- Diversos grados de compromiso con los proyectos comunitarios y sus objetivos. No todas las personas de una comunidad tienen el mismo grado de compromiso.
- Generación y aceptación de una normatividad a fin de funcionar como grupo.
- Dar y recibir. Se aporta y a la vez se es beneficiario de los aportes hechos por otros y, además, de la suma de todas las participaciones.

A estos aspectos, se pueden agregar otras características de la participación comunitaria citadas por Sánchez, tales como el carácter inclusivo de la participación; el estar dirigida hacia la consecución de una meta; el estar integrada por una multiplicidad de tareas o acciones orientadas hacia ese propósito común; la necesidad de unión y organización para que sea efectiva; el ser “un espacio dinámico que evoluciona” (Sánchez, 2000: 37-38) y el ser “una construcción social múltiple, sujeta a valores y circunstancias contextuales que surgen en un determinado momento” (Sánchez, 2000: 41).

La lista de componentes de la participación, como vemos, es larga y compleja. A partir de ellos es posi-

ble construir no una sino múltiples definiciones (eso es lo que parece haber ocurrido). Daré a continuación la mía propia, no con ánimo de contribuir al exceso ni de pretender cerrar la discusión, sino más bien de sintetizar lo expuesto hasta ahora y de ayudar (me) a comprender lo que hasta ahora he vivido y compartido con diversos grupos comunitarios.

La participación comunitaria puede ser definida de la siguiente manera:

un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, y que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales.

Cabe decir que en este concepto de participación entran tanto los agentes internos provenientes de la comunidad como los externos, los líderes y los seguidores, los ardientes y los tibios, los experimentados y los novatos, los fieles y los esporádicos.

Alcances y beneficios de la participación comunitaria

La mayoría de los autores concuerda en que la participación comunitaria es beneficiosa para los individuos participantes, cuyo crecimiento personal se desarrolla positivamente (Montero, 1996a), para aquellos que reciben los beneficios de esa participación; para las instituciones respecto de las cuales es necesario decir que pueden ser ámbitos de participación o copartícipes en un plan externo a ellas, y para la sociedad (Clary y Snyder, 2002). En el caso de los receptores de beneficios cabe también señalar

que, en los proyectos psicosociales comunitarios, esta categoría es a la vez productora y receptora, pues la mayoría de quienes participan para lograr objetivos beneficiosos para la comunidad son miembros de la misma, actúan para satisfacer necesidades que los afectan, y se desarrollan al hacerlo. Y esto vale también para los agentes externos, pues todo trabajo psicosocial comunitario afecta tanto a los agentes internos como a los externos.

Asimismo, como ya hemos dicho en otras partes (Montero, 1995a, 1998a, 2002b), la participación comunitaria tiene un efecto político en el sentido de que forma ciudadanía y desarrolla y fortalece a la sociedad civil, a la vez que aumenta la responsabilidad social (Clary y Snyder, 2002). Como dice Carmona (1988), es una forma de subversión, no en el sentido de producir un dramático vuelco en las relaciones sociales, sino en el de la gota perenne que cada día horada un poco y que termina partiendo la roca. Es entonces política, en el sentido más amplio y también más exacto del término, pues se refiere a la conducta de los ciudadanos respecto de la polis, lo cual reconocen otros autores (Sánchez, 2000: 37). Tiene también un efecto amplio de carácter socializador y otro específico, de carácter educativo informal y de modo alternativo de acción política (Montero, 1995^a).

[...]

Dificultades de la participación comunitaria

Si bien el mayor problema que pueden enfrentar los psicólogos y los líderes comunitarios es la falta de participación de los miembros de una comunidad,

también la propia participación implica dificultades que deben ser previstas y resueltas en el trabajo comunitario. La participación ha hecho que los psicólogos comunitarios estén conscientes de que no son ellos los únicos actores en la investigación y la acción comunitaria, necesaria lección de modestia recibida hace ya casi tres décadas y que ha moldeado el carácter de la subdisciplina. De tal condición, como ha sido enseñado por Paulo Freire (1964), se deriva el reconocimiento de que en el trabajo comunitario coexisten diversos saberes, todos los cuales deben ser tomados en cuenta; pero como nos indica la experiencia, la admisión de tales condiciones no evita que la relación entre agentes externos e internos en la labor psicosocial comunitaria esté libre de conflictos y problemas. Algunas de esas dificultades conciernen al compromiso y al conocimiento que puede manejarse en la comunidad.

Los miembros de una comunidad pueden tener conocimientos provenientes de su cultura y sus tradiciones que pueden ser muy valiosos y respetados, pero que también podrían entrar en contradicción con los cambios necesarios para la comunidad, tal como se los define desde pautas socialmente establecidas, externas a la comunidad. Puede ocurrir que las creencias y costumbres o los valores sostenidos en una comunidad sean el fundamento de ciertas conductas, de ciertos modos de vida que impliquen peligros, que causen formas de exclusión o de maltrato, o que mantengan la ignorancia respecto de ciertos fenómenos.

Por otra parte, la participación de las personas no está aislada de las prácticas comunes imperantes

en la vida social de un país, una región, un área, una comunidad. Y esto significa que dicha participación puede estar influida por tendencias políticas, religiosas o de cualquier otro tipo de las cuales provengan ciertos intereses, ciertas necesidades que podrían bloquear, desviar o, incluso, hacer peligroso el trabajo psicosocial comunitario; por ejemplo, en áreas tales como la salud o la organización social.

[...]

POLÍTICA COMUNITARIA*

Maritza Montero

[...]

El carácter político de la psicología comunitaria puede entonces resumirse de la siguiente manera:

1. El trabajo con comunidades, con grupos organizados dentro de ellas y con líderes comunitarios exige una perspectiva holista de la situación, en la cual los factores sociales, culturales, políticos, económicos, afectivos, cognoscitivos y motivacionales sean considerados.
2. La perspectiva psicosocial comunitaria incluye aspectos ligados a la salud mental y a la salud comunitaria en general, pero parte de la consideración de que los problemas que aquejan a una comunidad no son de carácter individual sino que residen en las relaciones interpersonales, contextuales y sociales.
3. Como se ha dicho, el énfasis de la praxis comunitaria está en el cambio social, dentro del cual se incluyen la promoción de la salud y la prevención de los problemas sociales sanitarios.
4. Ese objetivo de cambio incluye transformaciones tanto de los miembros de la comunidad (agentes internos), como de los propios psicólogos y psicólogas sociales comunitarios (agentes externos).
5. Toda transformación comunitaria debe estar acompañada por la producción de conocimien-

* Tomado de Maritza Montero, *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 2004, pp. 157-159 y 161-162.

to acerca de las circunstancias específicas, así como acerca de la identidad social y de las acciones realizadas uniendo el saber del sentido común con el saber científico y profesional.

6. Las transformaciones son producidas por la acción de los miembros de la comunidad en un proceso de fortalecimiento o potenciación a través del cual los recursos y las capacidades existentes son desarrollados y otros nuevos son adquiridos, mediante la organización y el mantenimiento de redes que intercambian servicios y apoyo sociopsicológico.
7. Por lo tanto, los participantes en el trabajo psicosocial comunitario son actores sociales dinámicos, constructores de cambios.
8. Las comunidades son las rectoras de su destino. Psicólogas y psicólogos sociales comunitarios son agentes externos catalizadores y facilitadores de las transformaciones.
9. Se asume una perspectiva que busca un balance positivo entre los individuos, la comunidad, su entorno y la sociedad.
10. La investigación es parte de la acción comunitaria y esta es parte de la investigación, y la participación de la comunidad es consustancial a ella.
11. El carácter político de este proceso reside en que las relaciones de poder producidas por formas participativas democráticas abarcan la organización social, la generación de normas, la distribución de beneficios, la creación, desarrollo y administración de recursos, aplicación de programas públicos de alcance colectivo y toma de decisiones. Estas manifestaciones re-

siden en la comunidad, que ocupa así un espacio público y fortalece la sociedad civil.

En estas características se puede ver cómo la transformación social actúa en varios niveles, yendo desde normas y relaciones sociales — variadas formas de acción y diversos ambientes físicos, psicológicos y sociales; procesos de identificación social o de organización grupal, de liderazgo, de afirmación, de compromiso y participación, de fijación de metas, hasta diferentes grados de desarrollo del sentido histórico. Esto configura lo que Freire (1964, 1970) llamó concientización y desideologización.

En cuanto al carácter activo y transformador que pueden tener los miembros de las comunidades y que es necesario catalizar a través de la intervención psicosocial comunitaria, cabe señalar cómo se ha ido ampliando esta concepción, incorporando a categorías muchas veces olvidadas, tales como los ancianos, los niños y los adolescentes. Respecto a estos últimos, el trabajo de Gómez (1977) muestra cómo su participación en proyectos comunitarios puede hacer de ellos “agentes politizadores de su realidad” (Gómez, 1997:53), en el sentido de que, al ocupar un espacio público dentro de sus comunidades, y al analizarlo, explicarlo, construirlo y transformarlo desde su acción y reflexión, se convierten en agentes de cambio social, en jóvenes dirigentes de movimientos comunitarios específicos dirigidos a sus pares y en agentes socializadores de comportamiento cívico para las demás personas de su entorno.

Así, el trabajo psicosocial comunitario, al tener como objetivo facilitar la producción de las condiciones psicosociales necesarias para la organización y

el desarrollo de comunidades con capacidad para lograr su transformación positiva, supone el control sobre aspectos del entorno y sobre condiciones de vida, a la vez que el establecimiento de relaciones de poder no asimétricas basadas en la negociación. Se busca entonces que actores sociales usualmente privados de voz o no escuchados abandonen el papel de espectadores pasivos y silentes receptores de políticas públicas — no necesariamente adecuadas y a veces francamente erróneas —, y que puedan influir en la planificación y dirección de aquellos aspectos de la vida pública que les conciernen. Esto debe provocar efectos sobre las personas involucradas, los grupos organizados dentro de las comunidades, las comunidades como conjunto de personas participantes y no participantes y la sociedad civil. Estos aspectos políticos de la acción comunitaria han sido reconocidos por psicólogos como Zimmerman y Zahniser (1991) e Itshaky y Cork (2002), quienes investigaron la capacidad de adquirir y usar el control sociopolítico por parte de las comunidades.

Esto no significa que las agencias del estado, las instituciones de servicio público y los representantes elegidos para ocuparlas dejen de existir o sean apartados de sus funciones, sino que se generen relaciones permeables entre ellos y las comunidades necesitadas, de modo que la acción de los funcionarios se ajuste a las demandas ciudadanas y constituya realmente la prestación de un servicio y no el otorgamiento de dádivas caprichosas, la expresión de relaciones políticas clientelares o el resultado de privilegios. Los ciudadanos comunes, la sociedad civil a través de sus organizaciones, serán así el recurso

de poder consciente que legitima y supervisa tales representaciones y que, en el caso de que estas sean deficientes, presenten las quejas y las exigencias provenientes de la ciudadanía para así corregir las fallas. En este sentido, las comunidades organizadas, autogestoras e independientes se constituyen como una de las formas de expresión de la democracia participativa. La sustentación de esas condiciones reside en el apoyo social, la reflexión ligada a la acción y la concientización respecto de derechos y deberes ciudadanos.

PARTICIPACIÓN, SUBJETIVIDAD E INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*

Pedro Emilio Moras Puig

La investigación social ha centrado sus esfuerzos más en la participación como comportamiento relacionado con determinadas condiciones sociales que lo facilitan o inhiben, que como proceso de connotación subjetiva. En este sentido, las siguientes reflexiones tienen como presupuesto esencial interpretar la dinámica de la participación a partir del rol de los sujetos que la construyen, así como analizar la conveniencia de determinados modelos y paradigmas para su estudio.

La participación como proceso subjetivo

Participar, en su acepción más general, es ser, tomar o tener parte; ejercicio para brindar los medios de intervenir en el desarrollo; vía de transformación y acercamiento entre quienes deciden y ejecutan; posibilidad de incrementar y redistribuir las oportunidades de tomar decisiones; manera de relacionarse con los otros, y medio para la obtención de algo.

Es, sin lugar a dudas, una necesidad humana universal. Las personas constantemente participan en su familia, en la escuela, en el trabajo, en su comunidad, en tanto vía para crear y recrear cosas y

* Tomado de *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*, Cecilia Linares, P. E. Moras y B. Rivero (comps.), La Habana, Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello, 2004, pp. 105-111.

medio para canalizar su tendencia a realizarlas. Se desarrolla sobre la base de una jerarquía de necesidades que la persona busca satisfacer, y su práctica está estrechamente relacionada con la satisfacción de demandas como la interacción con los otros, la autoexpresión, el desarrollo del pensamiento reflexivo, el placer de crear y de ser valorado por los demás.

La participación siempre es para algo y por algo, resultado de necesidades comunes a todos los miembros de un grupo, organización o comunidad de significados compartidos, que dan sentido a su actividad. Participar es una necesidad para el individuo y a la vez un proceso de comunicación que implica intersubjetividades, y presupone representaciones comunes en cada grupo social. Los problemas relativos a la interdependencia humana adquieren cada vez más relevancia en los trabajos que apelan al conocimiento más profundo de la actividad social del hombre. Resulta casi imposible desligar, incluso las necesidades más elementales y primitivas, de la elaboración que impone el vivir en sociedad.

Para tomar parte o ser parte de cualquier proceso de desarrollo, se necesita de la implicación activa del individuo, de su compromiso, intencionalidad e identificación con el contenido de la actividad y de las tareas propuestas. Participar es un acto consciente, volitivo y de connotación subjetiva, por reflejar demandas psicológicas, donde la personalidad es el prisma que refracta la influencia de lo social.

Tanto como objetivo o medio de reclamo, la participación implica una postura y una acción dirigida a un fin y, por tanto, su puesta en marcha imbrica determinados procesos psicológicos y sociales, en los

cuales las significaciones ocupan un lugar jerárquico, lo que da por resultado que los procesos participativos no se limiten a una realidad determinada, sino que estén presentes en los múltiples escenarios que la vida social encierra.

El hombre es producido en una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales; es producido en tanto que determinado, pero a la vez es productor, actor, protagonista. Esta complejidad de relaciones se hace tangible para el sujeto desde sus condiciones concretas de existencia, o lo que es lo mismo, desde ámbitos particulares en y a través de los cuales se construye la objetividad, por lo que las condiciones de la sociedad penetran hasta el propio centro de la individualidad construyendo una subjetividad atravesada permanentemente por una pertenencia social particular (Pichon-Rivière, 1987).

La subjetividad es una construcción sociopsicológica que se erige como resultado de una permanente interpenetración de lo individual, lo grupal y lo social; se proyecta en contextos sociales específicos, como las formas de actuar, de pensar y de sentir desde las cuales se organizan y se hacen tangibles las individualidades que acompañan el recorrido de lo humano en el seno de su mayor y más compleja edificación: la sociedad. Esta construcción social de la realidad aparece fuertemente atravesada por sistemas de significados compartidos, desde los cuales la realidad social adquiere una dimensión simbólica. (Ibáñez, 1989).

El “efecto” que sobre los miembros de cada sociedad tiene la realidad social, que aparentemente comparten, aparece mediatizado por una complejísima

red de vínculos y significados desde los cuales lo “social” emerge simbólicamente. Todo ello supone la comprensión de que la realidad social no está dada desde fuera, sino que se construye en la interacción humana; es, en parte, un resultado de la propia actividad de construcción subjetiva que hacen de ella los sujetos que la integran.

Las representaciones, sistemas de creencias, escala de valores y normas — entre otros factores —, impregnan la visión del mundo y guían el acto de conocimiento. Fenómenos, procesos y hechos de la realidad social, objetos de profundas transformaciones, impactan la subjetividad por el grado de compatibilidad que guardan con ella. Así, cuando el modo habitual de relacionarnos con la realidad se torna inoperante y/o incompatible con esta, se desestructura el equilibrio del sistema sujeto-realidad y se impone para el individuo una reestructuración, a partir de nuevas formas de relación que se expresan en diferentes y/o nuevos contenidos subjetivos (Perera, 1999).

El estudio de la participación como proceso impone la reflexión de nociones fundamentales como son, por una parte, la de grupo sociopsicológico — estructura indispensable en la cual la participación se gesta y desarrolla; y, por otra, la construcción de identidades individuales y sociales que la participación contribuye a consolidar. En este sentido la psicología social europea, y en especial Henri Tajfel (1984) y J. C. Turner (1986), enfatizan el rol del grupo en la modelación de estas identidades y en el conjunto de categorías y representaciones compartidas por los miembros que la identidad implica.

Participación e investigación cualitativa

El hecho de considerar al hombre como agente transformador y creador de significados nos remite al problema de la investigación del sentido, que no puede resumirse discursivamente en la semiótica, o en el estudio de la producción, circulación e interpretación del sentido en contextos enunciativos determinados, al margen del problema de la intersubjetividad; esto no niega, no obstante, que las construcciones simbólicas de cada sujeto generan determinadas atribuciones de significado a los objetos.

Por otra parte, el estudio de las significaciones y de los fenómenos subjetivos no puede agotarse a la luz del paradigma positivista en la búsqueda de relaciones causa-efecto, ni de leyes causales generalizables. Entender al Hombre en el contexto de su compleja red de vínculos y mediaciones precisa más de un conocimiento hermenéutico que se centre en el estudio de realidades humanas dotadas de significación, en aras de alcanzar alternativas interpretativas que las expliquen. Apelamos así al modelo sistémico, donde la circularidad predomina sobre la linealidad o causalidad, y donde la recurrencia es guía del pensamiento y del conocimiento, y se convierte en construcción que hace imperar a la subjetividad.

Los factores socioculturales, el origen del individuo, sus normas, pautas de comportamiento y mitos, forman un código que, junto al sistema de creencias, reglas, escala de valores y significados, conforman un mapa conceptual para enfrentar la interacción del individuo con la realidad y su reflejo. La imagen que tiene el sujeto de la realidad es punto

de partida para su interrelación con ella; la participación depende, en gran medida, de la percepción que tienen los sujetos de los fenómenos y procesos que conforman dicha realidad, y está fuertemente marcada por las representaciones e imaginarios de los actores implicados. Las historias de vidas, formaciones personales, pertenencia a determinados grupos sociales, condicionan tanto la subjetividad como la manera en que se percibe la realidad, para, a partir de ahí, conformar el universo de lo propio, con significaciones y connotaciones específicas y diferentes para cada fenómeno — en cada grupo social en general, y en cada individuo en particular.

La subjetividad del hecho se constituye en evento, de acuerdo con la atribución de sentido con que se la revista. El acaecimiento de algo no es relevante en sí mismo, sino un estímulo que cobrará repercusión y será de considerable intensidad, o no, únicamente para el sujeto percibiente; por lo tanto, si deja huella o cobra significación dependerá de la construcción que elabore el individuo.

El *signo* es entidad psicológica si refleja la interrelación entre concepto e imagen y entre significado atribuido al objeto y significante para el individuo. Indagar en las significaciones y trabajar con las percepciones de la población, plantear los problemas en la manera en que son vivenciados por ella, y dejar que sea ella quien determine su jerarquización y correspondiente solución, son alternativas para la investigación cualitativa.

Los significados atribuidos a objetos, hechos y fenómenos sociales son diferentes no solo entre las personas, sino también entre los diferentes grupos

sociales, conformados a partir de la interacción cotidiana y la incidencia de aspectos comunes que les dan unidad, más que por la atribución impuesta de categorías o etiquetas sociales. Explorar desde la mirada de cada grupo la trascendencia de determinados eventos constituye un reto para la investigación social contemporánea.

En la conciencia colectiva, elementos del entorno que alcanzan particular relevancia se convierten en símbolos; no existen límites que acoten su contenido, pueden ser de las más disímiles naturalezas; así, por ejemplo, en los espacios urbanos coexisten sitios que por su relevancia subjetiva llegan a alcanzar tal importancia que su desestabilización puede ocasionar conflictos. Parques, instalaciones, lugares públicos — aunque guarden significaciones diferentes para cada grupo —, adquieren una trascendencia general, para todos.

¿Cómo estudiar aspectos tan disímiles que emergen de la compleja red de significaciones que afloran desde la subjetividad? No basta con la descripción de conductas, ni de frecuencia de comportamiento; indagar en sus causales desde la óptica y vivencias de sus protagonistas resulta indispensable.

La metodología cualitativa emerge así como un complemento necesario para el estudio de los fenómenos subjetivos que se manifiestan y dan matiz a la participación social, en tanto se trata de estudiar realidades contextuadas y dotadas de significación, en la búsqueda de alternativas interpretativas para su explicación.

Se hace imprescindible realizar el estudio de la subjetividad desde la interacción con los sujetos

implicados; de ahí la importancia de metodologías que indaguen las causales y significaciones desde los grupos donde transcurre la cotidianidad de los actores. Así, el grupo sociopsicológico constituye premisa indispensable de trabajo. Adentrarnos en sus dinámicas y explorar desde ellas constituye una vía efectiva de indagación. El grupo, como categoría de análisis, es un ámbito de incidencia social que opera en diferentes niveles psicológicos (individual, interindividual, grupal y masivo), y resulta un importante mediador en la relación individuo-sociedad.

Para hablar de participación, comprenderla y alcanzarla, hay que prestar atención a las estructuras de los sujetos individuales, en sus intervenciones naturales, en sus construcciones colectivas, forjadas por sus voluntades o por sus presiones. Implica, además, entender el significado de tales construcciones, las cuales son espacios de unión, solidaridad y creatividad, pero también de tensiones, discordias, peleas y resentimientos (Linares y otros, 1996).

Es por ello que el trabajo en y con grupos constituye uno de los métodos fundamentales de la investigación cualitativa; entendido el grupo, en su concepción sociopsicológica, como un conjunto de personas que interactúan entre sí, establecen comunicación cara a cara y coexisten temporal y espacialmente bajo similares condiciones, compartiendo necesidades. Cada grupo adquiere una personalidad única e irrepetible que lo diferencia del resto y define su identidad. No obstante, cuando se dificulta el trabajo con entidades de este tipo, constituidas formal o informalmente, el trabajo de cam-

po puede acudir a grupos funcionales; es decir, a personas que, aunque no se conocían previamente, son portadoras de determinadas características que las hacen similares.

La dinámica grupal puede apelar a distintas nomenclaturas; focales, de discusión y operativas, seleccionadas de acuerdo con la fundamentación y el referente teórico y metodológico elegido. Estas constituyen el escenario idóneo para la interacción de los participantes y posibilitan a su vez la inserción de diversas técnicas en su funcionamiento.

Herramientas metodológicas de apoyo

Existen temas que, por su importancia, demandan ser estudiados por diferentes vías y precisan de la indagación indirecta que bloquee la aparición de respuestas socialmente aceptables. Técnicas proyectivas, como completar frases e historias, y la asociación libre de palabras, han demostrado su eficacia en el contexto de las exploraciones, en la búsqueda de respuestas espontáneas, desprovistas de juicios y razonamientos previos, y que evitan valoraciones preelaboradas.

La educación popular propone un grupo de instrumentos, algunos propios y otros adaptados de diferentes teorías; entre ellos, técnicas de animación que posibilitan relajar tensiones iniciales en el trabajo grupal, así como en las pausas que la reflexión colectiva demanda, en aras de su máxima efectividad. También otras de análisis y reflexión, como Tormenta de ideas, Riesgo, Obstáculo y Campo de Fuerzas, que tributan a la discusión colectiva de los

problemas y de sus posibles soluciones, a partir de la valoración del momento actual del fenómeno y de sus condicionantes, de acuerdo con la percepción propia de los participantes.

Si consideramos la participación como fenómeno que implica interdependencias, los métodos de la Negociación y de la Mediación en la Solución de Conflictos resultarán herramientas metodológicas de valiosa contribución en la interacción del investigador con los sujetos. Ambos son procesos de comunicación e interacción frente a un conflicto, entendido este como un producto social, consecuencia natural de la interacción humana, que surge siempre que exista interdependencia negativa en una relación — respecto a fines, medios o ambos, lo que resulta un elemento inevitable en la vida cotidiana.

La negociación es un proceso mediante el cual dos o más partes construyen un acuerdo; y la mediación sería una especie de negociación asistida, en tanto se realiza con la intervención directa de un mediador en las transacciones, lo que hace que alcance valor educativo en tanto se aprenda a comunicar (Fuente, 2000).

Se han desarrollado modelos de investigación que apelan a este paradigma; tal es el caso de la investigación-acción participativa — donde la población estudiada pasa a ser sujeto, a partir de su protagonismo en todas las fases del proceso investigativo —, tendiente a alcanzar una mayor participación en aspectos decisorios de su contexto inmediato. Desaparecer distancias entre el investigador y la población investigada, en los marcos de un proceso que les devuelve con inmediatez los resultados, para decidir sobre

la solución de problemas, son elementos que tipifican a esta metodología. Sus técnicas específicas apelan, en gran medida, a elementos de la conciencia y memoria colectiva de la población investigada. Entre estas técnicas se destaca el Árbol de los Problemas, como uso simbólico de un componente de la naturaleza que se puede analogar al desarrollo de la comunidad y permite movilizar el saber popular.

Sin pretensiones de agotar el tema, hemos transitado hasta aquí por algunos de los ejes fundamentales en torno a la dinámica interna de los procesos participativos. Continuar profundizando en estos constituye un reto para la investigación social contemporánea. Como idea central, la participación se nos presenta como proceso construido por los actores en el decursar de su cotidianidad, estrechamente vinculado a su mundo de representaciones, lo que apunta a la necesidad de vías de exploración que emerjan de las realidades concretas en que la participación se manifiesta.

Bibliografía

- Mara Fuentes Ávila, 2000, *Mediación en la solución de conflictos*, La Habana, Centro Félix Varela.
- T. Ibáñez, 1988, *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Sendai.
- Cecilia Linares, Sonia Correa y Pedro Emilio Moras, 1996, *La participación: ¿solución o problema?*, La Habana, Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello.
- Maricela Perera Pérez, 1999, *Percepciones sociales en grupos de la estructura social cubana*, La Habana, CIPS.

E. Pichon Rivière, 1987, *Del psicoanálisis a la psicología social*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Henri Tajfel, 1984, *Grupos humanos y categorías sociales*, Barcelona, Herber.

J. C. Turner, y P. J. Oakes, 1986, "The significance of the social identity concept for the social psychology", *British Journal of Social Psychology*, núm. 25, Londres, pp. 237-252.

LA PARTICIPACIÓN COMO TERRITORIO DE CONTRADICCIONES ÉTICAS*

(primera parte)

José Luis Rebellato

En el trabajo comunitario la palabra participación es una de las más mencionadas, aunque en su formulación frecuentemente se expresan diferentes significados; constituye, sin duda, una de las ideas fuerza que articula los planteamientos de la Psicología Comunitaria. Está presente como objetivo en la casi totalidad de los proyectos de trabajo, y se alude a ella con frecuencia en la práctica cotidiana, y, como antes mencionaba, frecuentemente se refiere a cuestiones diferentes o al menos se hace énfasis en aspectos diferentes cuando se utiliza la noción de participación. Victor Giorgi ha escrito que “se trata de una expresión cargada de ideología cuyo verdadero significado debe buscarse en la estructura y la intencionalidad de la propuesta que la contiene”.¹

La importancia de reflexionar respecto a la participación radica en su carácter extensivo, no solo en relación con la práctica social, sino con la concepción de una democracia con participación ciudadana, construida sobre la base del protagonismo de

* Tomado de José Luis Rebellato, *Ética de la autonomía*, Uruguay, Editorial Roca Viva, 1997.

¹ Victor Giorgi, “Incidencia de la cultura neoliberal sobre la salud, sus técnicos y sus instituciones”, en *Segundas Jornadas de Psicología Universitaria*, Montevideo, Ed. Multiplicidades, 1995.

los sujetos, movimientos y organizaciones en la toma de decisiones que los afectan. Como ya lo hemos señalado, la categoría de participación no puede entenderse como autogestión de la pobreza por parte de los pobres. Es preciso estar atentos para que, más allá de nuestras intenciones, no terminemos actuando de forma funcional respecto al proyecto neoliberal y a la estrategia de globalización. Dicha estrategia supone una alianza global para la democracia, impulsada hegemónicamente por los países capitalistas centrales y, a la vez, una delegación hacia los países periféricos de la tarea de una reforma del estado. A lo que se une la necesidad, también impulsada por dicha estrategia, de implementar políticas sociales que compensen el deterioro sufrido por los sectores más vulnerables y tratar de implicar a estos en la autogestión de las estrategias de sobrevivencia. Con lo cual, una participación acotada (participación restringida), se convertiría en un requisito de la estrategia de globalización.²

Mito y ambigüedades de la participación

La dosis de *ambigüedad* del término, al decir de Rodríguez Brandao, lo lleva incluso a cuestionar su pertinencia. “Participación es hoy una palabra que

¹ José Luis Corragio, “Economía y educación en América Latina. Notas para una agenda de los 90” en Papeles de CEAAL, núm.4, 1992, p.7; José Luis Rebellato, “El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local”, en Revista Multiversidad, núm. 6, Montevideo, 1996, p. 27.

parece servir tanto a Ernesto Cardenal como a Pinochet [...] en sí misma la idea de participación no significa nada”.³ Desde la perspectiva de las prácticas sociales con intencionalidad ética de cambio, la cuestión de la participación remite fundamentalmente a la cuestión del poder. “El desafío de la participación está en saber a qué tipo de poder concretamente sirve, y, por lo tanto, a qué proyecto de *desarrollo* o de *transformación* apunta. Así, comprender el valor de la *participación popular* y trazar su estrategia exige pensar antes la cuestión de la producción social de poder de las clases populares a través de la participación”.⁴

En el amplio universo de los usos (y abusos) del término pueden encontrarse al menos cuatro líneas argumentales con diferente nivel de énfasis en una u otra. Podemos pensar estas líneas como argumentaciones políticas, éticas, económicas y técnicas. En un sentido político la participación resulta un fin en sí como vía de fortalecimiento de las democracias; la ampliación de las formas de participación se considera fundamental para el desarrollo de la convivencia ciudadana. Desde el punto de vista ético se hace énfasis en el paso de la gente a un papel de sujetos activos y no meros objetos de prácticas externas; las ideas de protagonismo y autonomía se asocian fuertemente a la de participación, así como la reivindi-

² Carlos Rodríguez Brandao, *Pensar a prática. Escritos de viagem e estudos sobre educação*, San Paulo, Ed. Loyola, 1990, p. 104.

⁴ Carlos Rodríguez Brandao, *op. cit.*, p. 105.

cación de los derechos de la gente a incidir en aquellos asuntos íntimamente vinculados a sus condiciones de vida. En los últimos tiempos también son frecuentes las argumentaciones en pro de la participación sustentadas en criterios de eficacia y sobre todo eficiencia: ante la insuficiencia de los recursos necesarios para cubrir las necesidades existentes, la participación de la gente (entendida en la mayoría de los casos como colaboración) resultaría la vía por excelencia para incrementar la eficacia de los proyectos sociales. Por último, se acude a argumentaciones técnicas cuando se hace de la participación una herramienta necesaria a todo proceso de intervención social para enriquecerse con la información que aporta la gente, adecuarse a sus necesidades y posibilitar la ampliación de los conocimientos y competencias, así como enriquecerse a partir de los propios aportes de la gente.

Es frecuente que en un mismo discurso se acumulen uno y otro tipo de argumento, aunque un análisis somero muestre cómo no necesariamente son compatibles. A modo de ejemplo, desde diversos organismos internacionales y al amparo de política sociales de corte compensatorio, se impulsan proyectos de marcado corte asistencialista que incluyen la participación, pero que poco tienen que ver con una profundización democrática o el incremento de los niveles de protagonismo popular. La participación declamada, tiene en la mayoría de esos casos, un sentido utilitario, y está limitada a la cooperación o colaboración con acciones planificadas por otros actores y en espacios generalmente alejados del lugar donde se espera que la gente actúe. En

tales circunstancias, la participación es más simbólica que real, y su desarrollo tutelado parece constituir la en una forma de encubrir el mantenimiento de formas de sometimiento. La inclusión de la idea de participación en el contexto del modelo de la beneficencia, la reduce a la propuesta de adherir e integrarse al plan diseñado desde fuera por alguien que, unidireccionalmente, se supone sabe lo que es bueno, e instrumenta los medios adecuados para el logro de tal finalidad.

Desde el modelo de la autonomía, no se desconocen las ventajas instrumentales — en términos de eficacia y eficiencia — que tienen las propuestas participativas, y necesariamente se debe aspirar a incluir tales dimensiones. La cuestión pasa por enunciar el sentido profundo del trabajo comunitario, en tanto se orienta a facilitar la participación de los sujetos singulares y colectivos en la decisión de sus fines. El principio fundamental es el respeto por la autonomía y la toma de decisiones comunitarias, lo que exige estimular, facilitar e incrementar el poder de la gente y sus organizaciones, algo generalmente evitado por los aludidos proyectos enmarcados en las políticas compensatorias, en tanto potencial cuestionador de las mismas.

Antonio Ugalde (1987)⁵ ha estudiado la inclusión de la participación en los programas de salud de la

⁵ Ugalde Antonio, “Las dimensiones ideológicas de la participación comunitaria en los programas de salud en Latinoamérica”, en Cuadernos médicos sociales, núm. 41, 1987, pp. 27-32.

América Latina y observado en numerosas experiencias la reiteración de errores y fracasos, así como su utilización última con fines ajenos a los proclamados. Se toman como antecedentes inmediatos los programas para el desarrollo rural que desde la década de los 50 Estados Unidos impulsa en diferentes países latinoamericanos, con el fin de promover la modernización, entendida en términos de industrialización. Para ello resultaba necesaria la incorporación de importantes masas de campesinos a la sociedad de consumo, con la modificación de las modalidades tradicionales de producción agraria y el desmantelamiento del sistema de tenencia latifundista. El fracaso de tales iniciativas se atribuye a un sistema de valores tradicionales opuestos a la modernización, sistema que fundamentaba la resistencia de los campesinos a tales propuestas. De esta evaluación se desprende la necesidad de incluir la participación como clave para los programas de desarrollo rural y autoayuda que, durante la vigencia de la Alianza para el Progreso, tendrían un importante impulso y que, por lo general, tenderían a desplazar las instituciones tradicionales de las poblaciones objeto de los programas.

Los escasos resultados develan, según Ugalde, el profundo error y desconocimiento de los planificadores, y la actitud tecnocrática y autoritaria — agregaríamos nosotros — ante las características de los valores y de las formas comunitarias de organización, así como el desconocimiento de su potencialidad para aportar al mejoramiento de las condiciones de vida. No obstante ello, tales programas habrían cumplido con otros objetivos no declarados: intro-

ducir valores consumistas en la población, liberar fondos utilizados luego con otros objetivos, y constituirse en un dispositivo de control social. En este último aspecto, destaca el uso de los programas participativos para controlar las organizaciones comunitarias de base, cooptar líderes o inclusive utilizar la violencia para neutralizarlos. En los casos en que las organizaciones generadas desde los programas impulsan un proceso autónomo, que rompe con los controles establecidos, estas generalmente son catalogadas de subversivas y son reprimidas. A pesar de tales fracasos, en la década del 70 casi todos los gobiernos de la América Latina impulsan programas de salud que incluyen la participación como estrategia medular, y cuya evaluación vuelve a repetir la historia de errores y manipulación. Tales programas tienen en común dos puntos de partida falsos que operan como supuestos básicos a los que luego también se acude para explicar por qué las cosas no salen como se las preveía; estas falsedades son: que la gente tiene valores y hábitos inadecuados, y que no puede organizarse por sí misma. A consecuencia de ello, se responsabiliza a la población de su propia condición, en otra versión de culpabilización de la víctima en la que, al mismo tiempo que se priorizan los aspectos de carencia o minusvalía, se niegan sus potencialidades intelectuales, organizativas y creativas.

Este desarrollo nos permite apreciar cómo detrás de planteamientos supuestamente participativos se enmascaran dispositivos de poder que no hacen más que perpetuar la situación de subordinación de quienes supuestamente serían beneficiarios de tales pro-

puestas. Bienintencionadas o no, tales prácticas ponen en juego, desde el punto de vista ético, una concepción de sujeto pasivo, al cual el agente externo estimula a partir de su planteamiento, como portador inicial de la participación. Tales prácticas desconocen las diferentes modalidades a través de las cuales los colectivos humanos, desde siempre, han construido para enfrentar los problemas de la cotidianidad. En otros casos, planteamientos honestos de participación autónoma son capturados en la práctica por modalidades de acción asistencialistas, que reproducen la situación de sometimiento, aunque, en el plano discursivo, los planteamientos siguen siendo de fomento de la participación.

Construyendo la participación en forma integral

Los bienes simbólicos a los que nos referimos, implican un cambio en los valores y actitudes de las personas; de alguna manera, un cambio radical tiene lugar al pasar de ser producto de las circunstancias a ser actor, protagonista de su historia personal y colectiva. El cambio personal en la autovaloración, en tener proyectos, en sentirse con poder de hacer, se entrelaza con prácticas colectivas y solidarias para permitir la generación de actores que significan quizá la única alternativa real para el logro de un mayor bienestar biopsicosocial.⁶

⁶ C. Barrenechea, M. Bonimo y otros, *Acción y participación comunitaria en salud*, Montevideo, Ed. Nordan, 1993, pp. 140-143.

Una concepción integral de la participación debe contener al menos tres de los sentidos principales que connota el término: formar parte, tener parte y tomar parte.

Participar es, en primer lugar, formar parte, es decir pertenecer, ser parte de un todo que lo trasciende a uno. En cierta medida, tal sentido puede ser visto como limitado; se usa para aludir la concurrencia a una movilización, la asistencia a un evento, el uso de un servicio, con énfasis en lo cuantitativo sobre lo cualitativo. Pero también puede ser visto en su sentido más profundo, como la base sobre la cual es posible el despliegue de otros procesos, el sentimiento de pertenencia que contiene el germen del compromiso con el todo en el cual uno se siente incluido. Saber que se es parte de algo es también, en potencia, saber que ese algo se construye también con mi aporte. Por tanto, se desprende una actitud de compromiso y responsabilidad por los efectos de mi acción, es decir, por las consecuencias de mi singular modalidad de incluirme-influir en ese todo.

Un segundo sentido de participar es el de tener parte, es decir, jugar algún papel o tener alguna función en ese todo del que uno se siente parte. Este sentido supone el juego de lo vincular, de mecanismos interactivos de adjudicación y asunción de actuaciones, del interjuego de posiciones y depositaciones, de procesos de cooperación y competencia, de encuentros y desencuentros, comunicación y negociación mutua. La presencia del conflicto es parte ineludible del tener parte, constituye su motor y, en la medida que se le sepa reconocer y actuar en consecuencia, sin generar situaciones

estériles y paralizantes, conforma uno de los pilares básicos de todo proceso participativo.

Por último, tomar parte, es decir, decidir, completa la idea de lo participativo. Pone en juego un tercer aspecto como es la conciencia de que se puede y se debe incidir en el curso de los acontecimientos, a partir del análisis crítico de las necesidades y problemas, la evaluación lúcida de las alternativas y el balance de los recursos disponibles (la participación es un derecho). La toma de decisiones colectiva encarna la concreción de la participación real, y constituye la vía para el ejercicio del protagonismo ciudadano. A ella se alude una y otra vez en los proyectos sociales, pero también se deja frecuentemente de lado en la práctica de la mayoría de dichos proyectos.

La participación en sus modalidades de formar, tener y tomar parte en los asuntos de la cotidianidad, constituye una dimensión fundamental de toda comunidad, dimensión que preexiste al arribo de los programas y los profesionales que pretenden impulsar acciones participativas. El agente externo interviene en una realidad social diferente a la suya, es decir, se incluye en un cierto devenir social que lo precede y que continuará a posteriori de su intervención. Tal devenir tiene sus propias pautas y singularidades socioculturales, en las cuales debemos incluir redes de comunicación y participación, modalidades instituidas de resolución de conflictos y de toma de decisiones, la mayor parte de las veces poco visibles para el recién llegado. Son las formas tradicionales de participación y organización comunitaria que se construyen en la compleja dinámica

de la vida cotidiana y que también, vale decir, reciben la influencia ideológica de la cultura dominante a la cual no son ajenas. La pretensión de algunos programas y técnicos de crear participación ignora, por lo menos, las complicadas redes vinculares que sostienen a los colectivos humanos, y supone, en los hechos, una perspectiva ética poco respetuosa de las peculiaridades locales, frecuentemente derivada de una visión etnocéntrica y autoritaria.

Desde el modelo ético de la autonomía, como paradigma ético para fundamentar las prácticas sociales transformadoras, el reconocimiento de las condiciones de participación existente, su estudio reflexivo y comprensión, son factores fundamentales para desarrollar acciones que favorezcan el protagonismo y el desarrollo de las potencialidades de los sujetos. En entrevistas realizadas, varias intervenciones se orientan en ese sentido, como un proceso de búsqueda de las mejores condiciones para el desarrollo de las propuestas de cambio.

Por ejemplo, una de las intervenciones plantea:

Nosotros empezamos a hacer un trabajo y, para entrar a la comunidad, dejamos que el trabajo hable por nosotros. Como diciendo: miren, hay niños de calle, y se puede trabajar desde un cierto modelo educativo. Antes había vecinas que sacaban a pasear a los nenes, policías que se relacionaban de cierta manera con los niños, la Junta, la esposa del Intendente, cada uno hacía su trabajo. Nosotros venimos de afuera y decimos: “esto existe y nosotros proponemos esto otro”. A partir de ahí convocamos a agentes comunitarios a que se integren a la propuesta en forma honoraria, trabajamos junto a ellos para que vayan viendo la problemática, atendiéndola y previendo la transferencia.

Convocar a la participación es un ejercicio frecuente, y poco problematizado, más allá de las reiteradas quejas de los agentes comunitarios por la poca respuesta que tienen sus convocatorias. En tales quejas se canalizan comúnmente las frustraciones de los convocantes que, por lo general, tienden a depositarse masivamente en quienes no respondieron de acuerdo a sus expectativas — mejor sería decir a las expectativas de los convocantes, pues las expectativas de los convocados no siempre se tienen cabalmente en cuenta. La pregunta de qué supone y dónde se coloca quien convoca a la participación fue recogida en otra entrevista que a continuación citamos:

Nuestro trabajo ha apuntado a organizar, dado que no había ningún tipo de organización barrial. Al lanzarse centralmente el curso de promotores de salud, se tuvo una de las presencias más fuertes; hoy son vecinas cuestionadas pero con una presencia permanente en el programa. Es difícil activar la participación; yo ya me conformo con pocos vecinos pero que participen; las convocatorias masivas de vecinos no funcionan. Producto de múltiples circunstancias, la gente está cansada, ha sido manoseada, no tiene tiempo o ganas, hay un individualismo muy prendido, la solidaridad es un valor bastante perdido. Por eso es bastante difícil promover la participación.

.....

La participación es una palabra que no uso. Hablo de construcciones y colectivización de saberes, de producción. Se construye entre los que están construyendo. La participación me lleva a pensar en algo que hay que promover, y si promueves algo, ese alguien que lo hace, hace, en último caso, un ejercicio de poder: “yo voy y promuevo que los demás participen en

algo que es lo que yo quiero o considero buenísimo” [...]. Si yo convoco a algo, sigo estando de líder y soy la que promuevo. Si lanzo algo que considero bueno, genero movimientos y en todo caso actúo como un facilitador, y tiene que ver con la ética también la continentación de esto que se moviliza.

.....

Hay otra manera de ver esto. Voy con algo que considero bueno, llevo, por ejemplo, una concepción de salud y la ofrezco. No sé si apuesto a la participación; yo lanzo esto y genero una serie de movimientos, empiezan a funcionar una serie de dispositivos comunitarios, resonancias, multiplicaciones; no en una convocatoria a participar. Es muy distinto convocar y decir: “Ustedes tienen que participar en esto que propongo, un programa con cantidad de puntos, acciones, organigrama, etc.”; a lanzar algo para que los demás se lo apropien, usen y vean qué hacen.

Mario Testa (1988)⁷ ha diferenciado modalidades concretas y abstractas de la participación, de acuerdo a las condiciones de surgimiento de las propuestas. La participación, para el citado autor, es concreta cuando surge de un cierto entramado intersubjetivo que fundamenta la necesidad de una acción colectiva para resolver cierto asunto. Cuando tales condiciones faltan, las propuestas participativas son abstractas, en tanto no se encarnan en los procesos sociales reales. Frecuentemente los proyectos sociales se plantean incrementar paulatinamente los ni-

⁸ Testa M, “Atención ¿primaria o primitiva? de la salud”, en H. Spinelli y otros, Segundas Jornadas de atención Primaria en salud, Buenos Aires, Grupo Editor, 1988.

veles de participación al aumentar los grados de compromiso e incidencia de la población. Para algunos entrevistados, la expectativa apresurada de los técnicos por cumplir tal mandato genera problemáticas con aspectos éticos. Siguiendo a Testa podríamos decir que se promueve una participación abstracta cuando los planteamientos de pasar a otro nivel de involucramiento no respetan los procesos intersubjetivos de maduración de las necesidades.

Nosotros jugábamos con preconceptos tales como que se deben ir aumentando cada vez más los espacios de participación de los beneficiarios, que deben ir apropiándose de la experiencia. Algunas iniciativas que se tomaron en este sentido, como la de contratar a uno de los muchachos para ciertas tareas, no funcionaron. Se vio que hasta se llegaba a violentar la posibilidad de los muchachos de estar en el proyecto.

En otra entrevista — que citamos al final de este párrafo — se enfatiza cómo en ocasiones la participación deja de ser una necesidad o un derecho para ser visualizada solamente como una obligación. En esos casos se tiende a convocar a participar con un tono de exigencia, a culpar a los remisos y a pretender ocultar las múltiples variables que pueden jugar en el éxito o fracaso de una propuesta con planteamientos que destacan lo que el agente supone que debe ser, sin reflexionar sobre lo que efectivamente es, sus causas y consecuencias.

Hay niveles de participación, pero no hemos logrado el nivel que nosotros consideramos ideal, en cuanto a hacerse cargo de la gestión. Nos faltan elementos para saber por qué la gente no participa; hay una queja general de que la gente participa menos; de repente la

participación se da de otra forma. De algún modo nosotros exigimos participación. Decimos “no se hace responsable de su salud”, y es una persona que trabaja todo el día, que llega a la casa de noche; de repente queremos que participe un sábado o un domingo, gente a la que generalmente no se le da nada de lo que se le tendría que dar, y todavía nosotros exigimos que den más. Exigimos que haya solidaridad, que la gente se una; la ideología de la unión que hace la fuerza.

.....

La comisión de jóvenes durante la huelga había tenido un papel muy importante: eran los que vigilaban la puerta y la azotea. Había amenazas de desalojo violento por parte de la policía. Los gurises se sintieron importantes, y después se quedaron sin nada, y entonces a la comisión de jóvenes solo iban los hijos de los militantes. Quienes trabajaron con esta comisión llegaron a la conclusión de que no había que trabajar con los jóvenes porque a ellos no les interesaba. Fue un pedido de los adultos que se preocupaban por verlos sin hacer nada, porque escribían graffitis y después apareció la marihuana. Los gurises no tenían los mismos intereses. Se trabajó esto y se vio que tampoco la participación era una obligación, cosa que para alguno de estos cuadros de izquierda era algo difícil de aceptar.

[...]

Comunidad

Conceptos y formulaciones de (la) comunidad*

Alipio Sánchez

[...]

De entrada, el término comunidad denota la cualidad de lo *común o compartido*. Según lo que se comparta (tipo de elementos y extensión de lo compartido) tendremos las distintas concepciones de comunidad. Examinemos en primer lugar los diccionarios. Si — como se asume — son el depósito del “saber popular”, su consulta nos aproximará al significado tradicionalmente atribuido al término de interés.

Según el Diccionario Vox de la lengua castellana (1983) comunidad es: “La calidad de lo común (no privativo). Común (pueblo). Reunión de personas que viven juntas bajo ciertas reglas”. Estas acepciones de comunidad, aunque orientativas, nos dan aún poca información concreta. El diccionario *Random House* de la lengua inglesa, lista como acepciones (similares a las del diccionario Webster’s) del término *community*:¹

- 1) Grupo social de cualquier tamaño, cuyos miembros residen en una localidad específica, comparten el gobierno y tienen una herencia e historia común.
- 2) Un *grupo social que comparte características o intereses comunes y es percibido o se percibe a sí mismo como dis-*

* Tomado de: Alipio Sánchez Vidal: *Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención*, capítulo 2, Barcelona, EUB, 1996, pp. 73-76.

¹ Rappaport, J. *Community Psychology: Values, Research and Action*, Nueva York, Holt, 1977.

tinto en algún aspecto de la sociedad mayor en la que existe (usualmente precedido por *la*)...

(Citado por Rappaport, p.12; subrayado añadido).

Estas definiciones resultan más informativas y capturan con sorprendente precisión muchas de las características básicas del concepto de comunidad, incluida la distinción de Bernard — examinada a continuación — entre la acepción ligada a una localización geográfica (definición 1, arriba) y aquella que resalta los componentes sociales y de grupo (la 2).

Descripciones más completas sobre la comunidad como entidad social han sido realizadas desde las ciencias sociales. Antes de entrar en esas formulaciones debemos, sin embargo, salvar un obstáculo: el referido a la multiplicidad de significados con que el término es usado en la literatura social. Reconociendo esta pluralidad, Hillery examinó (1959, 94) definiciones para tratar de hallar las “áreas de acuerdo o coincidencia” entre ellas (la “comunidad” del término comunidad). En la mayoría de las definiciones encontró tres áreas de coincidencia:

- 1) Una *localidad* compartida.
- 2) *Relaciones y lazos comunes*.
- 3) *Interacción social*.

Dado que estos elementos — esenciales o primarios — son incluidos en la mayoría — no en todos — los usos y definiciones del término en la literatura al uso, los retendremos como parte nuclear del significado de “comunidad”.

Examinemos ahora las definiciones y formulaciones de Bernard (1973), Sanders (1966),

Klein (1968) y Warren (1965 y 1972) siguiendo, en parte, la exposición de Bloom.²

A partir de los componentes básicos citados de localización geográfica, lazos comunes e interacciones sociales, Bernard ha trazado una distinción relevante entre comunidad y *la comunidad*. Mientras que en esta última predominaría el elemento de localidad geográfica compartida (territorialidad), en el primero, *comunidad*, destacarían los otros dos: interacción social y lazos comunes. El concepto de comunidad incluiría lazos emocionales, intimidad personal, compromiso moral, cohesión social y continuidad temporal, según el autor.

La distinción de Bernard es útil e iluminadora al captar dos núcleos importantes de significado que subyacen a la gran variabilidad semántica con que se usa el término comunidad. *La comunidad* tiene que ver con el concepto *sustantivo*, específico y geográficamente anclado; *comunidad* se refiere a una cualidad social y psicológica genérica, común a las diversas formas de comunidad concretas y que se refleja en el uso *adjetivo* del término “comunitario” (prácticamente equivalente a “compartido”).

Sanders (1976) define la comunidad como “un sistema organizado territorialmente y coextensivo con un patrón de asentamiento en el que: 1) Opera una red efectiva de comunicación; 2) la gente comparte instalaciones y servicios comunes dentro del patrón de

²Bloom, B., “Community mental health training: A personal view”, *American Journal of Community Psychology*, 12 (2), 1984, pp. 217-226.

asentamiento; y 3) la gente desarrolla una *identificación psicológica* con el “*símbolo local*” (el nombre”).

Como se ve, esta definición viene a alinearse con “la comunidad” de Bernard al subrayar — implícitamente — el papel del marco y localización geográfica en la generación de los otros elementos materiales, psicológicos y sociales que son compartidos por los habitantes del área en cuestión.

Klein (1968) define la comunidad como (el conjunto de) “las interacciones ajustadas a ciertas normas en el seno de un dominio de individuos que tratan de conseguir la seguridad e integridad física, de obtener apoyo en tiempos de estrés y de alcanzar individualidad y significado a lo largo del ciclo vital”. Esta breve definición tiene la ventaja de subrayar los factores psicológicos y relacionales, pero excluye los ligados a la localidad, lo que implicaría la posibilidad de una comunidad no asentada en un ente geográfico — la comunidad judía, por ejemplo. Se asume también que la vecindad geográfica no produce por sí misma la comunidad, sino que se precisarían otro tipo de dinámicas y lazos sociales o culturales. Estaríamos aquí ante uno solo de los dos núcleos significativos (el sociorrelacional) señalados por Bernard (e implicados tácitamente en muchas otras caracterizaciones).

Warren (1965 y 1972) subraya también la influencia que sobre la actividad habitual de las personas y su agrupación como sistema social tiene su convivencia territorial. La comunidad es para él: “la combinación de unidades sociales que desempeñan las funciones sociales principales con relevancia local” (p. 9). Esas *funciones* relevantes para la vida local serían agrupables para Warren en cinco categorías:

1. *Producción, distribución y consumo*: la parte de la actividad económica relacionada con la producción o distribución de bienes y servicios que forman parte de la vida diaria de las personas y son consideradas como precisas y deseables en esa localidad.
2. *Socialización*: la trasmisión de los valores, conocimientos y pautas de conducta de la sociedad a los individuos que formarán parte de ella como miembros sociales.
3. *Control social*: el proceso de influencia del grupo o agencias sociales para que los miembros individuales se conduzcan conforme a las pautas y valores que aquellas establecen normativamente.
4. *Participación social* de los individuos de la comunidad a través de organizaciones religiosas, la familia, el trabajo, las organizaciones voluntarias y otras.
5. *Apoyo mutuo* cuando es preciso. Ese apoyo es proporcionado tanto por mecanismos institucionales — agencias de bienestar social, públicas o de otro tipo — o no institucionales, como la familia, amigos, vecinos, etc.

Warren cita tres dimensiones importantes para el desempeño de esas funciones y que podrían servir para diferenciar las comunidades: Grado de *autonomía* (autosuficiencia de una comunidad para llevar a cabo esas funciones), *coincidencia* de áreas de *servicio* (hasta qué punto los residentes de una comunidad están atendidos por instituciones de la propia comunidad), e *identificación* (sentido de pertenencia de esos residentes a la comunidad en que viven).

Podría decirse que Warren, partiendo de una definición condensada pero precisa e informativa, concede la máxima importancia a los elementos sociales del sistema comunitario (sin ignorar la significación de la vecindad territorial), lo cual en principio es importante, y no siempre reconocido en otras acepciones y análisis de la comunidad. Parece, sin embargo, que Warren infravalora el papel de los elementos culturales y psicológicos frente a los más globales y sociales, por lo que resultaría algo unilateral (en la dirección sociológica), al ignorar el papel inicial de la comunidad como *fuerza de sentido e identidad* (cultural y psicológica), que, en cambio, subrayaba Klein (y otros autores).

Se atribuyen así — a nuestro parecer — a la comunidad local funciones que, lejos de serle específicas, pertenecen más bien a la sociedad supracomunitaria, al ser propias de sus instituciones. Tal sería el caso de la socialización o el control social. La excesiva “socialización” del concepto de comunidad puede conducir, en nuestra opinión, al desdibujamiento o eliminación de una diferencia básica entre comunidad y asociación social ya tratada antes y que es parte esencial del sentido del término en casi toda la literatura comunitaria: la especificidad — y diferencia — de lo comunitario frente a lo social o institucionalmente formalizado, aunque las relaciones entre sociedad y comunidad son algo más complejas y matizadas de lo descrito hasta ahora.

Algunos autores (Chavis y Wandersman, 1990) han recogido una tipología que resumiría muy simplídicamente los núcleos de significación del concepto (en buena parte reseñados más arriba),

relacionándolos con los tipos básicos de actuación social o comunitaria. Según ellos, la comunidad designaría en las ciencias sociales:

1. Un *lugar*.
2. Una serie de *relaciones*.
3. Un *poder colectivo*.

Los tipos de *actuación* social correspondientes a cada una de esas acepciones (capítulos 8 y 14) serían:

1. *Desarrollo comunitario* (“desarrollo de localidad” según Rothman y Tropman, 1987): actuación basada en el desarrollo físico y social del enclave comunitario como un todo.
2. *Construcción de comunidad (community building)*, basada en el desarrollo de las relaciones sociales en una comunidad y ejemplificada por el “apoyo social” o la ayuda mutua.
3. *Organización comunitaria*, centrada en el incremento del poder compartido por la colectividad frente a unas minorías o élites que lo acaparan.

COMUNIDAD Y SOCIEDAD*

Alipio Sánchez

[...]

Aunque solo sea brevemente, conviene insistir en las diferencias entre comunidad y sociedad — ya tocadas en la introducción de este capítulo — en dos de sus aspectos básicos que retomamos aquí: 1) nivel de agrupación social y 2) tipo de agrupación y motivación subyacente.

1. Ya se dijo que, desde varios exámenes convergentes, la comunidad designa un nivel de agregación social intermedio en tanto que la sociedad funciona como contexto global. Debemos pensar, por tanto, que la *comunidad* (las comunidades, mejor) son *parte de la sociedad*, de un “todo” mayor y estructurado y que el estudio de cómo se inserta y relaciona una comunidad con su entorno social sería una parte importante de cualquier evaluación — en su aspecto ecológico en este caso — e intervención comunitaria.
2. El examen y significado de las diferencias entre agrupaciones comunitarias y sociales fue ya hecho en detalle. Desde la Psicología Comunitaria (PC) interesa comentar esa diferencia sobre todo en relación con la “estructuración” u *organización de la comunidad*. Una de las finalidades (a la vez posibilidad y potencialidad) del trabajo comunitario frente al institucional (Política, Psicología Organizacional, etc.), es que la

* Tomado de Alipio Sánchez Vidal, *Psicología comunitaria*, op. cit., pp. 76-78.

comunidad se asume como algo relativamente “natural”, espontáneo y no organizado o formalizado institucionalmente, de forma que es posible que se organice con vistas a conseguir determinados fines o intereses comunes.

Entiéndase bien: los miembros de una comunidad están — en general y salvo casos de marginación extrema — teóricamente encuadrados por entidades e instituciones (ayuntamientos, redes económicas y administrativas, parroquias, etc.), pero no lo están generalmente en los aspectos o problemas a resolver por la intervención comunitaria: miseria, carencia de servicios, impotencia social, drogadicción, etc. Es a esos aspectos a los que se refiere principalmente el trabajo comunitario. La organización de la comunidad y la acción social se basan, precisamente, en esos supuestos (más ciertos en unos casos que en otros) de posibilidad de organización y movilización respecto a problemas o deseos comunes.

Podríamos, como síntesis final, radicar las diferencias — y relaciones — básicas entre comunidad y sociedad (no “asociación” en el sentido más restringido de Tonnies) en tres criterios o dimensiones básicas:

- 1) *Localidad*: más central y básica a la comunidad que la mera “territorialidad” ligada a las sociedades.
- 2) *Concreción institucional*: la comunidad es la expresión visible, física y concreta para el individuo de las instituciones sociales abstractas y genéricas.
- 3) *Mediación*: la comunidad es el mecanismo mediador entre individuos y sociedad, y como tal

satisface necesidades mutuas (por ejemplo, participación social en los primeros y socialización en la segunda).

Como contrapunto a la caracterización previa de Warren, Sarason (1974) ha subrayado los componentes psicológicos y relacionales de la comunidad en su formulación — ya explicada en el capítulo precedente — del *sentido psicológico de comunidad*, problema social central y objetivo básico, a la vez, de la PC. Otros autores han mencionado aspectos adicionales útiles para la comprensión del concepto de comunidad. Los siguientes, según la exposición de Zax y Specter (1979).

Desde el análisis social, Greer (1955) ha señalado la complejidad creciente de la organización social humana en la *evolución histórica*. Para el hombre primitivo, que se mantenía de la caza y el pastoreo en áreas delimitadas, la comunidad se identificaba con ese grupo en cuyo seno satisfacía íntegramente sus necesidades sociales. Con la invención de la agricultura el sistema social se hizo mucho más complejo pero aún existía una entidad geográfica — la aldea — como base comunal integradora.

La revolución industrial y las concentraciones urbanas masivas, las ciudades, con el gran aumento de diferenciación ocupacional y de roles, diversifican las dependencias geográficas, funcionales y sociales de los individuos, haciendo mucho más difícil la identificación de las comunidades básicas. La familia, por ejemplo, ha perdido en la sociedad urbana la cuasicapacidad de satisfacción de necesidades que antaño tenía para el individuo. La vecindad geográfica también, al deslindarse cada vez más

el lugar de residencia del de trabajo y participación social. Ser vecino de una gran ciudad moderna no es lo mismo — en cuanto al sentido de comunidad — que serlo de un pueblecito rural o de la antigua aldea.

Estas observaciones enlazan con la transformación de la comunidad rural (de aldea) en la sociedad urbano-industrial y con el tema del “declive de comunidad” ya tocados en este capítulo en el apartado correspondiente a “comunidad y asociación”.

Panzetta (1971), señala el *tiempo*, el *sentido de opresión* y el *liderazgo* como parámetros que pueden definir una comunidad. Las personas pueden perseguir objetivos comunes o sentirse unidas en un momento dado por un sentimiento de sufrimiento y una comunalidad de valores y metas que deben ser articulados por un líder determinado para resultar en una verdadera comunidad. Como señalan Zax y Specter, las implicaciones prácticas de las ideas de Panzetta son que — en las sociedades urbanas actuales — la comunidad puede solo existir y funcionar como tal respecto a ciertos problemas y cuestiones, y puede dejar de existir cuando aquellos desaparecen. Por ello, debería evitarse una idea esencialista, irreal y romántica de la comunidad que pudiera hacer fracasar en la práctica planes de intervención concebidos en función de un fantasma social inexistente, o construido por el interventor a la medida de sus deseos o necesidades profesionales.

ESTRUCTURA Y TIPOS DE COMUNIDAD*

Alipio Sánchez

[...]

Otro aspecto importante a considerar son los componentes estructurales de una comunidad que deben ser tenidos en cuenta en la evaluación o investigación, sea de la comunidad en sí misma, sea en relación con otros aspectos sociales o individuales. Warren (1965) lista quince elementos básicos de una comunidad:

1. Contexto general (*background*), historia y hábitat.
2. Vida económica, empleo y condiciones de trabajo.
3. Estructura y contenidos del sistema político y sistema judicial.
4. Procesos de planificación comunitaria, particularmente la división y uso del terreno.
5. Vivienda, condiciones de habitabilidad y desarrollo urbanístico.
6. Sistema educativo, bibliotecas y museos.
7. Actividades y oferta recreativa y de tiempo libre (comerciales o públicas).
8. Tradiciones y actividades religiosas.
9. Servicios públicos de asistencia y bienestar.
10. Servicios comunitarios para niños y familias.
11. Servicios de salud, incluidos los dedicados a grupos especiales como aquellos con déficit físico y de edad avanzada.

* Tomado de Alipio Sánchez Vidal, *Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención*, capítulo 2, Barcelona, EUB, 1996, pp. 80-84.

12. Medios de comunicación.
13. Relaciones y conflictos entre grupos sociales en la comunidad.
14. Organizaciones voluntarias: extensión, cobertura y participación.
15. Procesos y formas de organización y coordinación de servicios comunitarios.

La lista de Warren es extensa y comprehensiva. Debe señalarse que muchos de estos aspectos — como la vida económica o política — tienen más carácter de marco englobador que de sustancia constitutiva de la propia comunidad, y que no siempre será preciso conocerlos o incluirlos todos (muchas veces por ser desconocidos) en una investigación. Sería, por el contrario, más acertado tomarlos como lista orientativa.

Felner *et al.* (1983), por su parte, han propuesto un esquema estructurado de los sistemas básicos que integran una comunidad a tener en cuenta al estudiarla como marco para planificar, recoger, o encajar los datos y también para concebir la comunidad. El esquema consta de los siguientes sistemas y subsistemas:

I. *Entorno natural*

- a. Geografía y clima
- b. Recursos: energía, suelo, agua, vegetación, vida salvaje
- c. Parques

II. *Entorno construido*

- a. Calidad y naturaleza de los edificios y otras estructuras.
- b. Polución: ruido, vibraciones, olores, basura, radiación térmica, sustancias químicas.

- III. *Características agregadas de los habitantes*
- a. Densidad, salario, edad, sexo, estatus matrimonial, etnicidad, estatus de salud.
 - b. Ajuste persona-entorno.
 - c. Sentido de comunidad.
 - d. Redes sociales.
- IV. *Sistemas*
- a. Procesos políticos: legislativos, ejecutivos y judiciales.
 - b. Condiciones económicas: empleo disponible, porcentaje de paro.
 - c. Medios de comunicación: periódicos, revistas, televisión, radio.
 - d. Servicios sociales: centros comunitarios de salud mental, centros de acogida y asentamiento.
 - e. Centros educativos.
 - f. Transporte.
 - g. Agencias de asistencia médica.
 - h. Establecimientos correccionales.
 - i. Instituciones religiosas.
 - j. Instalaciones recreativas.

El esquema es, como se ve, casi exhaustivo, y presta especial atención a las dimensiones y sistemas comunitarios.

Tipos de comunidades

Tonnies distinguió tres formas de comunidad — en sentido amplio —, según el elemento básico compartido o común.

- 1) *De sangre*, de base biológica (familia, clan, tribu).
- 2) *De lugar*, basada en la vecindad (aldeas, medios rurales, barrios).

- 3) *De espíritu*, basada en la amistad, sentimientos o espíritu. Se da en pueblos pequeños, grupos religiosos o sectarios o en la “comunidad nacional”.

A esto podríamos añadir:

- 4) Las “*bandas*”, “*pandillas*” o *grupos urbanos* que comparten la marginación o desviación social.
5) Ciertas *instituciones sociales* (o grupos funcionales) que funcionan en gran parte como comunidades (escuelas, iglesias, grupos voluntarios, etcétera).

Existen otras clasificaciones y tipologías de comunidades basadas en el tamaño, nivel de desarrollo y diferenciación ocupacional, localización, etc.

2.4 Conclusiones y definición

Si hubiéramos de aplicar el “criterio comunitario” a las definiciones del concepto de comunidad examinadas, tendríamos sin duda una modesta cosecha, dado que hay poco en lo que esas descripciones parezcan comulgar. Parece que no hay un concepto unitario, consensualmente aceptado y mínimamente unívoco de comunidad, lo cual explicaría la enorme multivocidad con que ese término (o el adjetivo “comunitario”) es usado en la literatura. Pudiera también suceder que, dado el alto grado de diferenciación social y cultural que las colectividades actuales han adquirido, las diversas comunidades carecieran — paradójicamente — de elementos comunes suficientes para formular una definición o dar una serie de criterios válidos para casi todas ellas. La relativa diversidad de las concepciones examinadas parece

sugerir precisamente eso. Dos cuestiones serían pertinentes en este punto:

- 1) ¿Podrían darse una serie de elementos o criterios que fueran comunes y válidos para los puntos básicos — y el espíritu — de la mayoría de las concepciones de comunidad examinadas o que — al menos — recogieran todos esos puntos básicos sin introducir una marcada incongruencia conceptual?
- 2) ¿Podría esa definición cubrir la mayoría de las acepciones o significados con que el término “comunidad” es utilizado usualmente en la literatura especializada?

La respuesta a la primera pregunta, es, a nuestro juicio, positiva. La respuesta a la segunda es, en cambio, negativa; lo que implicaría que, sobre la base del consenso experto previamente establecido, es preciso restringir el uso abusivo de dichas denominaciones si se desea que los términos “comunidad” y “comunitario” mantengan un significado mínimamente preciso e identificable y no se pierdan en la jungla de la confusión y polivalencia semántica.

La investigación de Hillery (1950) sobre las áreas temáticas de coincidencia abarcadas por el término comunidad proporciona una de las respuestas posibles. Recordamos que Hillery encontró tres áreas comunes a la mayoría del casi centenar de definiciones del término “comunidad” examinados:

- 1) Localidad compartida (o vecindad); 2) interacción social entre los miembros y subsistemas de la comunidad; y 3) relaciones y lazos comunes.

Por nuestra parte, propondríamos cinco elementos básicos y complementarios — generalmente, pero

no siempre, presentes en las definiciones previas — que podrían caracterizar el concepto de comunidad: 1) localización geográfica de base; 2) estabilidad temporal; 3) un conjunto de instalaciones, servicios y recursos materiales; 4) estructura y sistemas sociales y 5) un componente psicológico resultante, de carácter básicamente identificativo y relacional.

1. *Localización geográfica (vecindad)*. En general se asume (excepto autores como Klein) que la vecindad espacial lleva a desarrollar y compartir una serie de servicios materiales (criterio 3) y de relaciones sociales organizadas sobre y en torno a ellos. La comunidad geográfica o espacial parece, pues, un requisito básico y “genérico” en el sentido de que de él arranca el resto de los aspectos comunales compartidos por los individuos en la mayoría de las comunidades conocidas.

Este criterio debe tenerse en cuenta en Psicología Comunitaria (PC) no solo en el sentido puramente espacial o geográfico, sino también como condicionante de las redes de comunicación, de la distribución de servicios y del asentamiento poblacional y ajuste ecológico de sus habitantes. Los sectores o “áreas de acogida” (*catchment areas*), que suelen agrupar entre 75 000 y 200 000 personas y son la base geográfica, demográfica y administrativa de la prestación de servicios, ilustrarían la planificación territorializada.

2. *Estabilidad temporal (duración)*. Aunque este criterio no es explícitamente incluido en la mayoría de las descripciones mentadas, parece imprescindible en cuanto requiere un mínimo de convivencia entre las personas así como de la duración asociativa del grupo, sin las cuales la

prestación de servicios, consideración de sistema social y el desarrollo de los lazos y comunidades psicológicos y psicosociales derivados serían cuestionables.

El punto de si son las personas individuales o el grupo social como tal lo que habría de perdurar, sería discutible aunque, en principio, la prioridad que interesa es — en cuanto a consistencia y durabilidad — la del grupo.

3. *Instalaciones, servicios y recursos materiales* (escuelas, parques, transportes, mercados, hospitales, centros de servicios, etc.). Además de constituir la infraestructura de la actividad económica, formarían los núcleos y ejes de condensación comunicativa y relacional de los individuos y sistemas sociales comunitarios. También son, evidentemente, la base material posibilitadora del desarrollo, distribución y prestación de los servicios sociales y de salud.
4. *Estructura y sistemas sociales* (políticos, económicos, culturales, etc.). Este sería un núcleo básico de la comunidad. La cohesión y el conjunto de lazos que se desarrollan entre los miembros de la comunidad sería un elemento cardinal en su definición — y en la praxis comunitaria — así como también el conjunto de subsistemas que la forman y su articulación y dinámica mutua.

De especial importancia son los sistemas de socialización, control de desviación y apoyo social así como los de poder y distribución de servicio con los que se trabajará prioritariamente en el campo comunitario. Esos sistemas son importantes: 1) porque se asume que su disfunción ha originado los problemas a solventar, y

- 2) porque se van a usar para diseñar y llevar a cabo las intervenciones correctivas pertinentes.
5. *Componente psicológico (sentido psicológico de comunidad; 1.2)*. Expresado básicamente en dos dimensiones, una vertical (personal), la identificación o sentido de pertenencia a la comunidad, y otro horizontal (interpersonal), el conjunto de interrelaciones y lazos entre los miembros comunitarios. Refleja esencialmente las implicaciones o influencia de lo social sobre el individuo, el puente entre ambos. Es este componente — su presencia — el que mejor permitiría *distinguir lo comunitario de lo puramente social* o institucional.

A partir de todo lo dicho podríamos definir la *comunidad* como un:

Sistema o grupo social de raíz local, diferenciable en el seno de la sociedad de que es parte sobre la base de características e intereses compartidos por sus miembros y subsistemas que incluyen: localidad geográfica (vecindad), interdependencia e interacción psicosocial estable, y sentido de pertenencia a la comunidad e identificación con sus símbolos e instituciones.

Está generalmente dotada de una organización institucional relativamente autónoma, que concretiza la mediación institucional entre sociedad e individuos al prestar las funciones sociales (socialización, comunicación, etc.) con relevancia local. Sus miembros desarrollan relaciones y lazos horizontales — vínculos interpersonales y cohesión social — y verticales — sentido de pertenencia al grupo e identificación con él—, psicológica y socialmente significativos.

LA COMUNIDAD. ASPECTOS CONCEPTUALES*

(Fragmentos)

María Teresa Caballero Rivacoba

[...]

Muchas definiciones pueden encontrarse en diversas literaturas, según los aspectos citados anteriormente. Ezequiel Ander-Egg señala que, a veces, una localidad o área geográfica se define teniendo en cuenta primordialmente los límites geográficos o la influencia de los factores físicos sobre los sociales. Añade el autor que el término *comunidad* se emplea para designar la estructura social de un grupo, a partir del estudio de: sus instituciones, los problemas de los roles, status y clases sociales que se dan en su interior; en este caso, la comunidad es considerada un conjunto de relaciones sociales.

Ander-Egg señala que, desde el punto de vista psicológico, la comunidad se considera como sentimiento o conciencia de pertenencia y como equivalente de sociedad. Es decir, al referirse a la comunidad,¹ sintetiza las aristas desde las cuales se ha valorado en cuatro concepciones: área geográfica, estructura social de un grupo, sentido de pertenencia (corte psicológico) y sinónimo de sociedad.

* Tomado de María T. Caballero Rivacoba y Mirtha J. Yordi García, *El trabajo comunitario: una alternativa cubana al desarrollo social*, Camagüey, Ediciones Ácana, Universidad de Camagüey, 2003, pp. 19-24.

¹ Ver Ander-Egg, E., *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*, México, Ed. Ateneo, 1982.

Y concluye:

En general, la palabra [comunidad] sirve para designar una agregación social o conjunto de personas que, en tanto que habitan en un espacio geográfico delimitado y delimitable, operan en redes de comunicación dentro de la misma, pueden compartir equipamientos y servicios comunes y desarrollan un sentimiento de pertenencia o identificación con algún símbolo local.²

T. Porzecanski en *Desarrollo de la comunidad y subculturas*³ extrae de las definiciones existentes una serie de elementos que se repiten: vinculación, estructura acabada, medios y fines comunes que son característicos de un grupo social organizado y estructurado en tanto sector de la sociedad global, al que considera comunidad.

J. M. Fernández de la Rota enfatiza la importancia de las relaciones que se establecen en el marco comunitario cuando señala: “La ‘comunidad’ [...] supone un ‘nosotros’, relaciones intragrupales sólidas y la organización de las mismas.”⁴

Natalio Kisnerman, especialista en trabajo social, analiza la comunidad no como algo ya existente, algo estructurado sobre la base de un equilibrio funcional básico, con un marco normativo ideal que opera como determinante de la conducta de los individuos; sino

² Ander Egg, E., *Diccionario de trabajo social*, Argentina, Ed. Lumen, 1995, pp. 65-66.

³ Porzecanski, T., *Desarrollo de la comunidad y subculturas*, Buenos Aires, Humanitas, 1983.

⁴ Fernández, J., *Antropología de un viejo paisaje gallego*, Madrid, Centro de investigaciones sociológicas, 1984.

que hace referencia a un proceso, una construcción, un producto que se estructura sobre el desequilibrio propio del dinamismo de una sociedad. Añade que un área de trabajo comunitario debe estar definida por tres elementos básicos: una forma histórica de producción, un sistema de estratificación social y un conjunto institucional y valores sociales.⁵

Por su parte, C. Ware define la comunidad como:

una agrupación de personas relacionadas entre sí que cuentan con recursos físicos, personales, de conocimientos, de voluntad, institucionales, de tradiciones, etc. El concepto de comunidad hace referencia a una totalidad orgánica en continuo crecimiento en la que cada individuo desempeña una función específica para el conocimiento de la misma. El objetivo común a todos los individuales es el bienestar comunitario, el progreso y el mejoramiento. [...] El medio de impulsar el mejoramiento general y de alcanzar objetivos específicos es la organización de la comunidad, haciendo que los recursos existentes satisfagan las necesidades del pueblo.⁶

También Marcos Marchioni⁷ alude a la importancia de definir los rasgos principales de la comunidad para planificar y actuar sobre esta, y destaca la presencia, en diversos conceptos, de elementos geográficos, políticos, económicos, religiosos, culturales e

⁵ Kisnerman, N., *Teoría y práctica del trabajo social*, Buenos Aires, Humanitas, 1986. pp. 43-44.

⁶ Ware, C., *Estudio de la comunidad*, Buenos Aires, Humanitas, Argentina, 1986.

⁷ Marchioni, M., *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*, Madrid, Ed. Popular, 1987, pp. 68-70.

ideológicos, entre otros; su localización en un área limitada, el interés común y las costumbres, las tradiciones y el habla comunes.

[...]

J. Ma. Quintana escribe que “[...] la comunidad es un grupo social natural de tipo secundario y el lugar propio donde se establecen las genuinas relaciones sociales (conocimiento mutuo, convivencia, diálogo experiencias colectivas [...]).”⁸

[...]

Para esta autora **comunidad** es el *agrupamiento de personas concebido como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo común (intereses, objetivos, funciones), en sentido de pertenencia, situado en una determinada área geográfica, en la cual la pluralidad de personas interactúa intensamente entre sí e influye — de forma activa o pasiva — en la transformación material y espiritual de su entorno.*

Llama a la reflexión el elemento de lo común, visto aquí como un sistema de momentos concatenados: unidad social-rasgo común-conciencia de pertenencia-interacción intensa-transformación. Es decir, para poder hablar de comunidad debe partirse de la existencia, el fomento y consolidación de “lo común” a un grupo, de lo que une, ubicado siempre en un espacio geográfico dado.

En correspondencia con el espacio que la comunidad ocupa, esta se divide en dos grandes grupos: comunidad urbana y comunidad rural.

⁸ Quintana, J., *Pedagogía comunitaria*, Madrid, Ed. Nancea, 1991, p. 42.

LA COMUNIDAD DEL ESPÍRITU*

(Fragmentos)

Carlos T. Gattinoni

La koinonía

2. “Perseveraban en la comunión unos con otros”. El término *Koinonía* tiene múltiples carices. Por de pronto significa: comunidad. En este sentido se designa a la Iglesia. Significa comunión vertical y horizontal; comunión con el Espíritu, y comunión entre los hermanos (como en este texto), comunión esta última que se expresa en muchos niveles desde el espiritual al material. Significa participación. Es compartir la vida. Es estar a disposición de los demás. Para ellos significó compartir una nueva vida en común, gobernada por un nuevo y común amor, “¡Mirad cómo se aman!”, decía el mundo pagano por boca de uno de sus emperadores al contemplar la realidad de esta *koinonía*. Con ella se penetraba a un nuevo y profundo conocimiento mutuo, con lo cual todos salían bendecidos. “Llegar a conocer a alguien enriquece la vida”.¹ El matrimonio, en el fondo, no es otra cosa que conocer al cónyuge. Eso es la amistad. Eso es la comunión fraternal. Eso es también el conocimiento de Dios. En todos los casos se produce vida. Cuando es conocimiento de Dios esa vida es eterna. Tal conocimiento es un abrirse al otro: una

* Tomado de: Carlos T. Gattinoni: *El don del Espíritu*, La Aurora, Buenos Aires, 1978, pp. 97 y 98.

¹ Ray C. Stedman, *Jesús teaches on prayer*. Word Books, Waco, Texas, USA., 1975, pág., 108-40.

revelación de sí mismo, del secreto de su vida, sin lo cual el otro no lo puede llegar a conocer. De ahí que se preocupan más de los demás que de sí mismos. La misma raíz del término nos indica otro cariz más: la comunicación. Necesitaban comunicarse las buenas nuevas unos a otros. Los de Emaús sin esperar más se pusieron en camino para comunicarse con los demás discípulos, y éstos sin preguntarles nada, ni darles tiempo a que lo dijeran, a su vez, les contaron de su experiencia con el Señor Resucitado. ¡Tal era su *entusiasmo*! Etimológicamente este vocablo significa: “poseído por Dios”. De donde, el entusiasmo en está ínsito en esta experiencia.²

² 2 Co. 3:6; Jn. 6:63, ; Gá. 5::22ss; Col. 1:8; Ro. 13:8; He. 13:1; 2 P. 1:7; Jn .17:3; Ef. 4:1-6; Fil.2:1-2; 2:4-8; 1 Co. 12:13; 2 Co. 13:14; Lc. 24:13-15, 1 Jn. 1:3

EL ENFOQUE COMUNITARIO. ALGUNAS PROPOSICIONES PARA LA FORMULACIÓN DE UN MARCO TEÓRICO*

José Fernando Gómez del Campo Estrada

Dado que la psicología comunitaria se encuentra en pleno proceso de desarrollo, autodefinition y consolidación tanto de práctica como de teoría, parece apropiado referirnos a algunos de sus supuestos básicos como característicos de un enfoque que se cuestiona a sí mismo.

- **El enfoque comunitario acentúa la prevención primaria** como objetivo fundamental. Al discutir el alcance del concepto, es inevitable la alusión a la definición de Caplan y Grunebaum (en Muñoz, 1976), quienes señalan que el término prevención primaria se refiere a los esfuerzos conducentes a la reducción de la incidencia de casos de incapacidad y perturbación mental en una población. Esta definición abarca un objetivo central: la salud mental comunitaria. Sin embargo, es necesario ampliarla dado que el enfoque comunitario se interesa por el abordaje de otros problemas y realidades sociales. Así, se puede decir que la prevención primaria dentro del enfoque comunitario se refiere a todo esfuerzo dirigido a evitar la aparición de un problema, alteración o mal que pudiera afectar al individuo o a su comunidad.

* Tomado de José Fernando Gómez del Campo Estrada, *Psicología de la comunidad*, capítulo VII, pp. 62 a 67.

Como la prevención primaria implica la intervención antes de que se presente la dificultad, la educación se considera su instrumento privilegiado: educar es prevenir.

La planificación familiar, la orientación prematrimonial, la educación sexual y la educación para la salud son algunas de las intervenciones que se pueden señalar como ejemplos de prevención primaria.

Además del nivel primario de prevención, el enfoque comunitario trabaja en prevención secundaria y terciaria. En ambos casos la intervención se realiza cuando la alteración o problema ya se encuentra presente. La *prevención secundaria* pretende reducir al mínimo el tiempo de duración de la alteración; la detección temprana de alteraciones del desarrollo o de problemas de aprendizaje y los programas encaminados a lograr la desinstitucionalización en menor tiempo, son típicos casos de prevención secundaria.

La intervención en el ámbito de la *prevención terciaria* pretende neutralizar o reducir al mínimo los efectos desorganizantes y nocivos de la alteración o problema que afectó al individuo o al grupo. Aquí podemos citar, como ejemplos, los programas de tratamiento conjunto de personas con alteraciones severas y sus familias.

- **El enfoque comunitario es comprensivo u holista** (del griego *holos* = todo). Fundado en una concepción holista de la naturaleza humana y de la sociedad, el enfoque comunitario opera en la sociedad como un todo. Comparte con la teoría general de los sistemas el postulado de que los componentes

de un sistema se interrelacionan de manera tal, que cualquier cambio en un subsistema afecta al sistema mayor y viceversa. Cada subsistema es en sí mismo un ecosistema completo, pero abierto a relaciones con otros.

La concepción holista del enfoque comunitario se basa también en numerosos trabajos de teóricos como Maslow,¹ Canning,² Fromm,³ Rogers,⁴ May,⁵ Frankl,⁶ Lewin,⁷ Royce,⁸ Moustakas⁹ y Goldstein, quienes han resaltado con solidez la realidad de la unicidad, individualidad y singularidad de cada persona, al mismo tiempo que enfatizan

¹ Maslow, A. H. (1973), *El hombre autorrealizado*, Barcelona, Kairós.

² Canning, J. (ed.) (1970), *Values in an Age of Confrontation*, Ohio, Merril.

³ Fromm, E. (1968), *The Revolution of Hope Toward a Humanized Technology*, Nueva York, Harper and Row.

⁴ Rogers, C. R. y Coulson, W.R. (1968), *Man and the Science of Man*. Ohio, Merril.

⁵ May R. (1967), *Man's Search for Himself*, Nueva York, The New American Library.

⁶ Frankl, V. E. (1979), *El hombre en busca de sentido*, Barcelona, Herder.

⁷ Lewin, K. (1951), *Field Theory in Social Science*, Nueva York, Harper.

⁸ Royce, C.R. (1964), *The Encapsulated Man: an Interdisciplinary Essay on the Search for Meaning*, New Jersey, Van Nostrand.

⁹ Moustakas, C. (1976), *Creativity and Conformity*, New Jersey, Van Nostrand.

su naturaleza holística. La *teoría del campo* de Lewin discute ampliamente el concepto de campo al que Rogers se refiere cuando dice que el organismo reacciona como una totalidad organizada ante el campo fenoménico, tal y como lo percibe.

Al considerar entonces a la psicología comunitaria dentro de las aproximaciones holísticas, conviene señalar que aquella pretende actuar en la sociedad como un todo, a diferencia de los enfoques tradicionales que tienden a fragmentarla. El enfoque comunitario es aplicable a cualquier nivel y en cualquier población; se puede trabajar en organizaciones, comunidades rurales, grupos indígenas, grupos urbanos marginados, así como en los sectores privilegiados. La característica distintiva en este aspecto es que el trabajo comunitario considera, aún desde antes de intervenir, el posible nivel de influencia, y pretende incidir en estructuras sociopolíticas y económicas de manera tal que surjan nuevos modelos de uso y distribución del poder, así como de cambio social orientado a la obtención de mayor justicia e igualdad a través de procesos no violentos.

- **El enfoque comunitario es desprofesionalizante.**

Una de las metas de la psicología de la comunidad es facilitar el proceso mediante el cual individuos y grupos asumen responsablemente su propio poder. Hemos hablado, sobre todo, del poder personal; ahora vamos a ocuparnos del poder profesional y de la importancia del movimiento conocido como “desprofesionalización”. El ejercicio tradicional de las profesiones ocurre dentro de la concepción liberalista de la oferta y la demanda; el profesionista,

por lo general, atiende las necesidades de aquellos que pueden pagar sus servicios. La desprofesionalización pretende explorar nuevas alternativas de ejercicio profesional que consideren debidamente los derechos y necesidades de poblaciones desfavorecidas. Este movimiento se apoya fuertemente en el entrenamiento de personal no profesional y paraprofesional para lograr sus objetivos.

El término “no profesional” comúnmente se utiliza para referirse a personas que, a pesar de carecer de entrenamiento académico formal en áreas determinadas, desempeñan roles claramente profesionales en la administración de servicios a la comunidad. Muchos programas de salud mental y de acción social, sobre todo de tipo educativo, han tenido éxito debido al apoyo del personal no profesional. El paraprofesional, en cambio, es una persona que ha cursado una carrera y se prepara para desempeñar funciones diferentes a las de su profesión.

Además de compartir el poder profesional, el movimiento de la desprofesionalización busca despojar al profesionista de su actitud de superioridad y arrogancia frente a los usuarios de sus servicios, al tiempo que lo incluye en el desempeño de roles diferentes a los acostumbrados, como el de consultor, instructor, asesor, etcétera. La desprofesionalización permite a la comunidad desarrollar sus propios recursos y apoyarse en ellos para detectar, definir y resolver sus problemas; multiplica las posibilidades de atención y administración de servicios y reconoce a los miembros de

la comunidad que de hecho ya se ocupaban de alguna manera de proporcionar atención a las personas que lo necesitaran.

El no profesional tiene una posición privilegiada, ya que es miembro de la comunidad y se encuentra psicológicamente más cerca de ella. Es una persona que desempeña importantes funciones de enlace con las estructuras e instituciones locales y juega un papel clave en la fase de detección de necesidades. El entrenamiento del no profesional debe tener elevada calidad profesional; debe ser visto por la comunidad como un intento serio y comprometido de búsqueda de acercamiento y colaboración mutua en el proceso de desarrollo comunitario.

- **El enfoque comunitario es interdisciplinario.** El enfoque comunitario puede aplicarse a todas las profesiones; la naturaleza de sus metas pide la colaboración estrecha entre diversos campos profesionales y científicos. La tendencia especializante de las profesiones establecidas ha limitado al profesional en su visión de la realidad desde una perspectiva global. En su afán por profundizar en su área y llegar a dominar destrezas y habilidades técnicas, ha descuidado el intercambio con otros campos; la adquisición de información proveniente de fuentes externas a su profesión ha disminuido y esto lo ha llevado a alejarse de lo que ocurre fuera de su ambiente, lo que impide el enriquecimiento de sus puntos de vista. El trabajo interdisciplinario no es solamente la yuxtaposición de disciplinas, sino la integración de sus conceptos, métodos y técnicas para lograr disminuir la distancia entre la teoría y la práctica, entre la cien-

cia y la profesión. La integración entre disciplinas afines se traduce en la formación de equipos profesionales para el abordaje de los problemas y necesidades de la comunidad. Estos grupos funcionan como unidades que se enfrentan a la tarea de diseñar y aplicar métodos de solución de problemas que resistan el impacto de los procesos de cambio y que contemplen cuidadosamente las posibles consecuencias a largo plazo.

La interdisciplinariedad apela a la capacidad del ser humano para aprehender la realidad como unidad, para ir más allá de la tolerancia de la diversidad y crear espacios de reflexión, diálogo y formulación de estrategias de intervención conjunta. Kelly¹⁰ señala la importancia de iniciar el proceso de trabajo interdisciplinario desde el inicio de la formación universitaria, proporcionando a los estudiantes la oportunidad de integrarse a grupos formados por profesores y estudiantes de otras disciplinas para participar en la solución de problemas que rebasan los límites de su propia disciplina o enfoque.

- **El enfoque comunitario es concientizador y politizante.**

En la medida en que la comunidad descubre sus necesidades, evalúa sus recursos y se percata de su propio poder, tiene lugar el creciente desarrollo de la conciencia individual y social que se mani-

¹⁰ Kelly, J.G. (1970), "Antidotes for arrogance: training for community psychology", *American Psychologist*, 25, pp. 524-531.

fiesta en mayor interés, participación y responsabilidad comunitaria. El término concientización se utiliza en el sentido que le da Freire (en Gómez del Campo y Hernández¹¹), para referirse no solo a una simple toma de conciencia (*prise de conscience*), un percatarse de algo, sino a la elección voluntaria de una postura históricamente comprometida; concientización es una inserción crítica en la historia para crearla, para transformarla. El proceso de concientización incluye la caída de mitos y conceptos que limitan el crecimiento personal y grupal; por ejemplo, el mito de la incapacidad del marginado para resolver sus problemas tanto individuales como grupales, o la idea de que toda liberación de la opresión tiene que lograrse por medios violentos. El proceso de concientización es central en la búsqueda y desarrollo de nuevos modelos y estrategias de cambio.

Un proceso estrechamente vinculado a la concientización es la politización o socialización política. Según Fernández (en M. Montero y otros¹²), la dinámica de la politización consiste en que aquello que es privado se haga público, en comunicar lo incomunicable, en lograr que las experiencias privadas salgan a la luz pública para que se discutan; consiste en construir símbolos para lo que no lo tiene y lo ha perdido y, también, darle significado a

¹¹ Gómez del Campo, J. y J. Hernández (eds.) (1989), *Psicología de la comunidad*, México, Universidad Iberoamericana.

¹² Montero, M. (ed.). (1987), *Psicología política latinoamericana*, Venezuela, PANAPO.

los símbolos que no lo poseen. Es un proceso opuesto a la ideologización o indoctrinamiento, dado que, lejos de reducir el ámbito de la experiencia social, tiende a pluralizarlo. Señala cómo algunos movimientos de protesta del siglo xx, como el feminismo, el surrealismo y el freudismo, siguen la dinámica de politización: se inician como acontecimientos privados mediante la redefinición de símbolos (arte, mujer, sexualidad) y se insertan en el espacio público y transforman así la realidad social misma.

El estudio de la politización forma parte del nuevo campo de la psicología política, que se perfila como uno de los planteamientos que le permitirá al psicólogo situar su trabajo dentro de perspectivas macrosociales. La recopilación sobre psicología política coordinada por Maritza Montero (1987), es el resultado de los esfuerzos realizados por psicólogos de diferentes países latinoamericanos que abordan el análisis y reflexión sobre realidades concretas que sirven para formular modelos, esquemas y postulados teóricos basados en esas mismas realidades.

- **El enfoque comunitario se orienta hacia la salud y el crecimiento.** A diferencia de otros puntos de vista que acentúan los aspectos limitantes, disfuncionales y patológicos del individuo y de la sociedad, el enfoque comunitario destaca la tendencia hacia la autorrealización, la salud, el desarrollo y el crecimiento individual y comunitario; se interesa por la conducta sana y las relaciones interpersonales sanas. Este enfoque resalta la confianza básica en la capacidad del ser humano para

actuar en forma constructiva y benéfica para sí mismo y para sus semejantes.

Como lo señalan los psicólogos humanistas, existe en el organismo una tendencia inherente hacia la salud y el crecimiento de la cual depende la relación que la persona establezca con su entorno. El organismo tiende naturalmente al equilibrio, a la armonía y a la superación. El conflicto, la disfuncionalidad y la sicopatología resultan de la tensión entre el organismo y su entorno y pueden manejarse a favor de la tendencia actualizadora.

La tendencia hacia la autorrealización y el crecimiento va más allá del individuo, y no puede entenderse más que en el contexto de valores y significados compartidos que trascienden la existencia individual aislada y que le dan sentido a las relaciones interpersonales, tanto en la intimidad como en el compromiso con grupos y comunidades mayores.

El punto de partida para profundizar en la tendencia hacia la salud y el crecimiento se encuentra más bien en los modelos de la personalidad sana que en los que se basan en la sicopatología o en los modelos clínico-médicos tradicionales. Del mismo modo, existen también diferentes concepciones de utopía social que sirven como referencia para la construcción de la sociedad sana.

El concepto de salud debe entenderse dentro del contexto de la psicología holística. Se refiere tanto a los aspectos individuales como a los comunitarios, abarca aspectos de salud física tales como alimentación, ejercicios, descanso, etcétera, al mismo tiempo que se interesa por nuestra relación con

el medio ambiente físico y el desarrollo de la naturaleza espiritual y trascendente.

Conclusión

A lo largo de este capítulo se han establecido puntos de relación teórica entre la psicología comunitaria y la psicología humanista, particularmente el enfoque centrado en la persona (ECP). Se han presentado algunos aspectos de la contribución de este enfoque a la práctica y, finalmente, se han expuesto algunos elementos para la formulación de un marco teórico desde la perspectiva del ECP. Es claro que los postulados se relacionan entre sí de manera estrecha y forman una totalidad; si se presentan por separado es solamente para resaltar la importancia de cada uno de ellos. Si bien algunas de estas características son señaladas en otros trabajos (Mann¹³; Zax y Specter¹⁴), no se habían presentado anteriormente de manera conjunta ni se habían relacionado con el enfoque centrado en la persona. La formulación teórica aquí propuesta puede ser útil para la planeación de intervenciones en todas las áreas que abarca la psicología de la comunidad y para la elaboración de una taxonomía para el establecimiento de prioridades de intervención; por ejemplo, se puede evaluar un proyecto en términos del grado en que se cum-

¹³ Mann, P.A. (1968), *Community Psychology*, Nueva York, The Free Press.

¹⁴ Zax, M. y Specter, G. (1978), *Introducción a la psicología de la comunidad*, México, Manuel Moderno.

plen objetivos de prevención primaria, del nivel de interdisciplinaria y del grado en el que realmente se facilita el crecimiento de la comunidad.

LA COMUNIDAD DE BASE COMO NUEVA EXPERIENCIA DE IGLESIA*

(Fragmentos)

Leonardo Boff

El surgimiento de las comunidades de base debe ser considerado dentro del contexto de la sociedad moderna. Esta ha provocado una gran atomización de la existencia y un anonimato generalizado de las personas, perdidas entre los mecanismos de las macroorganizaciones, de las burocracias y de la consiguiente uniformidad de los comportamientos, cuadros, horarios, etc. Frente a este hecho se ha ido articulando de forma lenta, pero cada vez con más intensidad, una reacción en el sentido de formar comunidades en las que las personas se conozcan y reconozcan, puedan llegar a ser ellas mismas en su individualidad y tengan la posibilidad de decir su palabra, ser acogidas y acoger en nombre propio. De este modo han ido surgiendo por todas partes grupos y pequeñas comunidades.

Las comunidades eclesiales de base suponen un fenómeno similar en el seno de la Iglesia. En los últimos siglos, la Iglesia se había organizado en el contexto de un fuerte esquema jerárquico y de una comprensión jurídica de las relaciones entre los cristianos, que presentaba indudables aspectos de mecanicismo y cosificación. “La Iglesia no sería más que una gran organización regulada por una jerarquía que detenta el poder y cuya clientela no tendría

* Tomado de revista Caminos, núm. 27, La Habana, pp. 3-5.

sino que observar sus reglas y seguir sus prácticas. ¿Es esto una caricatura? ¡Por supuesto que no!”¹ En contra de esa tendencia, han surgido las comunidades eclesiales de base, que representan una nueva experiencia de Iglesia, de comunidad, de fraternidad que se sitúa dentro de la más legítima y antigua tradición. Supondría una comprensión simplista y desprovista de percepción del sentido histórico, concebir a las comunidades de base como algo ocasional y pasajero. Ellas representan “una respuesta específica a una coyuntura histórica vigente”.² Teológicamente, significan una nueva experiencia eclesiológica, un renacer de la misma Iglesia y, por consiguiente, una acción del Espíritu en el horizonte de las urgencias de nuestro tiempo (Pablo VI). Desde esta perspectiva, las comunidades de base deberían ser contempladas, acogidas y acompañadas con todo el respeto que se debe a los acontecimientos salvíficos. Ello no nos dispensa de la diligencia necesaria en la búsqueda de la lucidez y de los mejores caminos. Pero todo esfuerzo de comprensión se instaaura al interior de esta contemplación teológica del eminente valor eclesial de las comunidades de base.

Además de este cuadro de referencia más general, existen también las motivaciones más específicas referidas a la misma situación de la Iglesia y a su nueva conciencia. Así, el surgimiento de las comunidades de base se debe también a la crisis institucional de la Iglesia. La falta de ministros orde-

¹ Congar, *Los grupos informales en la Iglesia*, pp. 144-145.

² Demo-Classing, *Relatório da pesquisa sobre CEBs*, pp.18-19.

nados que atendieran a las comunidades estimuló la fantasía creadora de los propios pastores, que llegaron a confiar responsabilidades cada vez mayores a los seculares. Aun cuando la gran mayoría de ellas deba su origen a sacerdotes o religiosos, las comunidades de base constituyen fundamentalmente un movimiento de seculares. Son fundamentalmente un movimiento de seculares. Son ellos los que hacen avanzar la causa del Evangelio y se constituyen en portadores de la realidad eclesial en el plano de la capacidad de organización y decisión. Esta transposición del eje eclesial encierra en germen un nuevo principio de “hacer nacer la iglesia”, un “recomenzar de la Iglesia”,³ una auténtica eclesiogénesis. No se trata de la expansión del sistema eclesiástico vigente, asentado sobre el eje sacramental y clerical, sino de la emergencia de una forma distinta de ser Iglesia, basada sobre el eje de la palabra y del secular. Es previsible que de este movimiento que se está adueñando de la Iglesia universal surja un nuevo tipo de presencia institucional del cristianismo en el mundo.

Cualquier fenómeno nuevo crea su lenguaje e instauro sus categorías propias con el fin de conseguir su autoexpresión. Del mismo modo, las comunidades de base están dando origen a una nueva eclesiología y están formulando conceptos nuevos en teología. Todo es aún incipiente, está en proceso, no constituye una realidad acabada. Pero al pastor y al teólogo se les puede hacer una advertencia: que respeten el camino recién emprendido, que no quie-

³ Congar, *op.cit.*, pp. 129-130.

ran encuadrar inmediatamente el fenómeno en categorías teológico-pastorales nacidas de otros contextos y de otras experiencias eclesiales, que se pongan en la actitud de quien desea ver, comprender y aprender, que mantengan la vigilancia crítica para poder distinguir los caminos verdaderos de los falsos. La historia de la Iglesia no significa exclusivamente una actualización de formas antiguas o repristinación de experiencias históricas pasadas. Es verdadera historia y, por lo tanto, es creación de lo nuevo y aún no experimentado. El Nuevo Testamento y la historia de la Iglesia nos presentan una pluriforme encarnación institucional de la fe. La Iglesia no va desde Cristo hasta la Parusía en línea recta, sino que pasa a través de variaciones históricas, transportando consigo al mundo y ofrendándolo a Dios. Es posible que en la actualidad nos encontremos en una fase de surgimiento de un nuevo tipo institucional de Iglesia. Esto habrá que comprenderlo a la luz del Espíritu Santo; urge, por tanto, hacer frente a las resistencias mentales, modificar hábitos eclesiales y mantenerse abiertos para no ahogar al Espíritu.

Existe un enorme abanico de problemas que van implicados en el tema de las comunidades de base. No pretendemos tan siquiera enumerar los más candentes, pero seleccionamos aquí los que nos parecen significativos:

- ¿Qué futuro tiene la comunidad?
- La eclesialidad de las comunidades de base.
- Contribución de las comunidades de base a la superación de la estructura actual de la Iglesia.
- Tres *quæstiones disputatæ*: el Jesús histórico y las formas institucionales de la Iglesia; la posibi-

lidad de que un seglar celebre la Cena del Señor y el sacerdocio de la mujer y sus posibilidades.

¿Qué futuro tiene la comunidad?

Resulta interesante observar el surgimiento de las comunidades eclesiales de base en el Brasil.⁴ Su aparición se debe a la preocupación evangelizadora y comunitaria explicitada por medio de los catequistas populares de Barra do Piraí, del movimiento de educación comunitaria de base con su catequesis radiofónica (Natal), a las experiencias de apostolado seglar y a los esfuerzos de renovación parroquial inscritos en un movimiento de renovación nacional codificado en los planes nacionales de pastoral (1962-1965).

En 1956 Dom Agnelo Rossi inició el movimiento de evangelización con catequistas populares, a fin de llegar hasta aquellas regiones no alcanzadas por los párrocos. Todo comenzó por la narración testimonial de una viejecita: “En Natal las tres Iglesias protestantes estaban iluminadas y concurridas. Escuchábamos sus cantos... y mientras tanto nuestra Iglesia católica estaba cerrada, en tinieblas... porque no conseguíamos un sacerdote”. Quedaba en el aire una cuestión: ¿Tiene que detenerse todo porque no haya sacerdotes? Dom Angelo en Barra do Piraí formó coordinadores de comunidades “que hacían todo cuanto un seglar puede hacer en la Iglesia de Dios dentro de la disciplina eclesiástica actual. En

⁴ Cfr. Marins, *Concilium* 104, pp. 22-25.

su grado mínimo, el catequista reúne una vez por semana al pueblo y lee una lección de catequesis. Normalmente realiza junto con ellos las oraciones diarias. Los domingos y días festivos reúne al pueblo que reside lejos de la Iglesia para celebrar el “domingo sin misa” o la “misa sin sacerdote” o el “culto católico”, haciendo que el pueblo acompañe espiritualmente y colectivamente la misa que el párroco está celebrando en la lejana iglesia madre. Reza junto con el pueblo las oraciones de la mañana y de la noche, las novenas, letanías, meses de Mayo, Junio, etc.”. En torno a la catequesis llegó a formarse una comunidad con un responsable de la vida religiosa; en lugar de capilla se construyeron salones de reunión que servían a su vez de escuela, lugar de catequesis, de enseñanza de corte y costura y de encuentros en los que resolver problemas comunitarios y aun económicos.

Con el fin de hacer frente a problemas humanos graves como el analfabetismo, las enfermedades endémicas, etcétera..., se crearon escuelas radiofónicas y el Movimiento de Educación de Base (MEB) en Natal, a cargo de la Archidiócesis. Con la ayuda de la radio se alfabetizaba, promovía y catequizaba. Los domingos la comunidad (sin sacerdote) se reunía en torno al aparato de radio, atendiendo a la misa celebrada por el obispo y escuchando su palabra. En 1963 existían ya 1 410 escuelas radiofónicas. El movimiento se propagó a continuación por todo el Noroeste y Centro-Oeste.

El movimiento por un Mundo Mejor hizo surgir una atmósfera de renovación por todo el país. Un equipo de quince personas recorrió la nación duran-

te cinco años, impartió 1 800 cursos y puso en actividad a todos los estamentos de la vida eclesial: sacerdotes, obispos, religiosos, seglares y movimientos. De esta animación fueron fruto el Plan de Emergencia de la CNBB y el Primer Plan de Pastoral de Conjunto Nacional (1965-1970) en el que se decía:

Nuestras parroquias actuales están o deberían estar compuestas por varias comunidades locales y por *comunidades de base*, dada su extensión, densidad demográfica y porcentaje de bautizados que pertenecen a ellas por derecho. Será, por consiguiente, de gran importancia emprender la renovación parroquial partiendo de la creación o dinamización de estas *comunidades de base*. La matriz llegará poco a poco a convertirse en una de esas comunidades y el párroco presidirá todas las que se encuentren dentro de la porción del rebaño que le fue confiada.⁵

A partir de Medellín (1968)⁶, esta nueva realidad se ganó el derecho de ciudadanía y hoy constituye, sin lugar a dudas, en el mundo entero, uno de los grandes principios de renovación de la Iglesia.⁷ Las comunidades eclesiales de base suponen la “construcción de una Iglesia viva más que la multiplicación de las estructuras materiales”;⁸ una participación más vi-

⁵ Plan Pastoral de Conjunto, p. 58.

⁶ Se refiere a la tercera Conferencia general del episcopado latinoamericano realizada en esa ciudad, que resultó muy significativa por los temas abordados.

⁷ Cfr. todo el número 104 de la revista *Concilium*, 1975; Exhortación apostólica “*Evangelii Nituandi*”, núm. 58, Sínodo de los Obispos de 1974.

⁸ Marins, *Concilium*, núm. 104, p. 27.

tal e íntima de los miembros insertos en una misma realidad más o menos homogénea, viviendo la esencia del mensaje cristiano, que es la universal paternidad de Dios, la fraternidad con todos los hombres, el seguimiento de Jesucristo muerto y resucitado, la celebración de la Resurrección y de la Eucaristía, y la construcción ya iniciada en la historia del Reino de Dios, que es el de la liberación del hombre todo y de todos los hombres.

COMUNIDAD Y SENTIDO DE COMUNIDAD*

Maritza Montero

Sobre el concepto de comunidad

Hablemos de la comunidad. Ella es la noción clave, la noción central, el ámbito y motor fundamental, actor y receptor de transformaciones, sujeto y objeto de esta disciplina llamada psicología comunitaria y, a la vez, antecedente, presencia constante en la vida social. Como muchas de las palabras clave en el campo de lo social, “comunidad” es un término polisémico, complejo y confuso. Examinemos, pues, cómo ha sido definido este concepto. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en su vigésima segunda edición, de 2001, da ocho acepciones. Las siguientes son las que más se acercan al fenómeno que estudia la psicología comunitaria: la cualidad de común, que pertenece o se extiende a varios; conjunto de las personas de algún pueblo, región o nación, y lo que es disfrutado por varios sin pertenecer a ninguno en particular. En este campo psicológico se la define como un fenómeno social y, como veremos, particularmente psicosocial, que deriva de su denominación de lo común, compartido, que toca a todos aquellos agrupados en función de determinados móviles, intereses o aspectos. La última acepción del DRAE citada in-

* Tomado de Maritza Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós, 2004, pp. 197-210.

cluiría este aspecto. Pero dicho así, comunidad podría ser casi cualquier cosa, desde un grupo de accionistas de una empresa (que puede ser de miles o millones de personas) hasta una cartuja (este último caso refleja otra de las acepciones del DRAE).

A su vez, en el campo de las ciencias sociales, el panorama no es más sencillo; Hillery¹ manifestaba a mediados del siglo xx haber encontrado más de noventa y cuatro definiciones diferentes. Algo se ha avanzado, sin embargo, hacia una definición de comunidad desde la perspectiva psicosocial. Así, en muchas definiciones,^{2 3 4} se indica que la comunidad supone relaciones, interacciones tanto de hacer y conocer como de sentir, por el hecho de compartir esos aspectos comunes. Y esas relaciones no son a distancia, se dan en un ámbito social en el cual se han desarrollado histórica y culturalmente determinados intereses o ciertas necesidades; un ámbito determinado por circunstancias específicas que, para bien o para mal,

¹ Hillery, G., "Definitions of community: Areas of agreement", *Rural Sociology*, 20, 1995, pp. 111-113.

² Chavis, D. M. y Mewbrough, J. R. "The meaning of 'community' in community psychology", *Journal of Community Psychology*, 14 (4), 1986, pp. 335-340.

³ Giuliani, F.; García, I. y Wiesenfeld, E., "El lugar de la teoría en psicología social comunitaria: comunidad y sentido de comunidad", en M. Montero (coord.), *Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1994, pp. 75-101.

⁴ Sánchez, E., *Todos con la "Esperanza". Continuidad de la participación comunitaria*, Caracas, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 2000.

afectan en mayor o menor grado a un conjunto de personas que se reconocen como partícipes, que desarrollan una forma de identidad social debido a esa historia compartida, y que construyen un sentido de comunidad (SdeC), igualmente definido en mayor o menor grado entre los componentes de ese grupo social, pero identificable en el pronombre personal de la primera persona del plural: nosotros. Es importante, en este sentido, recordar algo que advirtió Heller en 1988: la necesidad de enfocar la comunidad como “sentimiento” y no la comunidad como “escena o lugar”. Al trabajo comunitario no le interesa el sitio donde está la comunidad en tanto tal, sino los procesos psicosociales de opresión, de transformación y de liberación que se dan en las personas que, por convivir en un cierto contexto, con características y condiciones específicas, han desarrollado formas de adaptación o de resistencia y desean hacer cambios. Esta posición ha sido calificada en la literatura especializada como “relacional” o “de la relación”. Entonces, si bien se trabaja para facilitar y catalizar esa transformación y liberación, no se puede ignorar el contexto en el cual se da — y que puede ser parte del problema.

Igualmente es necesario destacar el aspecto dinámico, en constante transformación, de las comunidades. Una comunidad, como todo fenómeno social, no es un ente fijo y estático, dado bajo una forma y una estructura. Una comunidad es un ente en movimiento, que es porque está siempre en el proceso de ser, así como ocurre con las personas que la integran. Lo que permite definirla es la identidad social y el sentido de comunidad que construyen sus miembros y la historia social que igualmente se va cons-

truyendo en ese proceso, que trasciende las fronteras interactivas de la comunidad y le otorga a veces un nombre y un lugar en los sistemas de nomenclatura oficial e informales de la sociedad.

Ese aspecto identificador ha sido ligado al de sentido de común (véase *infra*) y se ha llegado a hablar de una identidad de sentido de comunidad.⁵

La difícil definición de comunidad

Las ciencias sociales tienen una tradición de dos siglos en relación con el concepto de comunidad (al respecto, véase Wiesenfeld, 1997), que fue tratado ya desde los inicios de la sociología para distinguir formas grupales asociativas menores que la sociedad y a la vez distintivas. En 1984, y luego en 1998, tomando como base la experiencia de trabajo tanto propia como de otros investigadores, definí la comunidad como:

Un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o de los interventores sociales, que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, y que desarrolla y emplea recursos para lograr sus fines.⁶

⁵ Puddifoot, J., "Exploring 'personal' and 'share' sense of community identity in Durham City, England", *Journal of Community Psychology*, 31 (1), 2003, pp. 87-106.

⁶ Montero, M., "La comunidad como objeto y sujeto de acción social", en A. Martín González (ed.), *Psicología comunitaria. Fundamentos y aplicaciones*, Madrid, Síntesis, 1998, p. 212.

**Cuadro 7. Aspectos constitutivos
del concepto de comunidad**

- Aspectos comunes, compartidos:
- Historia
- Cultura
- Intereses, necesidades, problemas, expectativas socialmente construidas por los miembros del grupo
- Un espacio y un tiempo^{7 8}
- Relaciones sociales habituales, frecuentes, muchas veces cara a cara^{9 10}
- Interinfluencia entre individuos y entre el colectivo y los individuos¹¹
- Una identidad social construida a partir de los aspectos anteriores
- Sentido de pertenencia a la comunidad
- Desarrollo de un sentido de comunidad derivado de todo lo anterior
- Un nivel de integración mucho más concreto que el de otras formas colectivas de organización

⁷ *Ibidem.*

⁸ Chavis, D. M. y Wandersman, A., "Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development", *American Journal of Community Psychology*, núm. 18, 1990, pp. 55-81.

⁹ Ver nota 6.

¹⁰ Ver nota 4.

¹¹ McMillan, D. y Chavis, D., "Sense of community: A definition and theory", *Journal of Community Psychology*, núm. 14, 1986, pp. 6-23.

social, tales como la clase social, la etnia, la religión o la nación¹²

- Vinculación emocional compartida^{13 14}
- Formas de poder producidas dentro del ámbito de relaciones compartidas¹⁵
- Límites borrosos

Me parece que esta definición bien puede ser revisada y recibir ciertas precisiones y algunos comentarios. Así, es necesario decir — pues a veces parece no estar claro — que al desarrollar una forma de identidad social (por ejemplo, “la gente de San José”; “la gente del petróleo”; “nosotros, los vendedores del mercado”; “los del otro bando”), no desaparecen las identidades individuales que cada una de las personas de una comunidad ha ido desarrollando a lo largo de su vida. Es necesario tener en cuenta que el concepto de identidad no se refiere a un proceso o fenómeno estático y único, sino que, como ha sido bien establecido en los estudios psicosociales sobre ese tema, las personas, además de tener esa forma de autodefinition que nos permite reconocernos a través de las múltiples transformaciones que desarrollamos a lo largo de nuestras vidas, construimos asimismo múltiples identidades según las muy diferentes afiliaciones y

¹² Ver nota 6.

¹³ Ver nota 11.

¹⁴ León, A. y Montenegro, M., *Afecto, conciencia, acción: investigación-acción participativa en San José de La Urbina*, tesis de licenciatura, Caracas, Universidad Central de Venezuela, Escuela de Psicología, 1990.

¹⁵ Ver nota 8.

circunstancias de vida que forman parte de la red de relaciones e interacciones cotidianas (identidades de género, de grupos etarios, profesionales, religiosas, políticas, étnicas, etc.). La identidad comunitaria es parte de aquello que, como bien apuntaba Blanco,¹⁶ estaba presente en la obra de Martín-Baró: el “desde dónde”, a lo cual Blanco añadía el “desde quién”. Dónde estamos, con quién y cuándo, son circunstancias que contribuyen, a veces de manera indeleble, a fijar en cada uno de nosotros, a la vez que con acentos y signos individuales, de manera reconocible, las marcas sociales. Por eso la gente dice que alguien es “sesentón”, o “cuarentona”, o “típicamente militar” o que tiene un cierto aire “monjil”.

Esta explicación pone énfasis, entonces, en la parte de la definición comentada que dice “en un espacio y un tiempo determinados”, y señala la acción individual que no se pierde dentro de lo comunitario, sino que es parte constitutiva de ello. Por lo tanto, cuando hablamos de comunidad no nos referimos a grupos homogéneos, pero sí a grupos compuestos por individuos que comparten conocimientos, sentimientos, necesidades, deseos, proyectos, cuya atención beneficiará al colectivo, beneficiando así a sus miembros. Y al respecto cabe decir que, de hecho, ningún grupo es perfectamente homogéneo, a menos que sobre él se ejerza una fuerza uniformadora de carácter autoritario. Y aun así, siempre habrá quienes rompan esa dominación.

¹⁶ Blanco, A., “El desde dónde y el desde quién: una aproximación a la obra de Ignacio Martín-Baró”, *Comportamiento*, núm. 2 (2), 1993, pp. 35-60.

Locación y relación en la definición de comunidad

Otro aspecto a discutir es la ubicación espacial de la comunidad, lo que se ha llamado en la literatura la perspectiva de la “locación”, punto que plantea algunas dificultades específicas. ¿Existen comunidades físicamente dispersas en las cuales solo el SdeC (discutiremos este concepto *infra*) genera el aspecto integrador? Sánchez¹⁷ toca tangencialmente el problema cuando coloca el énfasis de la definición en las nociones de proceso y de relación, citando a Chavis y Newbrough,¹⁸ quienes definen la comunidad como “el conjunto de relaciones sociales que se encuentran vinculadas por un sentido de comunidad”. Sánchez¹⁹ trae a colación, asimismo, la opinión de Moreno al afirmar que:

Convivir en una determinada vecindad, lo que implica un cierto territorio, ha sido, quizás, la característica mínima común a todas nuestras comunidades, razón por la cual el barrio o un sector particular del mismo viene a ser la comunidad típica en la ciudad (s/f: 49).

La obra de Moreno ha sido construida en, desde y con gente que habita, efectivamente, un territorio delimitado: el del barrio,²⁰ y esa especificidad es

¹⁷ Ver nota 4.

¹⁸ *Op. cit.*, p. 335.

¹⁹ *Op. cit.*, p. 47.

²⁰ “Barrio” en este caso se refiere a un conglomerado específico, en áreas marginales de la ciudad de Caracas, Venezuela, que en cada caso tiene una particular historia de desarrollo.

fundamental en su obra, puesto que Moreno elabora los conceptos clave de su interpretación a partir de la convivencia en ese lugar específico. Es imposible hacer una revisión exhaustiva de las condiciones territoriales de las comunidades con las cuales trabajan los psicólogos comunitarios actualmente en varios continentes, pero hasta donde se puede observar en lo publicado en las revistas y los libros sobre este campo, lo que se encuentra es que se trata de individuos que viven cerca unos de otros, o que tienen relaciones cara a cara, y que ese vivir cerca o ese relacionarse habitualmente, directamente, frente a frente, los afecta psicosocialmente. Se comparten expectativas socialmente construidas, necesidades o problemas que crean un sentido de grupo más o menos grande según circunstancias compartidas, y de esa interacción surge un sentido de comunidad que está íntimamente ligado a una identidad social comunitaria.

Me parece que ya tocamos otro problema, que analizaré luego: el de la relación entre comunidad y sentido de comunidad, y si es posible o no separarlos, o dónde comienza y termina uno y dónde, el otro. Lo que ocurre es que quizás se ha puesto demasiado énfasis en la noción de territorio, y en tal caso es necesario advertir que el solo compartir un espacio, un lugar, no necesariamente genera una comunidad. Por ejemplo, los presos en una cárcel pueden generar ciertos grupos solidarios y cohesivos, pero una cárcel no es una comunidad, como tampoco lo es un cuartel. Y por otra parte, retornando a la pregunta anteriormente formulada, ¿existen comunidades físicamente dispersas? Es necesario analizar lo que eso supone. Una

comunidad virtual, por ejemplo un *chat room* en Internet, o un sitio web en el cual personas con un determinado interés colocan sus opiniones y preguntas, reciben respuestas y solicitudes de información, discuten e intercambian no solo conocimientos, sino además chistes y conversaciones, hacen amistades, emprenden actividades juntas, desarrollan matrices de opinión e, incluso, se atribuyen apodosos y hacen circular descripciones personales ¿es una comunidad como ha sido entendida por la psicología comunitaria? ¿Es otro tipo de comunidad? ¿Sirven los conceptos y los métodos de la psicología comunitaria para trabajar con esos grupos?

No intentaré responder aquí esas preguntas, pues creo que es un tema que merece un espacio aparte e investigación de campo virtual y “real” (y ya esta afirmación es un deslinde). He recibido respuestas exclamativamente negativas de personas que estudian los procesos psicosociales cibernéticos. Y hay ciertos aspectos que deben ser examinados: ¿Cómo se sabe quién es la persona con quien se conversa a través de Internet? ¿Cómo se verifica la veracidad de los datos identificatorios (las descripciones personales, por ejemplo)? ¿Importa eso? ¿Qué pasa cuando alguien se retira de la red o se da de baja en la lista? ¿Afecta eso al grupo? ¿Cómo? Cuando alguien participa mucho y no recibe respuesta, ¿qué significa eso? ¿Cómo se interpreta?

Dejemos a los ciberpsicólogos el nuevo campo y aclaremos entonces que, si bien el territorio es un elemento, no es el definitorio, aunque haya sido tratado así en casi todas las definiciones que lo incluyen, casi siempre dentro de enumeraciones de los

componentes del concepto de comunidad. Un vecino de la comunidad “La Esperanza” entrevistado por Sánchez,²¹ y dos mujeres entrevistadas por Giuliani y García²² en otro barrio de la ciudad de Caracas, dan definiciones de comunidad que conviene analizar:

Para mí la comunidad o una comunidad es la búsqueda de un punto de encuentro, donde se logran precisar las necesidades de ese ámbito y llegar a ese punto de encuentro; eso, en términos más llanos, es una comunidad; que te integres con tu vecino, con el que no es vecino [...] entonces llega un momento en que llegas a eso, al punto de encuentro. Allí te detienes y dices: “nosotros somos una comunidad”.²³

.....

Para mí es un grupo de familias que están integradas y que comparten servicios, que comparten con los vecinos en las buenas y en las malas. Que comparten momentos sociales, la integración con los niños. Para mí una comunidad es este barrio, aquí están reunidos todos los conceptos que caben en una comunidad. (Mujer, 36 años.)²⁴

.....

Es oír a los niños correr, es sentir las voces conocidas, es sentirte segura en tu terreno, es sentir que caminas sin miedo, que conoces a todo el que te mira que va por ahí. De que yo voy por dentro del barrio y puedo pasar a las dos o tres de la mañana tranquila.

²¹ *Op. cit.*

²² *Op. cit.*

²³ Sánchez, *op. cit.*, p. 50.

²⁴ Giuliani, García y Wiesenfeld, *op. cit.*, p. 89.

Segura de que si yo grito me van a ayudar; segura, plenamente segura. (Mujer, 51 años.)²⁵

Aspectos constituyentes del concepto de comunidad

En estas definiciones dadas desde dentro de las comunidades se deben resaltar los siguientes aspectos que marcan el concepto de comunidad para las personas entrevistadas y que ilustran el punto:

- La comunidad como punto de encuentro. Ese punto es buscado por algún grupo de personas. Y en ese punto está la coincidencia, el juntarse, el encuentro. Es decir, la relación.
- Integrarse con el vecino. El encuentro no es con cualquier persona, sino con los vecinos, lo cual señala implícita, pero claramente, tanto un ámbito espacial como una relación cotidiana dada por la cercanía espacial. Y remite, igualmente de manera implícita, a un espacio específico en el cual se ha forjado una historia, un devenir: el vecindario, en estos casos.
- El sentimiento vocalizado de ser un nosotros. En la conjunción del encuentro de vecinos surge la conciencia del nosotros. Y allí se reconoce el SdeC.
- Relaciones sociales estrechas que suponen solidaridad, ayuda, la seguridad derivada de la confianza en los otros, la unión, el compartir lo bueno y lo malo.
- La creación de un espacio o ámbito tanto físico como psicológico de seguridad, de pertenencia,

²⁵ Giuliani, García y Wiesenfeld, *op. cit.* p. 89.

donde los sonidos y las miradas establecen una suerte de intimidad socializada.

Una comunidad, entonces, está hecha de relaciones, pero no sólo entre personas, sino entre personas y un lugar que, junto con las acciones compartidas, con los miedos y las alegrías, con los fracasos y los triunfos sentidos y vividos otorga un asiento al recuerdo, un nicho a la memoria colectiva e individual. Un lugar construido física y emocionalmente del cual nos apropiamos y que nos apropia, para bien y para mal.

A su vez, Krause considera que hay un número mínimo de componentes que permiten construir el concepto de comunidad o reconocer la comunidad en algún grupo social concreto. Esos componentes son la *pertenencia, la interrelación y la cultura*.²⁶ El primero se define por el “sentirse parte de”, como “perteneciente a” o “identificado con”, lo cual equivale a lo que Hernández^{27 28} llama el tener parte, ser parte, tomar parte.

²⁶ Krause, M. J., “Hacia una redefinición del concepto de comunidad”, *Revista de Psicología, Universidad de Chile*, X (2), 2001, p.55.

²⁷ Hernández, E., “Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario”, en M. Montero (coord.), *Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia*, Guadalajara, Editorial de la Universidad de Guadalajara, 1994, pp. 211-238.

²⁸ Hernández, E., “La comunidad como ámbito de participación. Un espacio para el desarrollo local”, en E. Hernández (coord.), *CESAP, Participación. Ámbitos, retos y perspectivas*, Caracas, 1996, pp. 21-44.

En este elemento ciertamente coinciden todos los psicólogos comunitarios, pero no es suficiente *per se*, puesto que podemos encontrarlo en relación con otros tipos de grupos. El tercero, la cultura que aporta “significados compartidos”, es más preciso, pero aún podría ser demasiado amplio, a menos que se puntualice el término y se trate de aspectos subculturales muy específicos. Pero, en tal caso, más bien se trataría de una historia común en la cual se construyen significados. El segundo componente corrige la posible amplitud de los anteriores al establecer que el sentido de la interrelación, y, por lo tanto, el compartir significados, se da en el contacto o la comunicación interinfluyentes. Krause advierte que estos componentes serían los elementos para una “definición ideal, orientadora” y para una reflexión ética sobre el concepto. Creo que si se agrega el carácter histórico, el basamento adquiere precisión.

Forster,²⁹ refiriéndose a las relaciones entre comunidades y profesionales universitarios, introduce el concepto de “comunidades intencionales”, que coincide con lo que hemos venido discutiendo pues, según este autor, tales comunidades son las que se caracterizan por:

- compartir una forma total de vida y no solo algunos intereses y contactos para lograr un fin común;
- tener relaciones cara a cara que tienden a expandirse; preocuparse por el bienestar de todos

²⁹ Forster, P. M., “Communities and academics: A developing dialogue”, *Community. Work and Family*, 1 (1), 1998, pp. 39-50.

los miembros y sentirse obligados recíprocamente a fomentarlo;

- ser centrales en la formación de identidades de sus miembros, debido a compartir relaciones, obligaciones, costumbres, tradiciones.³⁰

Todo lo anterior muestra que, a pesar de la dificultad para definir lo que es una comunidad, hay un cierto número de coincidencias en cuanto a lo que constituye el núcleo fundamental que la caracteriza.

Una definición de comunidad

Me permito, ahora, revisar mi definición de dos décadas atrás y presentar la siguiente:

una comunidad es un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que, en su interrelación, genera un sentido de pertenencia e identidad social, al tomar sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortalecerse como unidad y potencialidad social.

La comunidad es, además, un grupo social histórico, que refleja una cultura preexistente al investigador; que posee una cierta organización, cuyos grados varían según el caso, con intereses y necesidades compartidos; que tiene su propia vida, en la cual concurre una pluralidad de vidas provenientes de sus miembros; que desarrolla formas de interrelación frecuentes marcadas por la acción, la afectividad, el conocimiento y la información. No debe olvidarse que, como parte de su dinámica, en esas

³⁰ Forster, P. M, *op. cit.*, p. 40.

relaciones internas puede también llegar a situaciones conflictivas conducentes a su división, su disgregación y a la pérdida de identidad.

El sustrato psicosocial de la comunidad

¿Qué caracteriza psicosocialmente a una comunidad? ¿Cómo sabemos que existe una comunidad en algún lugar? La literatura psicosocial comunitaria ha estudiado este tema y ha señalado algunos aspectos que permiten responder las preguntas o, al menos, encaminarlas hacia algunos aspectos que pueden ser considerados como expresión de una comunidad. Por ejemplo, la cohesión entre los miembros, característica propia de los grupos, particularmente de aquellos organizados y con un cierto tiempo de funcionamiento. Esa cohesión se expresa en la solidaridad, la unión entre personas de la comunidad que pueden ayudarse en tareas difíciles o pesadas, en momentos de peligro o de necesidad: la forma de conocimiento y de trato que se da entre sus miembros. En efecto, muchas de las personas de una comunidad tienen trato frecuente entre sí, otras son conocidas de vista y, en general, se tiene una idea sobre quién es quién, dónde vive, qué hace. Y cuando no es así, la identificación del sector de procedencia (ya sea un barrio, un vecindario, una aldea, o el departamento o la sección, si se trata de una organización) otorga consideración y respeto. Asimismo, y por ese conocimiento dado por la cercanía y por la historia compartida, también las antipatías y los rechazos se fundamentan en conflictos y sucesos específicos.

Es decir, que es difícil la indiferencia. La existencia de redes de apoyo social para fines benéficos, deportivos, culturales, laborales, así como formas de organizaciones específicas (grupos organizados), puede ser otro aspecto.

Un aspecto fundamental es la conciencia, no sólo aquella inherente al sentido de comunidad, sino igualmente la referida a las circunstancias de vida compartidas. Este es un aspecto particularmente importante por cuanto quizás el aspecto más identificador de la comunidad es ese reconocerse como participantes en un proceso históricamente vivido, que afecta a todos, a pesar de las múltiples diferencias que puede haber entre las personas que constituyen la comunidad y, además, justamente por esa diversidad. Esa unidad de lo plural ya fue expresada en 1887 por el sociólogo Ferdinand de Tönnies, cuando dijo que lo que distingue a la comunidad es el ser una amalgama de seres humanos que permanecen unidos, a pesar de todos los factores que tienden a separarlos (lo cual, por lo demás, ocurre en todos los ámbitos sociales). En efecto, se ha hablado mucho sobre la multiplicidad propia de toda sociedad, pero no obstante esa diversidad, es menester reconocer que, una y otra vez, los seres humanos crean colectividades a las que, en su construcción, dotan de especificidades claramente distinguibles, que a su vez marcan a sus constructores.

Carácter paradójico del concepto de la comunidad

Esta condición paradójica ha llevado a algunos psicólogos sociales a alertar sobre el posible peligro que

podría derivar de una noción de comunidad de corte uniformador, que podría llevar a “incurrir [...] en una aspiración de homogeneidad que, al inducir regularidades, promueve la búsqueda de equilibrio y congruencia propios de las teorías de la psicología social enmarcadas dentro del paradigma positivista”, lo cual podría orientar a las personas a adoptar y mantener un *statu quo*,³¹ más que a la transformación social liberadora. Otro tanto plantea Pallí³² cuando dice que algunos intentos de definir la comunidad han llevado a delimitarla de tal manera que, mientras más claros se hacen sus límites, “menos negociable se vuelve”, en el sentido de comprensible. Si bien una de las tendencias más vigorosas dentro de la psicología comunitaria es aquella que, manteniendo en alto la bandera que le dio origen a la subdisciplina, asume militantemente la búsqueda de la liberación y el bienestar de los oprimidos mediante el cambio social e individual³³, lo observado más arriba es una buena señal de alerta respecto de las visiones reduccionistas.

³¹ Wiensensfeld, E., “Lejos del equilibrio: comunidad, diversidad y complejidad”, en E. Wiensensfeld (coord.), *El horizonte de la transformación. Acción y reflexión desde la psicología social comunitaria*, Caracas. AVEPSO, fascículo 8, 7-22, 1997, p. 12.

³² Pallí, C., “Blurring differences: Community walking a tightrope”, *Revista Interamericana de Psicología*, 2003.

³³ Nelson, G. y Prilleltensky, I. (coord.), *Community Psychology in Pursuit of Well-Being and Liberation*, Nueva York, Palgrave Macmillan, 2003.

Es necesario, entonces, tener presente el *carácter paradójico* inherente a la condición *dialéctica de la comunidad*. La gente hace la comunidad, que, a su vez, pone su huella sobre esa gente; idea que también expresa Sánchez³⁴ al decir: “la comunidad [...] se construye mientras se construye la solución de un problema”. Igualmente, es necesario advertir el carácter borroso de la comunidad, pues si ella, como dice Wiensfeld (1997), es una construcción social, necesariamente es algo que no puede ser definitivo. La noción de conjunto borroso puede servirnos para comprender ese carácter móvil y en constante elaboración de la comunidad. Como ya ha sido mencionado, la comunidad es un proceso que se construye y desconstruye continuamente. Debido a su dinámica está en continua movilidad y transformación y, por lo tanto, no puede terminar o comenzar en límites precisos y definidos. Como dice Pallí³⁵ citando a Bourdieu,³⁶ los límites tienen dos funciones: “previenen a los de afuera de ser parte de lo que se encuentra dentro, pero también previenen a los de adentro de salir fuera”.

³⁴ *Op. cit.*, p. 50.

³⁵ *Op. cit.*

³⁶ Bourdieu, P., *Esquisse d' une théorie de la pratique*, Ginebra, Droz, 1982.

LA VISIÓN CRÍTICA DEL CONCEPTO DE COMUNIDAD*

Maritza Montero

[...]

Pallí (2003) coloca el concepto de comunidad bajo el prisma crítico para analizar tres enfoques que han tenido cierta influencia en algunas formas de trabajo comunitario.

El primero de esos enfoques considera a la comunidad como algo contaminante, ilustrado por esos modos de aproximación a la comunidad en los que los interventores o investigadores mantienen un discurso que habla de igualdad, pero toman medidas que mantienen la separación entre lo que hacen y la comunidad. Personalmente, he visitado lugares construidos en el centro de una comunidad y, a la vez, rodeados de cercas y muros, dentro de los cuales se llevan a cabo actividades y se prestan servicios para las personas de la comunidad, que a la vez nada tienen que ver con ella. Eso podría ser una ilustración de la posición antes descrita. Pallí atribuye esta concepción a lo que la antropóloga Mary Douglas¹ llama la “lógica de la higiene”: no contaminarse con la comunidad; algo que sería expresión del temor que esta inspira, pero que, además, nos parece que

* Tomado de Maritza Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós, 2004, pp. 211-214.

¹ *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós.

refleja la incapacidad de mirar a la comunidad y de relacionarse con ella.

Otro enfoque limitante de la comunidad consiste en verla como deficiente. Es decir, como incapaz y minusválida, como débil o enferma. Este tipo de visión es el que predominaba bajo lo que se ha llamado el “modelo médico”: ver sólo las carencias, no las fortalezas, generar relaciones paternalistas, clientelistas, en las cuales la comunidad está siempre en la situación de minoridad, de invalidez. Y, a decir verdad, no es sólo el modelo médico el que promueve tal visión, es también el modelo “misionero”, que puede verse en algunas ONG y en ciertos grupos religiosos, para los cuales la comunidad es una especie de ente frágil, proclive a ser presa de peligros e incapaz de superar sus males sin ayuda externa. Y, finalmente, el tercer enfoque es aquel que ve a la comunidad como algo *puro*, que podría ser contaminado por la acción de los agentes externos, por lo cual todo lo que proviene de ella es perfecto, intocable e inmutable. En el fondo, esta posición es no menos debilitante que la anterior, pues esa “pureza” supone una fragilidad que desecha toda forma de discusión, de aprendizaje y de transformación, como si la comunidad no fuese capaz de reflexionar sobre nuevas ideas y modos de acción.

En la experiencia de trabajo con comunidades urbanas de bajos recursos y también de clase media, cuando hay grupos de estudiantes que llevan a cabo sus trabajos prácticos en ellas, estos se sorprenden porque a las reuniones con la comunidad acuden a veces solo una o dos docenas de personas. Se preguntan entonces: ¿es este grupito LA comunidad? De

la misma manera, el asombro se produce en otras oportunidades porque después de trabajar con unas veinte o treinta personas en alguna actividad específica se encuentran con que los participantes se han cuadruplicado o quintuplicado, y, a veces, hasta se convierten en una multitud. Y si indagan un poco más, averiguan que un buen número de habitantes del lugar (según el caso) están bien enterados de todo lo que se está realizando o discutiendo. O bien, que casi nadie sabe nada de las actividades del grupo involucrado en una tarea de interés común.

¿Qué significa eso? Creo que la respuesta reside en que la idea homogeneizante y unificadora de la comunidad, más que generarse en la literatura especializada, forma parte del imaginario popular. Para muchos investigadores noveles suele ser un descubrimiento sorprendente, y a veces un aprendizaje duro de aceptar, el que las comunidades tengan su propio tiempo, su ritmo, su lenguaje, sus flujos y reflujos de acción y de pasividad; que las cosas no sucedan cuando los agentes externos las planifican, sino cuando la comunidad considera y siente que debe, quiere y puede hacerlas. Que el tiempo de latencia, el tiempo de preparación y el de actuar respondan a condiciones internas de la comunidad, intrínsecas a la comunidad y a la manera que ella tiene de asimilar los factores externos. Para usar una metáfora: la comunidad se expande y se contrae y también reposa y parece no oír ni ver, viendo y oyendo. Por eso la participación aumenta o disminuye según las actividades, según como sea la actividad de los grupos y las personas dirigentes. Y los límites dependerán del alcance de las relaciones y redes que se puedan tejer dentro de ellas mismas.

Otro aspecto a discutir relacionado con este último punto es el de la contraposición individuo-comunidad. Los psicólogos y los antropólogos culturales han hablado de sociedades individualistas y sociedades colectivistas. En las primeras, la orientación del conocimiento y la acción se centra en el individuo como ente aislado, en su situación, su historia personal, sus condiciones y características psicológicas y sociales, siempre en función de la persona. En las segundas, la vida social tiende a ser comprendida en función de redes y grupos, de interrelaciones e intersubjetividad situadas en formas grupales, entre ellas, las comunidades. Los extremos de estas dos posiciones, como las tipologías y, en general, todas las formas de polarización, tienden a ser reductores y simplificadores de los fenómenos estudiados. Por una parte se muestra al individuo en solitario, átomo social que suma su aislamiento al de otros átomos de tal manera que sólo es posible desentrañar los fenómenos sociales atendiendo al individuo. Cada ser, entonces, es un rey o una reina en su mundo de vida, sin súbditos, ni séquito, ni superior. Por la otra parte, la posición extrema solo ve movimientos sociales, masas, grupos, entidades que uniformizan la conducta de los seres que las integran. En el primer caso, se pierde la riqueza y la comprensión de lo individual, al eliminar el efecto de las relaciones sociales en las cuales se es en tanto individuo y en tanto constructor de relaciones. En el segundo, se cae en un burdo sociologismo que olvida que, en toda relación social, las partes que la crean responden de manera específica en función del tipo de relación, a la vez creando esa relación y siendo parte de la situación.

LAS REDES COMUNITARIAS DENTRO DE LA ORGANIZACIÓN COMUNITARIA*

Maritza Montero

En nuestra experiencia comunitaria hemos podido constatar la presencia de modos de relación en red que favorecen los procesos de organización, y de los cuales muchas veces los propios miembros de la comunidad — y al igual que ellos los investigadores — no son conscientes, tan naturalizados están.

El estudio de las redes comunitarias se nos presenta entonces como un modo distinto de ver la actividad de las comunidades, que supone un tipo de organización compleja tanto en el ámbito social como en el local. Esto implica lo que Saidón (1995: 203) llama “pensar en red”, es decir, asumir “un pensamiento acerca de la complejidad, que tenga en cuenta la producción de subjetividad social en los más diversos acontecimientos” (1995: 205). Implica también, continuando con este autor, una manera diferente de asumir la organización previendo una *consistencia* distinta de carácter “inventivo” y “nómada”. Estas expresiones exigen un comentario. Los dos calificativos introducidos por Saidón nos parecen muy apropiados para describir la posibilidad creativa de las redes. Su peculiar estructura de extensión descentralizada permite incorporar en muy diversos papeles a muchas personas, razón por la cual se multiplica la posibilidad de obtener respuestas no solo variadas y

* Tomado de Maritza Montero, *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 2004, pp. 179 y 180.

originales, sino incluso inesperadas, que pueden presentarse en diferentes lugares de la red.

La comprensión de las redes comunitarias hace preciso tener claro que los procesos organizativos en las comunidades no involucran a todos sus miembros. Las comunidades suelen generar diversos grupos organizados, y cuentan también con personas que asumen la dirección de ciertas actividades o procesos y les imprimen a estos su estilo personal y a veces también sus sesgos individuales o sus motivaciones (religiosas, vecinales, académicas, idiosincrásicas, partidistas, entre otras), así como su estilo de liderazgo para abordar el trabajo comunitario (paternalista, participativo, autogestor).

La organización comunitaria refiere al proceso que desarrolla un grupo de personas involucradas en el trabajo con una comunidad, para distribuirse las actividades, delegar las responsabilidades, comprometerse con las normas del grupo y sistematizar de alguna manera los datos y las informaciones producidas en la tarea, a fin de lograr metas de interés para la comunidad que conduzcan a una mejor calidad de vida (Gonçalves de Freitas, 1995). Los mecanismos implícitos en la organización comunitaria, tanto de sistematización de acciones como de establecimiento y desarrollo de relaciones, son los que, una vez experimentados y probada su eficacia, pueden dar lugar a la generación de redes comunitarias.

Por último, es importante aclarar que las redes comunitarias no son en sí mismas un fin de la organización sino un medio o una estrategia para lograr una mejor organización, ya que la existencia de redes no garantiza el desarrollo comunitario aun cuando siempre aporta beneficios para la comunidad.

NOTAS SOBRE PODER POPULAR, MOVIMIENTO COMUNITARIO Y DEMOCRACIA EN CUBA*

Juan Valdés Paz

Introducción

Poder local y comunidad son dos temas de la tradición del pensamiento libertario y socialista. También, pero de manera más ambigua, de la práctica del socialismo real. En todo caso se trata de temas esenciales al objetivo mayor de alcanzar una plena democracia y un orden social más justo.

En la Revolución cubana, ambos temas han tenido una presencia circunstanciada en el pensamiento político y distintas manifestaciones concretas en la evolución de su experiencia socialista. Se trata de un recuento necesario pero aún por realizarse. El propósito de estas notas es otro. Nuestra intención es elucidar el lugar de los movimientos comunitarios en curso, frente al sistema político instaurado en el país y su significado democrático. Es, más que una contribución sobre estos temas, una convocatoria a su necesario pero incipiente debate.

Creo útil, antes de avanzar sobre estos temas, exponer el sentido explícito o implícito en que utilizaré algunos conceptos en mi exposición, a saber:

a) El espacio local: se trata de una noción intuitiva mediante la cual nos representamos un *locus* o

* Tomado de Roberto Dávalos y Alaín Basail (comp.), *Desarrollo urbano: proyectos y experiencias de trabajo*, II Taller de desarrollo urbano y participación, La Habana, Univ. de La Habana, Facultad de filosofía e historia, 1998, pp.1-7.

lugar, al interior de un espacio mayor. Noción relativa, pues todo espacio local admite otras localizaciones a su interior. En la práctica social los espacios locales son demarcaciones territoriales de carácter histórico, geográfico, sociológico — entes locales y sus interrelaciones — y políticoadministrativas que en el caso cubano se identifican con el municipio. En un espacio local dado, estas demarcaciones pueden ser coincidentes y así reforzar la relación entre aquel y la población que lo ocupa, o solaparse, lo que afecta en algún grado dicha relación.

b) El poder local: es la suma y distribución de poderes efectivos¹ mediante las cuales se expresan y realizan los intereses de la población local. En el espacio local se hace más transparente quiénes concurren y quiénes detentan las cuotas de poder.

c) La democracia: término controvertido cuya acepción responde a diversas perspectivas politicofilosóficas. Nosotros la entendemos operacionalmente, como democraticidad, es decir, como un atributo o cualidad del sistema político o de entidades de la sociedad civil.

Este atributo de democraticidad se define como el grado de libertad, igualdad y participación que podemos observar en la realidad social y política. Esta noción se vincula a la de desarrollo democrático, es

¹ Cfr. Juan Valdés Paz, “Poder local y participación”, en Haroldo Dilla (comp.), *La participación en Cuba y los retos del futuro*, La Habana, CEA, 1996.

decir, al mayor o menor grado de democraticidad alcanzado en el tiempo.

La democracia o democraticidad tiene su mayor posibilidad de realización en el espacio local, dada la mayor diversidad de roles sociales y políticos de su población, su representación inmediata y la participación directa de los pobladores. Con estos y otros términos y conceptos menos controvertidos, pasamos al examen de los temas propuestos en la experiencia cubana.

I. El sistema político local

El sistema político local (SPL) es la expresión local, más o menos homóloga, del sistema político instaurado en el país. Sin embargo, el SPL, posee sus especificidades como subsistema político, como son: abarcar menos instituciones estatales que en el nivel central; incluir los órganos de bases de las distintas instituciones del sistema; relacionarse con una sociedad civil menos organizada; y regir su funcionamiento por las condiciones locales.

El sistema político — y su gobierno en particular — es el principal detentador de poderes en el espacio local. En algunos momentos de su evolución ha sido — y en situaciones dadas puede ser — un detentador absoluto de los poderes locales. Sin embargo, de cuánto poder efectivo dispone el sistema político local y en particular su gobierno, de cara a las demandas de su población, depende del grado de descentralización alcanzado por el sistema político nacional.

En el SPL podemos distinguir sus distintos componentes institucionales y grupales, a saber:

- El Gobierno Local, constituido por la Asamblea Municipal del Poder Popular y los Delegados de Circunscripción.
- La Administración Municipal y sus dependencias.
- Dependencias de instituciones centrales del estado, como la de los institutos armados y los órganos de impartición de justicia.
- Las direcciones municipales y órganos de base de las organizaciones de masas: FMC, CTC, CDR, ACR, y otros.
- Las direcciones municipales y organismos de base de las organizaciones políticas: el Partido Comunista de Cuba y la Unión de Jóvenes Comunistas. Corresponde al Partido la función dirigente del sistema político local.
- Los grupos sociales que integran los aparatos de todas estas instituciones, dirigentes, funcionarios, y que conforman su base social: ciudadanos, miembros, militantes, combatientes, etc. No se trata de diferentes grupos poblacionales sino de los distintos roles de una misma población local.
- El sistema político local instaurado en los años setenta ha evolucionado con importantes cambios en los años noventa, a saber: la separación en el gobierno local de la Asamblea y la Administración; la constitución de los Consejos Populares; la constitución de hecho de una nueva demarcación territorial, la “zona” y un nuevo nivel de dirección, el del Consejo Popular, al cual se han adecuado sucesivamente las organizaciones políticas y de masas.
- Esta nueva demarcación territorial definida por los Consejos Populares ha propiciado el redescubrimiento del barrio o la creación del mismo,

de manera que los barrios tradicionales o nuevos constituyen un nuevo espacio local que es, a la vez que una extensión del sistema político, el espacio de los movimientos comunitarios.

- La evolución del sistema político de transición hasta constituir un sistema político local, y la de este, al crear nuevos espacios de gobierno y asociación, han dado lugar a un mayor desarrollo democrático al propiciar una mayor libertad de elección, una mayor representatividad de las instituciones y una mayor participación de la población local.

II. El movimiento comunitario

El movimiento comunitario se nos revela a primera vista como el conjunto de las acciones orientadas a las constituciones de comunidades en el país. Pero qué sea una “comunidad” es también objeto de debate.

Del término comunidad Hellery llegó a listar hasta 94 definiciones, lo que revelaba su carácter polisémico, tal como también se muestra entre nosotros. De esta manera, el término comunidad tiende a hacerse adjetivo y a enunciar un conjunto de rasgos que permitan identificar a una comunidad. Desde Tonnies. con su distinción entre “sociedad” y “comunidad” hasta nuestros días, la enumeración de tales rasgos han dado lugar a tantas descripciones como definiciones. Una enunciación de aquellos rasgos que nos parecen más reiterados, describen a una comunidad como sigue:

- Unidad social que comprende la totalidad o la casi totalidad de las interpelaciones entre sus miembros.

- Entre estas interrelaciones se destacan las psicosociales o inmediatas, las denominadas “cara a cara”.
- La comunidad abarca una multiplicidad de intereses compartidos.
- Muestra una variedad de formas de asociación y de experiencias compartidas.
- Es una unidad local: se vincula a un lugar o espacio propio por el cual se la identifica.
- Funciona autónomamente, autogestionariamente.
- Constituye un patrimonio común.
- Es para sus miembros, además de un grupo de pertenencia, su grupo de referencia, lo que implica algún grado de identidad con ella, etc.

Todos estos rasgos, más otros o parte de ellos, nos permiten elaborar criterios mediante los cuales juzgar a las unidades sociales reales; contrastarlas con un tipo ideal de comunidad o discernir entre experiencias comunitarias.² De esta manera, tales experiencias en Cuba parecen ser más un proyecto en ejecución, realidades en transición, que comunidades acabadas.

Así, de las diversas entidades comunitarias posibles, las experiencias cubanas tienden a enmarcarse en pequeños poblamientos y en agrupaciones barriales. En el caso de los movimientos barriales se trata de espacios vecinales que el proceso de cambios desencadenado por la Revolución tendió en un

² La comunidad puede también representarse mediante un modelo conceptual y las comunidades reales concebirse como sistemas o subsistemas sociales.

primer momento a desdibujar en sus límites y población, pero que, en las últimas décadas, han tendido a crearse o recrearse sobre la base de la organización políticoadministrativa, las redes vecinales de comercio, servicios sociales, transportación, centros de culto, etc. y de la estabilización de su población.

Es bueno advertir que en la creación o construcción de comunidades se reúnen diversas prácticas y diversos actores. Entre las primeras, los estudios comunitarios; la promoción de formas organizativas y el establecimiento de normas de vida comunitaria; la educación en particular, y la formación de una cultura comunitaria en general, etc. Entre los segundos, cabe distinguir a los sujetos comunitarios, eventuales miembros de la comunidad; y a los promotores del proyecto comunitario. Todas estas distinciones ayudan a tener una mejor apreciación del movimiento comunitario en el país.

El movimiento comunitario en Cuba tiene sus antecedentes en los primeros años de la Revolución. Como dijimos, se trata de un recuento pendiente de hacerse, pero es posible mencionar a manera de ejemplos:

- Los proyectos de crear Comunidades Pesqueras en los viejos pueblos pesqueros, a comienzos de los años 60.
- Comunidad Agrícolas en los viejos agrupamientos rurales — bateyes, caseríos — o en los nuevos “planes” de desarrollo agropecuario — de obreros agrícolas o de campesinos — en los años 60 y 70.
- Las cooperativas, cañeras y no cañeras, de comienzos de los años 60 y mediados de los 70 en adelante.

- Comunidades Urbanas en barrios históricos, principalmente insalubres, y en nuevas áreas residenciales, en los años 60, 70 y 80.
- Las UBPC³ en los años 90.
- Las actuales experiencias comunitarias, en su mayor parte acciones comunitarias al interior de agrupaciones barriales.
- Los numerosos estudios de diagnóstico, proyectos comunitarios, experiencias comunitarias, etc., en curso.

Estos ejemplos no deben hacernos olvidar el carácter marginal de estas experiencias comunitarias en el conjunto de la sociedad cubana de todos estos años, ni la ausencia de una definida política comunitaria entre las estrategias de la Revolución. No obstante, en los años 90 transcurren dos experiencias comunitarias de la mayor trascendencia para el proyecto socialista cubano: a) el desarrollo de las Unidades Básicas de Producción Cooperativa (UBPC) y su eventual constitución como comunidades;⁴ b) el nuevo movimiento barrial urbano y sus proyectos comunitarios.⁵

Si examinamos el nuevo movimiento barrial y sus proyectos comunitarios encontramos una diversidad de orígenes y motivaciones. La mayoría de estas ex-

³ Unidades básicas de producción cooperativa (campesina). (N. de la Ed.)

⁴ Cfr. Juan Valdés Paz, *Procesos agrarios en Cuba. 1959-1996*, La Habana, Ciencias Sociales, 1997.

⁵ Recordemos que el 75% de la población cubana vive en poblaciones de más de 5 mil habitantes.

periencias han sido promovidas por los Consejos Populares como actividades complementarias a sus funciones. Las menos, han sido iniciativas de base con la permisividad y eventual apoyo de las autoridades locales.

Como está documentado en los informes, ponencias y estudios sobre el tema,⁶ estas experiencias transcurren con distintas suertes y diversos problemas comunes, entre lo que se destacan:

- La “articulación” entre las experiencias comunitarias y el sistema político local, particularmente los Consejos Populares. Esta articulación, distinta según el caso, se ve afectada por las resistencias de las estructuras funcionales del gobierno y la administración, por la competencia de liderazgos y por la baja disponibilidad de recursos.
- La falta de recursos financieros y las limitaciones puestas al autofinanciamiento y al financiamiento externo.
- La ausencia de políticas públicas que promuevan el movimiento comunitario.
- La falta de estrategia y de voluntad política para sostener el movimiento.
- La incidencia de externalidades de todo tipo.

Las experiencias comunitarias y el movimiento comunitario han significado una notable contribución a una mayor democraticidad del espacio local, al propiciar un despliegue de actividades voluntarias: crear

⁶ Cf. H. Dilla, M. Castro y A. Fernández, *Movimientos barriales en Cuba: un análisis comparativo*, El Salvador, FUNDES, 1997.

nuevos roles comunitarios, constituir nuevos órganos representativos, promover nuevos liderazgos y elevar la participación directa de la población.

III. Autogestión

La autogestión ha sido siempre, no solo un componente de la cultura democrática sino de la cultura socialista. Sin embargo, el concepto de autogestión, su procedencia en tales o más cuáles condiciones, sectores o actividades, no ha dejado de ser objeto de debate en el seno de los de los socialismos históricos aunque con limitado eco entre nosotros.

Una definición convencional identifica la autogestión como aquellas experiencias que se reproducen sobre la base de su propia gestión, lo cual supone para los actores grados de:

- autonomía en la decisión
- autonomía económica y financiera
- personalidad jurídica
- dirección representativa y colegiada

El carácter relativo de la autonomía no debe oscurecer el hecho de que, sin un cierto nivel de la misma, no es posible la autogestión ni su alcance democrático. A su vez, los nuevos movimientos comunitarios y su desarrollo desde la sociedad civil — ya se originen en iniciativas del sistema político local o en iniciativas de base — solo pueden consolidarse en relación con sus capacidades de autogestión.

El debate antisocialista ha establecido una falsa oposición entre los movimientos o experiencias comunitarias de origen político y las de origen civil, al interpretar los primeros como una suma de pode-

res, y a las segundas como una suplantación de los poderes locales constituidos. En realidad, el movimiento comunitario es una redistribución socialista de poderes. En este sentido, la autogestión como forma superior de participación es una expresión democrática del sistema político y es, a la vez, un desarrollo democrático de la sociedad civil.

Todo lo dicho nos trae al tema de las condiciones necesarias para una efectiva autogestión comunitaria que no podemos tratar ahora. Cabe, sin embargo, señalar la necesidad de políticas públicas que la legitimen y la promuevan.

Conclusiones

La brevedad de esta exposición me obliga pues, a resumir mi reflexión sobre los temas examinados en unas pocas conclusiones provisionales.

- La descentralización del sistema político de transición y el desarrollo de un poder local es parte del desarrollo democrático del país.
- El desarrollo de un poder local, democrático y socialista, implica una creciente participación de la población en la elaboración de propuestas, en la toma de decisiones y en el control de los poderes constituidos.
- El desarrollo del movimiento comunitario es a la par un desarrollo del sistema político local y de la sociedad civil.
- No importa, a los fines socialistas, si las formas comunitarias son parte del sistema político local o de la sociedad civil, sino si en todos los casos son autogestionarias, es decir, implican un mayor desarrollo democrático.

- El movimiento comunitario, así como el cooperativo, demanda entre nosotros el desarrollo de una cultura autogestionaria, en incipiente formación pero todavía insuficiente.

Cultura y desarrollo

MODELO DEL CAMBIO SOCIAL: PRINCIPIOS*

Alipio Sánchez Vidal

[...]

Katz (1974) ha distinguido — desde una perspectiva psicosocial — cuatro *clases* de cambio que tienen en cuenta tanto al individuo como al sistema social. Estas clases (de las que las tres últimas constituirían el cambio social) son:

1. *Cambio individual*: cambio en características personales, como la psicoterapia o el aprendizaje individual. Puede o no persistir a través de los diferentes *settings* sociales y no trasciende, en principio, la esfera del propio individuo.
2. *Cambio social incremental (gradual)*, que modifica la estructura social existente (elaborándola o modificando la dirección o ritmo de sus procesos) sin destruir la urdimbre social, política o económica de base. La extensión del sufragio universal o de la política de bienestar social en una sociedad capitalista ilustraría este tipo de cambio.
3. *Cambio social radical*: conduciría a una modificación drástica de la estructura social, sobre todo de los sistemas políticos y económicos, de forma que las relaciones de poder y de recompensas de la actividad humana se vean alteradas. Las revoluciones políticas — especialmente las que siguen la línea marxista — serían un ejemplo.

* Tomado de Alipio Sánchez Vidal, *Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención*, Barcelona, EUB, 1996, pp. 168-169.

4. *Cambio cultural*: cambio de actitudes, valores y comportamientos en el conjunto del sistema social. No requiere una modificación de la estructura social aunque también puede darse este cambio (usualmente como precedente) en sus dos variantes — radical o gradual — descritas. La “occidentalización” de Japón ilustraría este tipo de cambio.

El cambio social puede venir *provocado* por *factores* diversos ya sean *externos* al sistema (catástrofes, alteración de los recursos naturales, etc.) o *internos* (nuevas tecnologías, urbanización, emigraciones, diferencias políticas o raciales, diferencias generacionales, información y medios de comunicación, etc.). Puede ser “*natural*” (operado por la “ley de la no intervención”) o planificado; voluntario e *intencional* o involuntario y provocado; evolucionista y *continuo* o *rupturista* y revolucionario (similar a la distinción de Katz entre cambio gradual y radical). Y puede ser realizado de *arriba a abajo* (mediante leyes o normas políticas) o de *abajo a arriba* (mediante organización y dinamización popular).

Es de destacar que el cambio social es una constante de la vida moderna y de las sociedades industrializadas. En sí mismo no es nada nuevo; lo nuevo es el papel creciente del psicólogo en su estudio, planificación e implementación o en la evaluación de sus resultados, a partir, sobre todo, de la Segunda Guerra Mundial y de la implicación del psicólogo en la resolución de problemas sociales y psicosociales.

Cuando se habla de intervención, acción o cambio social (ver 8.2) se suele implicar que el cambio es

intencional, provocado y racionalmente *planificado* y organizado, de forma que sus efectos son previsibles, frente al cambio “espontáneo”, natural e imprevisible. Esta distinción es, sin embargo, algo artificial, ya que en todo sistema social existen mecanismos (y agentes) reguladores (las “autoridades”) que inician o canalizan procesos adaptativos y de cambio social, sea por propia iniciativa, desde un programa establecido (cambio “desde arriba”), sea como respuesta a factores o fuerzas internas o externas al sistema como las ya mencionadas. En el capítulo 8 se examinan algunas ideas complementarias desde la perspectiva de la intervención comunitaria —el proceso mediante el cual se busca producir cambios sociales.

En realidad, la *intencionalidad* del cambio social es *relativa; depende del observador* (conceptualizador) y de su postura respecto al sistema. Para el técnico (el psicólogo, por ejemplo) los cambios y ajustes sociales producidos en una comunidad pueden ser no provocados o naturales; para el político que los inicia o canaliza sí serán provocados e intencionales. Otra cosa es que los efectos del cambio sean previsibles de acuerdo a un determinado plan o modelo “científico” que explique el funcionamiento (y cambio) de ese sistema. En general, si el “agente de cambio” es ajeno al sistema (el caso del técnico, usualmente) hablaremos de *intervención*; si es parte de él (el regulador social o un grupo de presión) sería más correcto hablar de *acción* — e incluso de autorregulación —, puesto que no es externa al sistema (ver 8.2).

En todo caso toda intervención (o cambio) social, por más planificada que esté, tendrá que asumir un

componente de cambio dado por la dinámica propia del sistema en el tema en cuestión, de forma que el *cambio final* producido será una *suma* de los *varios inputs externos y procesos internos* que operan en un período dado y no sólo de la intervención *per se*, que será uno solo de esos *inputs*.

Para redondear este sucinto resumen aproximativo al tema del cambio social, incluimos ahora brevemente algunos de sus *principios* o características *operativas* esenciales, elaboradas desde diversas experiencias y modelos teóricos.

1. Las partes o subsistemas de un sistema social son *interdependientes*: un *input* o cambio que afecte a una de las *partes* afectará a: 1) su relación con el resto del sistema, y 2) a otras partes con las que aquella tenga relación. Una alteración de una *relación* intersistemas afectará a todos los subsistemas ligados por esa relación. Los efectos producidos en cada subsistema dependerán de las características y contenido de su relación con el subsistema afectado y de las posibles sinergias e interacciones potenciadoras o decrementales entre los diversos efectos.

LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA: FACTORES Y PROCESOS BÁSICOS *

Alipio Sánchez Vidal

[...]

Complementamos ahora la definición y caracterización disciplinar — conceptual, interventiva y asuntiva — de la Psicología Comunitaria con la identificación — y mínima descripción — de trece procesos y factores estructurales básicos del campo, a tener en cuenta a la hora de investigar, valorar o intervenir. Agrupamos esos factores en los niveles individual/psicosocial y social, aunque, a la postre, todos los factores resultarían psicosociales, al estar vistos los sociales desde el punto de vista psicológico y los individuales desde el punto de vista relacional o sociocontextual. Varios de esos factores y procesos son desarrollados en otras partes de este volumen (o en los puntos previos de este epígrafe, a los que, llegado el caso, remitiremos al lector).

En una dimensión más *individual y psicosocial* podríamos mencionar como factores y procesos básicos:

1. El *rol*, tanto de los sujetos afectados (“la comunidad”) como de los profesionales intervinientes (punto 2). El rol de los *individuos* afectados es relevante — y debe ser modificado — en una doble dirección:
 - a) *Ampliado* en la dirección *técnica* y humana (formación, entrenamiento, etc.), e incorporado par-

* Tomado de Alipio Sánchez Vidal, *Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención*, Capítulo 4: “Psicología comunitaria: definición y características”, Barcelona, EUB, 1996, pp. 141 a 146.

cialmente — como *recurso co-participante* — a la intervención en aquellos miembros de la comunidad con capacidad para (o en posición de) poder ayudar a otros (mediadores, paraprofesionales, “agentes de salud”, voluntarios), como parte de la movilización y desarrollo de recursos humanos de la comunidad.

- b) Más importante; el conjunto de personas debe asumir — tanto como sea posible — su rol de *verdaderos sujetos* de la acción comunitaria (frente al rol exclusivo de objeto pasivo de esa acción), incrementando el grado de *actividad y participación* en la vida comunitaria y procesos centrales de los sistemas sociales de pertenencia (como distribución de recursos, prestación de ayuda, toma de decisiones y otros procesos, descritos más adelante).

La idea básica es que el enriquecimiento y potenciación de las personas (y la resolución de la problemática psicosocial) se facilitará considerablemente — desde el punto de vista psicocomunitario — cuando las *personas cambien*, no tanto su conducta individual como *su posición frente al sistema social* (rol) y sus *relaciones* (ideológicas/significativas, valorativas y normativas, comportamentales) con ese sistema en la dirección de mayor intervención y reivindicación operante — no pasiva — de los aflujos — recursos, poder, relaciones, participación, etc. — provenientes del sistema. Esta idea será reiterada en relación con la participación (8.2.3), como uno de los procesos clave que encarna y vehicula el cambio de rol aludido.

2. El *rol* de los *profesionales* varía igualmente en una doble dirección:

- a) En los profesionales *generales* y en posición socializadora o de contacto primario con la comunidad (educadores, médicos, curas, policías), *ampliando* su rol profesional para añadirle (Goodstein y Sandler, 1978) componentes relacionados con la detección de problemas, derivación o ayuda (en los casos y supuestos apropiados; *no* en todas las personas) en la dirección de *optimizar los recursos técnicos* (capítulo 10).
- b) En los profesionales de la intervención *comunitaria* (el psicólogo es nuestro caso) hacia un rol con menos poder, más igualitario y solidario en relación con los clientes (la comunidad) y más coordinado, flexible e integrador, respecto a otros profesionales implicados en el trabajo multidisciplinar.

3. La *solidaridad* social, *relaciones* e interacciones — positivas — entre individuos y grupos son también relevantes para el desarrollo humano, pues evitan (donde lo apuntado en 1) el vindicacionismo individualista. El trabajo pasaría en esta área por desarrollar modelos psicosociales y experiencias prácticas sobre cómo diseñar y desarrollar *climas sociales y organizacionales* (en sentido amplio, no restringido a organizaciones industriales o de lucro) participativos, en que cierto tipo de relaciones e interacciones se hagan posibles y *significativas*, posibilitando, favoreciendo o catalizando el crecimiento personal (frente al desarrollo meramente productivo o instrumental) de los participantes.

La psicología social como disciplina debería aportar instrumentos analíticos y explicativos en este

terreno, investigando los diversos tipos de relaciones — simétricas, asimétricas, de ayuda, etc.— y sus efectos. Los grupos de sensibilización, encuentro o ayuda mutua (capítulo 13), el trabajo de Moos (capítulo 7), las comunas, comunidades o *kibutzs*, y las familias e instituciones socializadoras o resocializadoras artificiales son — entre otras — líneas de trabajo prometedoras y utilizables en esta dirección.

4. *Calidad de vida* y vida cotidiana. La afirmación de la calidad de vida (o ideas similares como salud positiva o bienestar social) como meta global de la acción comunitaria, sitúa el bienestar — y autorrealización — humano en primer plano valorativo, como criterio regulador fundamental del progreso o de los cambios sociales, económicos o tecnológicos: no se trata solo de que (capítulo 7) esos cambios hayan de traducirse al final en una mejoría de la vida de las personas sino que, además, deben hacerse *a la medida del hombre* y no, al contrario, sacrificando a las personas en el altar supremo de la tecnología, la economía y el trabajo para adaptarlas a la medida — y demandas “objetivas” — de estos (la típica inversión valorativa). El concepto de calidad de vida funciona así como un *regulador psicosocial* imprescindible que manifiesta, a la vez, la vocación irrenunciablemente *humanista* del trabajo comunitario y la *justificación de una Psicología Comunitaria*, frente a otro tipo de formulaciones — estilos interventivos — más — o predominantemente — tecnocráticos o socioestructurales.

Implícito en ello va que los verdaderos cambios comunitarios deben llegar a afectar a — y con fre-

cuencia partir de — el *entorno habitual* de las personas (básicamente la comunidad vecinal) y el curso *cotidiano* de sus vidas, no tanto — o únicamente — con grandes cambios o planificaciones en el plano legislativo, político o social (que podrían ser, en todo caso el punto de partida o uno de los ámbitos, pero ni el único, ni el verdaderamente comunitario). Esto, naturalmente, en las sociedades occidentales desarrolladas, no necesariamente en otro tipo de países o culturas.

También, que el blanco de la preocupación comunitaria es el “hombre común” o medio, y no individuos o grupos concretos (las minorías desfavorecidas serían un caso aparte). Lo cual excluiría como *inmorales* los diseños de cultura o *política social* (basados en el “darwinismo social”, especulación económica, competitividad o individualismo extremos) unilaterales, dirigidos (o que *benefician*) primordialmente a ciertos grupos o *élites* sociales (pero disfuncionales o inalcanzables para el resto del cuerpo social) y que generan desintegración o “dualización” social así como desgarros, presiones vitales extremas, desadaptación y marginación en colectivos amplios (aún cuando produzcan también crecimientos económicos importantes). Una política social (o económica) debe, en ese sentido, ser *juzgada* no solo por sus éxitos sino también *por la marginación y disgregación social que produce*.

5. *Sistemas y procesos de socialización*, que determinan en gran parte las actitudes, posicionamientos relacionales y comportamiento del individuo frente a los sistemas y procesos socia-

les. En psicología comunitaria nos interesan, sobre todo, esas determinaciones respecto a los temas y parámetros mencionados en el resto de los puntos: actividad del sujeto en relación con el sistema y los subsistemas de poder y figuras de autoridad; relaciones interindividuales e intergrupales, autorresponsabilidad, petición de ayuda y expresión de necesidades; prosocialidad, comunidad y apoyo social; desarrollo de expectativas; control social, desviación y tendencias a marginar grupos y personas; etc.

La modificación, diseño y generación de alternativas (parciales o globales) en sistemas y procesos de socialización en la dirección marcada por los objetivos comunitarios parece clave. *Familia y escuela* (y los grupos de iguales, *peer groups*) han sido mostradas como sistemas socializadores clave en el aspecto preventivo. Los aspectos *implícitos* de los procesos de socialización necesitan mucho mayor atención conceptual (desde disciplinas como la psicología social y la psicología evolutiva) y analítica (experimentación, también) en los diversos contextos y sistemas, tanto en relación con los procesos de marginación como con los de desarrollo positivo e integral.

En un ámbito más *social*, global o sistémico destacaríamos los siguientes factores y procesos de interés:

6. La *comunidad* y el *sentido de comunidad*, como contexto territorial e interactivo global y como resultante psicosocial, respectivamente; estos referentes básicos del análisis y la acción comunitaria ya fueron descritos aquí en los capítulos 1 (1.2) y 2.

7. El *podery su distribución*; otro tema clave en sus distintas formas y expresiones (poder económico, político, informativo, intereses grupales, estatus, etc.) para entender un sistema social y actuar en él. Su distribución posibilita y condiciona tanto el desarrollo de personas y grupos como la existencia de la propia comunidad (B.3). Algunos aspectos de interés en relación con el poder serían: existencia y cantidad (en las distintas formas) en un sistema social; sistemas de generación, asignación o desarrollo de poder y acceso de los diversos grupos sociales a esos sistemas; igualdad o desigualdad de su distribución; posibilidad de acceso al poder — y movilidad social en relación con él —; sistemas de cambio en la distribución del poder o en los sistemas sociales de su asignación.
8. *Necesidades*, problemas y conflictos sociales que constituyen elementos motivadores, dinamizadores y tensivos básicos (desde lo negativo o carencial; también existen factores motivacionales positivos); analizados — desde el punto de vista de la evaluación — en el capítulo 7; se trata de un tema tradicional en el trabajo social.
9. Las *expectativas*; otro elemento tensivo entre lo existente y lo deseable o esperable. La creación y mantenimiento de expectativas relativamente *estables* (en función de la estabilidad del propio contexto en que se dan) y que conecten el estado inicial de un sistema social con el deseable o esperado a partir de una constatación o acción a producir, es uno de los principales instrumentos de dinamización inicial y objetivo implícito de la intervención comunitaria (cap. 7; 7.4).

Las expectativas tienen un doble filo o virtualidad: positivo (la dinamización mentada); negativo: la *frustración* (más o menos repetida) de expectativas, uno de los principales factores de desmovilización y desilusión de un colectivo — y del interventor —, que acaban “quemándose”. El correcto análisis previo de las expectativas previsiblemente generadas por las acciones a emprender es básico — junto a otros factores — en la estrategia interventiva orientada a decidir el tipo de acciones a emprender.

10. Sistemas de *definición de objetivos y toma de decisiones* en una comunidad, fundamentales también como formas básicas de la *participación* (ver 8.2) de sujetos y grupos en el sistema social, del acceso igualitario a los recursos de este y de la generación de cohesión y sentido de pertenencia — o de marginación — social. Particularmente relevantes son los procedimientos de asignación de recursos del sistema (asignación presupuestaria, etc.), las reglas organizacionales de los sistemas políticos y de control de la vida del sistema (los “aparatos” decisorios, comisiones, etc.) y el grado de control ejercido por los miembros “de a pie” y asociaciones de base o intermedias de la comunidad, frente al monopolio de ciertas personas o grupos.

Globalmente, el tipo de contrato institucional — o “*mandato*” político — que tienen los miembros del sistema con sus aparatos decisorios es fundamental para permitir un distanciamiento de los sistemas de definición de objetivos y toma de decisiones de un cuerpo social y de sus miem-

bros (“liberados” de responsabilidades ulteriores) a través de procedimientos puntuales como la elección de ciertas personas. Una de las vías de actuación comunitaria pasaría por ayudar a los miembros del sistema a revisar los mandatos — explícitos o implícitos — y reglas de juego, a fin de facilitar el acercamiento y participación de los interesados en esos procesos básicos (un sistema útil, además, para desarrollar cohesión social y sentido de comunidad, aunque no sin riesgos y problemas).

11. Los *sistemas de recompensas* (premios) y *castigos* de un sistema social son probablemente el factor más importante (aparte de los relacionales citados al principio) para modificar o diseñar un sistema social (sistema social organizado; la comunidad quedaría excluida como sistema social relativamente “natural”, sin objetivos prefijados), y quizá uno de los más descuidados y que causa más disfunciones institucionales y organizacionales. La receta de actuación sería en principio sencilla y expresable en tres pasos:
 - a) Definir lo más clara, precisa y explícitamente los objetivos (jerarquizados) del sistema.
 - b) Determinar los *comportamientos instrumentalmente ligados* a los objetivos marcados (conducentes a su consecución o contrarios a ella).
 - c) *Ligar de manera unívoca* (sin ningún tipo de duplicidad o equivocidad), clara y explícita las conductas instrumentales positivas (conducentes a los objetivos) con los premios, y las negativas con los castigos, manteniendo y haciendo cumplir esa correspondencia sin excepciones.

La mayor parte de los sistemas sabotean explícita o — peor — implícitamente alguna de esas reglas (la c casi siempre) al mantener un estándar nominal y visible de conductas premiadas (trabajo, rendimiento, interés, etc.) pero introduciendo implícitamente (aunque sin reconocimiento formal) sistemas paralelos de recompensas a comportamientos (fidelidad personal, no conflictividad, etc.) que: a) no están conectados con los objetivos del sistema (pero sí con alguna persona o élite en el poder); b) desmotivan y desincentivan los comportamientos realmente útiles para la consecución de esos objetivos; c) restan credibilidad a las reglas y comunicaciones del sistema; y d) crean una contradicción lógica de difícil solución (“doble vínculo”) al no poder ser esta lógica rebatida (ni planteada, muchas veces) explícitamente (por no haber sido explicitada la norma real) ni solventada. Todo lo cual sabotea considerablemente el funcionamiento del sistema y el bienestar personal y la efectividad organizativa de sus miembros.

12. Sistemas de *apoyo social*; relevantes en lo referido a evitar los efectos de desintegración social y comunitaria y como amortiguadores de los efectos del “estrés” sobre las personas. La familia, grupo de iguales (del trabajo, la escuela o el tiempo de ocio) o los grupos y redes de apoyo y ayuda mutua artificialmente contruidos se han mostrado muy útiles en este sentido.
13. Sistemas de *control de la desviación social* (la otra cara de la moneda del apoyo social). Estos sistemas — y procesos — están implicados en la ge-

neración de marginación (con sanción añadida del psicólogo, con frecuencia) de personas y grupos en la comunidad, a través de “clases especiales” en el sistema escolar, del diagnóstico psiquiátrico en el sistema de salud mental, del confinamiento correccional o carcelario en el sistema de justicia o de la clasificación aptitudinal en el sistema industrial. La meta sería aquí disminuir las tendencias marginadoras de estos sistemas modificando su funcionamiento y orientándolo hacia una mayor aceptación e integración de los “diferentes”, así como socializando en las personas (y los técnicos) una mayor tolerancia hacia el comportamiento diferente pero no dañino.

ALISANDO NUESTRO PELO*

(Fragmentos)

bell hooks

En las mañanas de los sábados nos reuníamos en la cocina para arreglarnos el pelo, es decir, para alisárnoslo. Los olores de grasa y pelo quemado se mezclaban con el aroma de nuestros cuerpos recién bañados, con hojas de berza cocinándose sobre la estufa, con pescado frito. No íbamos a la peluquería. Mi mamá nos arreglaba el pelo. Seis hijas: no había modo de que nos hubiéramos podido permitir pagar peluqueras. En aquellos días, este proceso de alisar el pelo de las mujeres negras con un peine caliente (inventado por Madame C. J. Waler) no estaba ligado en mi mente al esfuerzo de parecer blancas, de llevar a la práctica los patrones de belleza establecidos por la supremacía blanca. Estaba ligado solamente a ritos de iniciación en la condición de mujer. [...] Ese momento de transición era el que mis hermanas y yo anhelábamos.

[...]

El planchado del cabello era un ritual de la cultura de las mujeres negras — de intimidad. [...] Era un mundo tan importante como el de la barbería de los hombres: misterioso, secreto. Era un mundo en el que las imágenes construidas como barreras entre la identidad de una y el mundo eran soltadas brevemente, antes de ser rehechas. Era un momento de creatividad, un momento de cambio.

* Tomado de La Gaceta de Cuba, La Habana, núm. 1, 2005, pp. 70-73.

Yo quería ese cambio aunque toda mi vida se me había dicho que yo era una de las “dichosas” porque había nacido con “pelo bueno” — un cabello fino, casi lacio —, no suficientemente bueno, pero bastante bueno. [...] Este “pelo bueno” no significaba nada para mí cuando se erguía como una barrera para mi ingreso en ese mundo secreto de la mujer negra.

[...]

Puesto que el mundo en que vivíamos estaba segregado racialmente, era fácil pasar por alto la relación entre la supremacía blanca y nuestra obsesión con el cabello. Aunque las mujeres negras con pelo lacio eran percibidas como más hermosas que las que tenían pelo grueso, rizado, eso no era relacionado abiertamente con la idea de que las mujeres blancas eran un grupo femenino más atractivo o de que su pelo lacio establecía un patrón de belleza que las mujeres negras estaban luchando por llevar a la práctica. Aunque este fue probablemente el marco ideológico del que emergió el proceso de alisamiento del cabello de la mujer negra, fue ampliado de modo que devino un espacio real de formación de íntimos vínculos personales de la mujer negra mediante la experiencia ritualizada, compartida.

[...]

Dentro del patriarcado capitalista supremacista, el contexto social y político en que surge la costumbre de los negros de alisarnos el cabello, esta representa una imitación de la apariencia del grupo blanco dominante y a menudo indica un racismo interiorizado, odio de sí mismo y/o una baja autoestima. Durante los años 60 los negros que trabajaban activamente para criticar, desafiar y cambiar el racismo

blanco señalaron cómo la obsesión de los negros con el pelo lacio reflejaba una mentalidad colonizada. Fue en ese entonces que el peinado natural, el “afro”, se puso de moda como un signo de la resistencia cultural a la opresión racista y como una celebración de la condición de negro. [...] Cuando las luchas de liberación negras no condujeron al cambio revolucionario en la sociedad, se dejó de concentrar la atención en la relación política entre apariencia y complicidad con el racismo blanco y la gente que otrora había llevado ostentosamente sus afros comenzaron a alisarse el cabello.

No quedándose atrás de la maniobra para suprimir la conciencia negra y los esfuerzos de los negros por ser personas que se autodefinen, las corporaciones blancas comenzaron a reconocer a los negros y, de manera especialísima, a las mujeres negras, como consumidores potenciales de productos que aquellas podían suministrarles, incluyendo productos para el cuidado del cabello.

[...]

Esta necesidad de tener una apariencia lo más parecida posible a la de los blancos, de tener una apariencia inocua, está relacionada con un deseo de triunfar en el mundo blanco. Antes de la desegregación, los negros podían preocuparse menos sobre lo que los blancos pensaban sobre su cabello. En una discusión sobre la belleza con mujeres negras en el Spelman College, las estudiantes hablaban sobre la importancia de llevar el pelo lacio cuando se busca empleo. Estaban convencidas, y probablemente con toda razón, de que sus oportunidades de hallar buenos empleos aumentarían si tenían el pelo lacio.

[...]

A pesar de muchos cambios en la política racial, las mujeres negras continúan obsesionándose con su cabello, y el alisamiento del cabello sigue siendo un asunto serio. [...] La mayoría de nosotras no fue criada en ambientes en los que aprendiéramos a considerar nuestro cabello como sensual o hermoso en su estado no procesado. Muchas de nosotras hablamos sobre situaciones en las que personas blancas nos piden que les dejemos tocar nuestro pelo cuando no está procesado y entonces se muestran sorprendidas de que la textura sea suave o agradable al tacto. A los ojos de mucha gente blanca y otra gente no negras, el afro natural parece estropajo de acero o un casco. Las respuestas a los estilos de peinado naturales llevados por mujeres negras revelan comúnmente el grado en que nuestro cabello natural es percibido en la cultura supremacista blanca no sólo como feo, sino como atemorizante. Nosotras también interiorizamos ese miedo.

[...]

Mirando fotografías de mí misma y de mis hermanas cuando teníamos el cabello alisado en la escuela de segunda enseñanza, noté cuánto más edad parecíamos tener que cuando nuestro cabello no estaba procesado. Es irónico que vivamos en una cultura que pone tanto énfasis en que las mujeres tengan una apariencia joven, pero se anime a las mujeres negras a cambiar su cabello de un modo que nos hace parecer más viejas. El pasado semestre leíamos *El ojo más azul* de Toni Morrison en una clase de ficción de mujeres negras. Les pedí a los estudiantes que escribieran composiciones autobiográficas que

reflejaran lo que pensaban sobre la relación entre raza y belleza física. Una amplia mayoría de las mujeres negras escribió sobre su cabello.

[...]

En numerosas discusiones con mujeres negras acerca del cabello se puso de manifiesto que uno de los más poderosos factores que les impiden a las mujeres negras llevar estilos de cabello no procesado es el temor de perder la aprobación y consideración de otras personas. Las mujeres negras heterosexuales hablaron sobre el grado en que los hombres negros responden más favorablemente a las mujeres con el cabello lacio o alisado. Las lesbianas señalan el hecho de que muchas de ellas no se alisan el cabello, lo que suscita la interrogante de si ese gesto está vinculado fundamentalmente o no al heterosexismo y a un anhelo de ser aprobadas por el varón.

[...]

Cuando los estudiantes leen sobre raza y belleza física, varias mujeres negras describen períodos de su niñez en que se sentían agobiadas por el anhelo del pelo lacio, porque este estaba asociado con la deseabilidad, con ser amado.

[...]

Recientemente, las cantantes negras que se esfuerzan por ser atractivas para auditorios blancos, por ser consideradas como artistas que han logrado ampliar su atractivo popular, usan el implante de cabello y el entretejimiento de cabello para tener un largo cabello lacio. Parece haber un nexo definido entre la popularidad de una artista negra del espectáculo con los auditorios blancos y el grado en que ella trabaja para parecer blanca, o para encarnar

aspectos del estilo blanco. Tina Turner y Aretha Franklin fueron pioneras de la tendencia: ambas se teñían de rubio el cabello. [...] Recientemente conversé con una de mis hermanas menores sobre su cabello. Ella usa tintes de colores brillantes, diversos matices de rojo. En lo que a ella respecta, esas elecciones de cabello teñido alisado estaban directamente relacionadas con sentimientos de baja autoestima. A ella no le gustan sus rasgos y cree que el estilo del cabello la transforma. Lo que yo percibía era que su elección del cabello alisado rojo en realidad llamaba la atención sobre los rasgos que ella estaba tratando de encubrir. Cuando comentó que esa apariencia recibe más atención y cumplidos, le sugerí que la reacción positiva podría ser una respuesta directa a su propia proyección de un nivel más alto de autosatisfacción.

[...]

Cierto número de mujeres negras han afirmado que eso es una estrategia de supervivencia: es más fácil funcionar en esta sociedad con el cabello alisado. Hay menos líos. O, como alguna gente ha afirmado, el cabello alisado es más fácil de manejar, toma menos tiempo. [...] Independientemente del modo de componer el cabello que las mujeres negras escogen individualmente, es evidente que el grado en que sufrimos la opresión y explotación racista y sexista afecta el grado en el que nos sentimos capaces tanto de autoamor como de afirmar una presencia autónoma que sea aceptable y agradable para nosotras mismas. Las preferencias individuales (estén o no enraizadas en el autoodio) no pueden negar la realidad de que nuestra obsesión colectiva con

alisar el cabello negro refleja la sicología de opresión y el impacto de la colonización racista. Juntos, racismo y sexismo les recalcan diariamente a todas las mujeres negras por la vía de los medios, la publicidad, etc. que no seremos consideradas hermosas o deseables si no nos cambiamos a nosotras mismas, especialmente nuestro cabello. No podemos oponer resistencia a esa socialización si negamos que la supremacía blanca informa nuestros esfuerzos por construir un sí mismo y una identidad.

[...]

Sin luchas organizadas como las que tuvieron lugar en los años 60 y principios de los 70, las mujeres negras como individuos debemos luchar solas por adquirir la conciencia crítica que nos capacite para examinar las cuestiones de raza y belleza, nuestras elecciones personales, desde un punto de vista político. Hay momentos en que pienso en alisar mi cabello sólo para cambiar mi estilo, sólo por gusto. Entonces me recuerdo a mí misma que, aunque tal gesto pudiera ser simplemente festivo por mi parte, una expresión individual de deseo, yo sé que semejante gesto traería otras implicaciones que escaparían a mi control. La realidad es que el cabello alisado está vinculado históricamente y actualmente a un sistema de dominación racial que les inculca a las personas negras, y especialmente a las mujeres negras, que no somos aceptables como somos, que no somos hermosas.

[...]

En una cultura de la dominación, una cultura que es esencialmente anti-intimidad, debemos luchar diariamente por permanecer en contacto con noso-

tros mismos y nuestros cuerpos, unos con otros. Especialmente las mujeres y hombres negros, ya que son nuestros cuerpos los que tan frecuentemente han sido devaluados, agobiados, heridos en el trabajo alienado. Celebrando nuestros cuerpos, participamos en una lucha liberadora que libera la mente y el corazón.

EL TRABAJO COMUNITARIO. VALORACIONES TEÓRICAS DE SU REALIZACIÓN EN LA REALIDAD CUBANA ACTUAL*

(Fragmentos)

María Teresa Caballero Rivacoba

El término “trabajo comunitario” se ha traducido cotidianamente de diversas formas; así aparece empleado, sobre todo por autoridades institucionales y de gobierno, como la consabida tautología “trabajo con la comunidad” o como la tan manipulada intervención, colonización o imposición comunitaria.

Para esta autora, el concepto de trabajo comunitario consiste en:

El conjunto de acciones teóricas (de proyección) y prácticas (de ejecución) dirigidas a la comunidad con el fin de estimular, impulsar y lograr su desarrollo social, por medio de un proceso continuo, permanente, complejo e integral de destrucción, conservación, cambio y creación, a partir de la participación activa y consciente de sus pobladores. A lo largo del proceso revolucionario cubano el hombre ha sido el objeto más importante de atención y, por tanto, la comunidad ha estado presente en las estrategias de desarrollo en el ámbito macro y micro social; pero durante la década del 90 la comunidad ha sido ubicada en un lugar significativo de la atención de instituciones gubernamentales, políticas y sociales.

* Tomado de María T. Caballero Rivacoba y Mirtha J. Yordi García, *El trabajo comunitario: una alternativa cubana al desarrollo social*, Camagüey, Ediciones Ácana, 2003, pp. 33-40, 41-51.

[...]

Aunque puede señalarse — en coincidencia con Lesvia Canovas¹ — que junto a los grandes cambios que han ocurrido en Cuba, la vuelta hacia la comunidad, es la vuelta al ser humano cuando él mismo ha creado fuerzas y recursos que lo despersonalizan, en este contexto es importante el encuentro del hombre con sus raíces, con su tierra, tradiciones y su historia.

Marcos Marchioni considera el trabajo comunitario sólo con los pobres como una forma de ayudar a los sectores de menos desarrollo y no se tiene en cuenta estas acciones para otras comunidades. Cabría aquí una reflexión, porque ninguna comunidad puede moverse sola hacia los actuales niveles de desarrollo social si no se actúa sobre ella o se promueve desde dentro su movilización (la influencia pasiva de los pobladores en la transformación de su entorno — según la definición dada de comunidad — no conduce directamente al desarrollo social).

Para esta autora, el trabajo comunitario es una necesidad inminente debido a determinadas causas principales, entre las que se destacan:

- La necesidad de fomento de un desarrollo autóctono, en ascenso, capaz de responder tanto a exigencias del desarrollo económico (de la industria y del turismo) como al cumplimiento creciente del programa socio-político-ambiental de cada territorio y de todo el país.

¹ Cánovas, Lesvia, intervención en el Taller Provincial sobre trabajo comunitario integrado.

- Lo importante del logro de la estabilidad de la fuerza de trabajo. A las formas de organización de la producción ya existentes, se han añadido otras nuevas y todas deben estar cada vez más unidas a las familias de los trabajadores y a su radio de acción; mientras mayor sea el nexo entidad productiva-familia, mientras mejor sea la estimulación no sólo al trabajador, sino a su familia, a sus condiciones de vida, mayor será la estabilidad de la fuerza de trabajo.
- La necesidad de alcanzar altos resultados productivos, los cuales dependen en gran medida del trabajador o trabajadora, y esto solo será posible en la misma proporción en que ellos tengan mejor atendidas sus necesidades materiales y espirituales de vida y de trabajo, lo que depende de la eficacia del trabajo comunitario.

El objetivo principal del trabajo comunitario es transformar la comunidad mediante su protagonismo en la toma de decisiones, de acuerdo con sus necesidades y a partir de sus propios recursos y potencialidades. Deberá propiciar cambios en los estilos y modos de vida, en correspondencia con las tradiciones e identidad de la comunidad, así como el fortalecimiento de su actividad económica y sociopolítica.

El trabajo comunitario se concreta en dos niveles: macro y micro social. En el nivel macro, el trabajo comunitario constituye un elemento importante del contenido de la política social de la nación, porque el desarrollo social de la comunidad tiene que ser planificado, respaldado materialmente y en correspondencia con las estrategias de desarrollo de la nación, según el sistema social vigente.

La política social no debe concebirse como gasto pasivo de la sociedad, sino inversión productiva para el cambio social; de no ocurrir de esta forma, y si se minimiza la labor comunitaria solo a la práctica, no habría correspondencia entre política y realidad y, en una sociedad como la cubana, es necesaria la conjugación de ambos aspectos.

Específicamente la política social cubana se ha caracterizado desde 1959 por ser humana, justa, solidaria, democrática y, sobre todo, participativa; por buscar siempre la equidad social, pero sobre la base de una situación económica favorable que permita lograr coincidencia entre eficiencia social y eficiencia económica. En la actualidad es muy importante para Cuba, en el contexto en que se desarrolla su proyecto social, el fortalecimiento de la comunidad como unidad social.

La necesidad del accionar en la comunidad permite afirmar que la importancia del trabajo comunitario radica en la posibilidad de atender mejor y de forma coordinada a las necesidades que la población expresa; en la posibilidad de aprovechar mejor los recursos disponibles e incorporar de forma activa a la vida social, económica y política del país a todos los pobladores, a través del protagonismo de la población en la transformación de su entorno.

Limitaciones y posibilidades para el trabajo comunitario en Cuba

En el país se van desarrollando acciones concretas dirigidas hacia la comunidad, e incluso se han incorporado estas a la planeación estratégica guber-

namental. De acuerdo con ello, esta autora considera que existen debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades para el desarrollo exitoso del trabajo comunitario.

Las debilidades, es decir, los aspectos que obstaculizan o limitan las acciones comunitarias desde el punto de vista endógeno, son:

La falta de arraigo de los pobladores de un asentamiento a ese lugar. Sobre todo en las comunidades donde se aglutinan personas que proceden de diferentes zonas, con distintas costumbres, modos de vida diversos, con falta de cohesión interna en el sentido de los beneficios e intereses, con aspiraciones diversas. Esto conduce a la ausencia del sentido de pertenencia y, por ende, a la inexistencia de identidad colectiva a partir de un sentimiento propio, individual, que fundamente el actuar.

El sentimiento de pertenencia ocupa un lugar significativo en el éxito del trabajo comunitario y el desarrollo de la comunidad pues, como señala Héctor Arias:

En las comunidades resulta esencial el desarrollo de sentimientos de pertenencia, la identificación del individuo con su barrio, su zona de residencia, sus habitantes, sus normas, sus costumbres, sus tradiciones, sus formas de relacionarse y su estilo de vida en general. Este es un factor poderoso para movilizar a los pobladores, para plantearse metas comunes y trabajar de conjunto por el alcance de estas, la solución de problemas y el desarrollo de la comunidad; es la base de la cohesión y la cooperación entre los habitantes.²

² Arias, H, *La comunidad y su estudio. Personalidad. Educación-salud*, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1995, p. 9.

Dada la variedad de tipos de comunidades existentes debe tenerse presente el sentido de pertenencia, sobre todo en las de más reciente creación, donde la formación del mismo es condición indispensable para las metas comunitarias. En las más antiguas tampoco puede descuidarse la labor de formación y consolidación de este sentimiento, que se manifiesta de variadas formas, entre ellas, con expresiones tan cotidianas como *yo soy de esa comunidad* y *no yo vivo en esa comunidad*, esta última sinónimo de falta de identidad comunitaria.

La falta de preparación para el despliegue del trabajo comunitario. No siempre las personas encargadas de la labor poseen la preparación necesaria ni la motivación indispensable para el desempeño eficaz de las acciones comunitarias. Al concebir el trabajo comunitario como un proceso fundamentalmente endógeno, tanto los líderes promotores de la transformación como la población protagonista de los cambios necesitan ser entrenados, capacitados, y esa preparación es aún insuficiente.

La pasividad de la comunidad que espera que todo le sea resuelto “desde arriba”. El concepto que se ha tenido por muchos pobladores de que la solución de sus problemas está en el “nivel superior”, en el “estado”, dificulta la unidad y movilización populares para utilizar racionalmente los recursos que se poseen en la comunidad.

El estado del fondo habitacional, los viales, servicios y las comunicaciones rurales. Está severamente afectado por las condiciones que ha vivido el país en la década del 90. En muchos casos no hay soluciones inmediatas para resolver los problemas existen-

tes y esto puede influir en la movilización de los pobladores del lugar.

La falta del vínculo entre la comunidad y la(s) entidad(es) productiva(s) de su entorno. No existe hábito de un nexo programado, estable entre las entidades productivas y/o de servicio con las poblaciones asentadas en sus alrededores (sobre todo en las áreas urbanas). Tampoco la comunidad está habituada a participar en la vida económica de la entidad, conocer sus resultados productivos e incorporarse a la estimulación de los trabajadores y sus familias. Ello no favorece la unidad del pueblo y la toma de conciencia de la entidad productiva en cuanto a su deber de atención a sus trabajadores y vecinos del entorno, fuera del ámbito laboral.

Unidas a las debilidades existen fortalezas o aspectos que facilitan el despliegue de un adecuado trabajo comunitario, desde el punto de vista endógeno. Los más destacados son:

El nivel cultural que posee la población cubana. Debido a la universalización de la enseñanza toda la población en el país ha tenido acceso desde 1959 a la educación y a la cultura en general; en toda comunidad viven profesionales de diversas ramas y el nivel promedio de escolaridad alcanza la enseñanza media en la mayoría de los ciudadanos.

Esta es una fortaleza importante porque garantiza, por una parte, la adecuada comprensión de cada persona de la necesidad e importancia del contenido de las acciones del trabajo comunitario y, a la vez, es una condición indispensable para que cada poblador emita sus criterios, sus puntos de vista y pueda participar de forma protagónica en la transformación de su comunidad.

El acceso a los servicios. La población tiene por igual posibilidades de recibir atención hospitalaria y extrahospitalaria, educacional, de comercio, gastronómica y otras. Este es un indicador de calidad de vida de alto valor para la familia y que favorece el trabajo comunitario, porque puede dirigirse hacia aspectos espirituales de elevada importancia — y no sólo a atender el proceso de mantenimiento y perfeccionamiento de los servicios que se reciben, empleando para ello, fundamentalmente, las potencialidades de la comunidad.

Es decir, las aspiraciones de las poblaciones en Cuba no están reducidas al logro de servicios — que ya poseen como conquistas del proyecto social — sino que deben ir más lejos, hacia la elevación de la calidad de los que ya tienen y a la creación de otros que puede necesitar ese colectivo y que, en muchos casos, es factible lograr con el accionar de la comunidad.

Las condiciones materiales de vida. Los índices de electrificación, cantidad de efectos electrodomésticos y condiciones de las viviendas en la gran mayoría de las comunidades, también contribuyen favorablemente a la eficacia de un trabajo comunitario dirigido más allá de la satisfacción de estos aspectos materiales, que aunque no ausentes, no constituyen el elemento principal de estas acciones.

En una situación similar a la fortaleza anterior, las condiciones materiales básicas están creadas, a pesar del deterioro actual que tienen algunas viviendas y las que aún subsisten en el área rural con pisos de tierra (que no es un problema de los años 90, sino que están pendientes de solución desde hace más

de 30 años), así como la escasez de ropa, zapatos o la falta de piezas de repuesto para reparar equipos electrodomésticos, que existe en cualquier comunidad rural.

El centro del análisis está en que ya la población conoce cómo se vive mejor y a partir de estos patrones, está muchas veces en condiciones de generar posibles soluciones.

La infraestructura existente en todos los pueblos tanto física como políticoadministrativa. La comunicación entre poblados a través de carreteras, caminos, terraplenes, la existencia de los servicios ya citados, el funcionamiento de todas las organizaciones y organismos en la comunidad, permiten afirmar la tenencia de condiciones básicas de partida para el trabajo comunitario.

La población ha ido aprendiendo a participar, es decir, ha sido paulatinamente educada en dar criterios, opinar y evaluar, acciones estas que llevan implícito lo consciente y lo activo.

Este pudiera ser un aspecto controvertido entre especialistas y conocedores del tema, porque si bien es cierto que todo el proceso revolucionario se ha caracterizado por su esencia participativa, participación y masividad no son sinónimos. Aún no puede decirse que la población en general y, sobre todo, la rural sepa participar.

La incorporación mayoritaria de las masas a la realización del proyecto social cubano a través de los Comités de Defensa de la Revolución (CDR), la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), la Central de Trabajadores de Cuba (CTC), la Unión de

Jóvenes Comunistas (UJC) y el Partido Comunista de Cuba (PCC) y la magnitud de las tareas cumplidas por todas estas organizaciones evidencian el nivel de la participación del pueblo, a lo que se suma el funcionamiento de los órganos del Poder Popular que han posibilitado la integración de las masas en la selección y respaldo de sus representantes.

En la contraposición entre dirección centralizada y participación real, el saldo es favorable a la segunda, por la preparación que la población posee a ese respecto. La acción estará encaminada a materializar esas potencialidades.

[...]

Desde el punto de vista externo también puede hablarse de factores que dificultan el trabajo comunitario (amenazas) y de otros que lo favorecen (oportunidades). Entre los primeros se encuentran:

La pretensión de homogeneizar y multiplicar el trabajo comunitario. Por una parte, existe la tendencia a concebir y orientar la labor de la comunidad por decreto, como una ley, y en esta medida habría que hacerlo igual en todas partes, obviando las especificidades de cada localidad y asentamiento. Por otra parte, bajo la concepción de la necesidad de actuar en la comunidad, todos los organismos y organizaciones que tienen influencia en esta trazan sus planes, sus acciones, las que “caen” en su totalidad sobre un único objeto, solapándose y en ocasiones contraponiéndose, lo que dificulta los éxitos posibles y provoca más fácilmente un rechazo que una aceptación al trabajo conjunto por el bienestar de la colectividad.

La concepción del trabajo comunitario como una meta en la labor gubernamental, política y social. El

desarrollo social tiene su génesis y su fin en la comunidad como colectivo y en cada individuo como especificidad; no se obtienen los resultados esperados si la labor comunitaria se despliega por medio de campañas, jornadas o planes a corto plazo. No se puede olvidar que este proceso de acciones en la comunidad depende en gran medida del factor subjetivo, de las formas de actuar y pensar de cada ciudadano, y que los cambios en su conciencia no ocurren de forma inmediata.

La concepción de la comunidad solo como objeto del trabajo comunitario. Llevarlo todo a la comunidad, concebirla como ente pasivo; no se toman en cuenta aspiraciones, necesidades e intereses de la población de estas áreas para proyectar y definir políticas de desarrollo. Se ha concebido el trabajo comunitario como un conjunto de acciones hacia la comunidad, en vez de ser un proceso para la comunidad, con la comunidad y desde la comunidad.

La dirección centralizada, verticalista, propia del sistema político cubano, dificulta las posibilidades reales de desarrollo de la comunidad. La política presupuestaria centralizada hace difícil el progreso comunitario de acuerdo con su diagnóstico, plan de acción y la búsqueda del beneficio directo de la comunidad con los resultados productivos de su entorno, resultados en los cuales ella participa. La intervención directa de los trabajadores en la toma de decisiones ha estado mediada en muchas ocasiones por una dirección centralizada, vertical (de arriba hacia abajo).

La falta de recursos. Las comunidades han recibido el impacto de las condiciones en que ha vivido el país en la década del 90, y poseen innumerables

problemas que, por carencias o insuficiencia de recursos, no pueden ser resueltos ni a corto ni a largo plazo, lo que limita el desarrollo de la comunidad y puede ser atenuado con la dinamización de las potencialidades de la comunidad.

Entre las oportunidades se destacan:

El reconocimiento por las instancias políticas y gubernamentales en el ámbito macro social de la necesidad del trabajo comunitario. La importancia dada a esta labor se ha expuesto en acciones y planes dirigidos al desarrollo de la comunidad, con la elaboración de lineamientos normativos y el fortalecimiento de mecanismos y estructuras.

La inclusión en la planeación estratégica gubernamental del desarrollo comunitario, lo que favorece la atención a este como mecanismo impulsor para la recuperación y transformación de las comunidades.

El vínculo entre las acciones gubernamentales y las científicas que posibilita la interrelación de la ciencia y la política, y en este caso la capacitación y la preparación adecuada de directivos y especialistas relacionados con el desarrollo comunitario, lo que permite el adecuado ejercicio de la labor hacia la comunidad sin intervención intrusiva.

La década del 90 está matizada por las limitaciones económicas características de estos años; por ello, si bien los recursos, sobre todo los materiales (tan necesarios para el trabajo comunitario) escasean, no puede esto convertirse en obstáculo para actuar y trabajar en la comunidad. Es más importante que nunca atender de forma prioritaria los aspectos subjetivos, por la significación que poseen. No será posible un trabajo efectivo en la comunidad

sin tener presente las necesidades espirituales de sus pobladores, a saber: *participación, comunicación, afecto, libertad, identidad e información.*

[...]

Características del trabajo comunitario

Teniendo como base las anteriores reflexiones es posible analizar las características que el trabajo comunitario debe poseer para que constituya una vía indispensable del desarrollo social:

1. *Histórico-concreto*: la especificidad en el tiempo debe ser determinante en esta labor. A cada comunidad, lo que le corresponde, según el momento en el cual se realiza el trabajo, de acuerdo con su nivel de desarrollo.

El principio de historicidad y concreción también se manifiesta en la ubicación en época de la labor comunitaria. Para Cuba, el trabajo con la comunidad en la década del 90 asume nuevas características. Por las condiciones en que el país se desarrolla y con carencia de recursos, debe potenciarse este proceso, elemento que corrobora la afirmación antes hecha de la importancia de atender de manera prioritaria necesidades de tipo espiritual, sin negar la presencia de los aspectos materiales en la concepción del trabajo comunitario — entendido como parte de la política del desarrollo rural.

2. *Objetivo*: el trabajo debe proyectarse y ejecutarse a partir de las propias potencialidades de la comunidad, de su desarrollo autosustentable. Si bien el objetivo principal es la transformación de la comunidad en pos de su mejoramiento, sus acciones no pue-

den fomentarse sobre la base de falsas expectativas, de promesas o planes y proyectos que no se correspondan con la realidad en que, en los ámbitos micro y macro social, se desenvuelve la vida de esta población. El centro de la labor comunitaria tiene que estar en la promoción y movilización de los pobladores en torno a sus principales problemas y soluciones y en el fomento de iniciativas; todo lo cual permite crear y fortalecer (según sea el caso) la cohesión entre vecinos y el amor por su comunidad.

3. *Autóctono, endógeno, propio de cada comunidad*: el trabajo comunitario tiene su base en la concepción de la comunidad como sujeto y objeto del desarrollo. En esa medida, su papel protagónico en una sociedad como la cubana no radica en que proyecte y ejecute un desarrollo tan independiente o propio que no se corresponda con las políticas y lineamientos principales de la nación; pero, al mismo tiempo, y debido al proceso de descentralización que en el país se viene dando, es importante fomentar y desarrollar las capacidades y potencialidades que caracterizan a cada comunidad como esa y no otra.

Si bien existen las condiciones y estructuras necesarias y adecuadas para que el trabajo comunitario se realice a partir de orientaciones generales desde las instancias superiores hacia la comunidad, la riqueza de la labor comunitaria estriba en que esta se desarrolle de abajo hacia arriba, de modo de promover la identidad colectiva, consolidar la unidad de la población y dinamizar las potencialidades de los propios pobladores tanto para la solución de sus problemas materiales como para el enriquecimiento de la vida espiritual. Para ello habrá que fijar metas en plena correspondencia con

las necesidades, aspiraciones e intereses de la población; lo que a su vez fortalece el buen funcionamiento de los órganos de gobierno y las acciones de las organizaciones de masas, núcleo vital para la concreción de la participación activa de la población en la transformación y desarrollo del territorio en los planos local, municipal, provincial y de la nación. (Aunque en estos momentos esta intención se ve limitada por la dirección centralizada — con decisiones imprevistas en ocasiones — desde las instancias macrosociales hacia la comunidad).

Es decir, para cualquier trabajo comunitario debe tenerse en cuenta que las comunidades no son iguales y por ello la labor hacia ellas no puede ser homogénea, porque, primero que todo, el sentido de arraigo, pertenencia y sucesión generacional no es el mismo en una comunidad establecida hace muchos años que en otra construida recientemente a la que se han integrado personas procedentes de diversos lugares — incluidos inmigrantes de diversas zonas del país — cuyos niveles de desarrollo no son similares.

Marcos Marchioni señala que “un trabajo comunitario no puede imponer a la comunidad las reglas y los horarios de la burocracia. Un trabajo comunitario significa, en primer lugar, la capacidad del trabajo mismo de adaptarse a las necesidades de la comunidad misma”.³

³ Marchioni, M., *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*, Madrid, Ed. Popular, 1987, p.43.

4. *Integrado, interdisciplinario*: el trabajo comunitario debe constituir un proyecto único en el cual participen todos los agentes de cambio según sus especificidades. La efectividad de este proceso dependerá en gran medida de la forma en que se oriente, planifique y ejecute tanto en el ámbito macrosocial como en el microsocial.

En las instancias nacional, provincial y municipal todos los organismos y organizaciones que influyan en la comunidad deben coordinar e incorporar en un solo sentido, como metodología única, las acciones para el desarrollo comunitario. En el ámbito micro todos los agentes de cambio, desde el delegado de la circunscripción hasta los líderes naturales, se unen para que, en un solo plan, con un cronograma unificado y una misma concepción, se planifique, se realice, se controle y se verifique todo el proceso de movilización y participación activa de los pobladores en pos de la transformación de su comunidad. Esta planificación conjunta posibilita el uso racional y más efectivo de los recursos de que se dispone — materiales, humanos y financieros; concentrar todos los esfuerzos en la solución de aquellos problemas más importantes para la comunidad, independientemente del sector al cual correspondan.

Atentan contra la integración múltiples programas sectorializados, a saber: Ministerio de Salud Pública (MINSAP): Comunidad Saludable; Ministerio del Azúcar (MINAZ): Comunidad Lista; Ministerio de Educación (MINED): Consejo Popular Destacado en la Educación; Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA): Comuni-

dad Ecológica: FMC: Mi Casa Alegre y Saludable; CDR: Comunidad Jardín. Y se habla de atender, no porque cada programa en sí mismo dañe a la comunidad, pero todos al mismo tiempo actuando por separado sólo permiten hablar de una proyección de trabajo comunitario en el ámbito macro (nación, provincia e incluso municipio), porque, en el nivel de la comunidad o circunscripción y en el Consejo Popular las tareas se multiplican, las mismas personas tienen que hacer las mismas acciones y entregar variados informes y, cuanto más, sólo se logra trabajar por etapas, momentos o en casos de chequeos o visitas; pero no se logra sistematicidad colectiva, ni programas permanentes. No hay entonces ni trabajo comunitario ni desarrollo de la comunidad.

Esto exige un cambio en el estilo de trabajo y dirección hasta ahora concebido y ejecutado hacia la comunidad, para que no se multipliquen planes ni esfuerzos; pero requiere de un sistemático trabajo de equipo, multidisciplinario, con mentalidad abierta a las transformaciones, siempre sobre la base de concebir el protagonismo comunitario.

La integralidad de esta labor se viene asumiendo como línea de trabajo a escala de toda la sociedad y así se refleja en la acción número 37 del Plan de acción nacional de seguimiento a la Conferencia de Beijing de la República de Cuba, que propone:

Continuar desarrollando el trabajo de integración de los organismos, instituciones y organizaciones de la sociedad cubana que en el ámbito macrosocial o directamente en las bases ejerzan mayor influen-

cia con sus esfuerzos en el desarrollo y transformación de la comunidad.⁴

5. *Participativo*: sólo con la incorporación mayoritaria de los miembros de la comunidad al proceso de transformación económica y social de esta, puede ser efectiva la labor.

La participación popular, con carácter activo y consciente, constituye el pilar fundamental sobre el que descansa el trabajo comunitario integrado; es condición indispensable para el éxito de lo trazado en el plano macrosocial porque:

Sólo la participación activa puede potenciar legítimas transformaciones en la realidad social y en los trabajadores mismos, pues ello implica responsabilidad en lo que se hace; despliega la inteligencia y la creatividad, estimula la comprensión, la autonomía, la solidaridad y la confianza en sí mismos.⁵

Por la importancia de la participación, el tratamiento teórico de este aspecto se aborda en el capítulo tres.

6. *Humano*: el trabajo comunitario va dirigido a trabajar con el grupo, la familia y con cada individuo en la búsqueda de su enriquecimiento espiritual.

Esta es una característica de la labor comunitaria que, de forma directa, manifiesta las máximas aspiraciones del proyecto social cubano, ya

⁴ Federación de Mujeres Cubanas, *Plan de acción nacional de seguimiento a la Conferencia de Beijing*, p.13.

⁵ Guevara, Ma. de los A. y R. Hernández: “Cooperación y participación”, en *Campesinado y participación social*, Equipo de Estudios Rurales, , Universidad de La Habana, 1998, p. 112.

que la razón última del mismo es que el ser humano sea mejor y para ello debe vivir y trabajar en mejores condiciones.

La materialización de este principio está muy vinculada con el trabajo comunitario porque, como propone Arisbel Leyva, la “atención al hombre” debe actuar

[...] como política éticosocial tendente a garantizar un constante enriquecimiento de la vida material y espiritual del sujeto productivo, tanto en el marco de la jornada laboral como en su propia existencia familiar y partiendo del tratamiento sistemático de las necesidades concretas — individuales y colectivas — como elemento esencial de una efectiva y sostenida labor politicoideológica que, unida a la capacidad educativa y motivadora de los estímulos morales y materiales, contribuirá al desarrollo de la personalidad y sus valores en nuestra sociedad.⁶

7. *Factible, económica y socialmente*: el trabajo comunitario debe fomentar el desarrollo sustentable, lograr el equilibrio entre la persona humana y el medio ambiente, preservar y desarrollar la cultura local; capacitar a la población; generar un centro potenciador de trabajo; crear, desarrollar y consolidar (según sea el caso) el sentido de pertenencia o identidad de los pobladores con su comunidad.

⁶ Leyva, Arisbel, “Aproximación teórica al problema de la atención al hombre en las UBPC”, en *Cooperativismo rural y participación social*, Equipo de estudios rurales, Universidad de La Habana, 1998. Este artículo valora de forma muy interesante su concepción de “atención al hombre” y se destacan aspectos útiles del trabajo comunitario.

Tanto las políticas trazadas como el proyecto concreto de trabajo comunitario en cada comunidad debe ajustarse (según las características antes descritas) a las potencialidades existentes; esto equivale a tener en cuenta su posibilidad de realización; de lo contrario, sólo queda el proceso plasmado en papeles y su ejecución es parcial o nula.

Por una parte, económicamente debe existir correspondencia con el nivel de desarrollo alcanzado y las posibilidades de lograr los nuevos niveles proyectados (de aquí la importancia de insertar a las unidades productivas en la acción comunitaria); por otra, socialmente la población tiene que estar preparada para cumplir sus deberes y ejercer sus derechos protagónicos, logrando así una real participación bajo principios verdaderamente democráticos. Esto será factible sólo en la medida en que lo proyectado coincida con los objetivos, intereses, necesidades y aspiraciones de la población; ello garantiza el respaldo mayoritario y la acción consciente de los ciudadanos.

8. *Medible*: los resultados del trabajo comunitario deben ser evaluados sistemáticamente, de manera que sea posible adecuar, variar o consolidar lo proyectado teniendo en cuenta la evaluación realizada. Para ello es preciso la elaboración, junto a la planificación del trabajo, de un sistema de dimensiones e indicadores cuantitativos y cualitativos que muestre las transformaciones que se van operando en la comunidad y que permitan el mejoramiento y elevación de la calidad de la vida de sus pobladores.

El sistema de dimensiones e indicadores elaborado, si se concibe la labor comunitaria en sus

dos niveles (macro y microsocioal) tendrá un grupo de aspectos comunes para todas las comunidades, es decir, según indicadores generales; deberá haber otro grupo de mayor especificidad que incorporará cada territorio o, incluso, la comunidad en correspondencia con sus características económicas y sociales y sus principales prioridades, las que constituirán indicadores particulares.

9. *Sistemático, programado*: el objetivo del trabajo comunitario es lograr el desarrollo de la comunidad y esto constituye un proceso, una labor continuada, sistemática, paulatina que depende en gran medida de la aceptación que tenga por parte de la propia población lo proyectado. Exige la adecuada conjugación de lo tradicional, lo viejo, con la introducción de lo nuevo, lo superior y esto no se logra ni con facilidad ni con rapidez.

Por otra parte, para que realmente se pueda hablar de desarrollo social, el trabajo comunitario no se reduce a un conjunto de cambios y transformaciones que de forma rápida se operan en la comunidad y sus pobladores, sino a la modificación continua, permanente, no coyuntural y, por ende, irreversible, y estos fines no pueden alcanzarse ni en poco tiempo ni de una vez. La planificación y ejecución del trabajo comunitario son permanentes y cíclicas; se cumplen acciones previstas y se generan nuevas, y cada etapa proyectada representa un momento del ciclo del desarrollo social, tanto en el ámbito macro como microsocioal.

10. *Ser un componente de la estrategia de desarrollo social de cada nivel de administración y gobierno*: el trabajo comunitario no puede ser ni improvisa-

do, ni aislado del resto de las acciones previstas en la dirección estratégica de cada instancia de gobierno, porque esta labor es medular en el logro del desarrollo social; tiene que formar parte, como ya se había señalado, de las políticas sociales trazadas y, por tanto, de las estrategias establecidas.

[...]

[En correspondencia con este concepto]son funciones del trabajador comunitario:

1. *Coordinar*: mantener vínculos muy estrechos con todos los agentes de cambio de la comunidad, haciendo énfasis en la interrelación comunidad-entidad productiva.
2. *Divulgar*: difundir a través de las vías posibles dentro de la comunidad las prioridades y el plan de acción para transformar su entorno.
3. *Promover*: movilizar a las masas para lograr la autogestión comunitaria.
4. *Conocer la comunidad*: dominar las especificidades de la comunidad.

[...]

[Cualidades fundamentales del trabajador comunitario:]

1. Ser líder natural.
2. Saber organizar su trabajo, planificarlo y ejecutarlo en el orden previsto.
3. Establecer buenas relaciones con el resto de los líderes, tanto formales como naturales, de la comunidad.
4. Dominar técnicas de participación y poseer habilidades para la conducción de talleres y debates que logren la incorporación mayoritaria de los diferentes grupos etarios involucrados directamente en los problemas por resolver.

5. Poseer buen nivel de asimilación tanto para las críticas a la realización de su labor comunitaria, como para las sugerencias y nuevas propuestas que se añadan a lo ya planificado.
6. Ser creativo, poseer iniciativas para añadir a las orientaciones generales todo cuanto pueda hacer más efectivo el trabajo comunitario.
7. Poseer habilidades comunicativas para la realización de su trabajo; emplear la persuasión, la afabilidad, la confianza, la capacitación permanente, el respeto a los demás y una amplia capacidad de escucha; considerar a cada miembro de la comunidad como el ente más importante en el proceso transformador de su entorno.

DESARROLLO HUMANO Y EQUIDAD. BASES CONCEPTUALES Y PRINCIPALES CORRIENTES*

(Fragmentos)

Centro de investigaciones de la economía mundial (CIEM)

[...]

La equidad social se distingue conceptualmente de la equidad económica y la equidad política. Para algunos autores, las nociones de equidad social suponen que puede lograrse una mejoría en la calidad de la vida sin cambiar el sistema básico de estratificación social derivado de la lógica del mercado, en la medida en que se asegure un “piso mínimo”, es decir, un conjunto de bienes y servicios esenciales para todas las personas. El concepto de ciudadanía social (*social citizenship*) se refiere al derecho de cada persona a disfrutar de un nivel mínimo de bienestar y seguridad, lo que implica el derecho a la seguridad social, salario, beneficios sociales, salud, educación, y otros servicios.¹

La justificación para este orden de prioridad es que los méritos de las personas no son la base de los atributos naturales y sociales que influyen en el bien-

* Tomado de *Investigación sobre desarrollo humano y equidad en Cuba. 1999*, dirigida por el Centro de investigaciones de la economía mundial (CIEM), con el patrocinio del PNUD, La Habana, Caguayo S.A., 2000, pp. 6, 13 y 14.

¹ Social Watch 1998, *To Betinho 1935-1997*, Montevideo, Instituto del Tercer Mundo.

estar de esas personas (talento, entorno de la infancia, condición de clase); y consecuentemente, las diferencias de beneficios derivadas de esos atributos son moralmente arbitrarias. Este enfoque propone el establecimiento de un límite inferior y uno superior en la distribución de los resultados; es decir, un piso bajo el cual los individuos no puedan caer, y un techo más allá del cual los individuos no puedan subir. El establecimiento de pisos y techos viola los logros individuales asociados con la equidad de oportunidades y, por tanto, es rechazado por las versiones extremas del liberalismo.²

La idea acerca del “piso mínimo” ha variado, y en el presente se entiende que la responsabilidad pública no termina con la provisión de los servicios sociales. El concepto de ciudadanía social también implica la creación de sujetos activos (participadores) que se emancipen ellos mismos de las limitaciones básicas impuestas por la pobreza y la dependencia de la asistencia que les da el estado. Desde esta perspectiva, la equidad social se entiende como el acceso a los servicios básicos para todas las personas de la sociedad, no sobre bases de compasión, sino en términos de derechos.

La definición de equidad social está muy vinculada a los conceptos de vulnerabilidad, exclusión e integración social. El objetivo supremo de la integración social es la creación de una sociedad para todos, basada en el respeto a todos los derechos humanos y libertades fundamentales, la diversidad

² *Ibidem.*

cultural y religiosa, la justicia social y las necesidades especiales de las personas que se encuentran en desventaja, la participación democrática y el respeto a la ley.

En relación con el grado de inclusión social, las personas suelen ser clasificadas en tres grandes grupos: totalmente incluidos, vulnerables y excluidos. Los vulnerables son los que se hallan en una situación inestable y en peligro de caer en el área de exclusión.³

Es en este debate acerca de la integración social, en que la equidad se erige frente a la igualdad. La universalización de la igualdad, si bien ha sido importante en una etapa, ha ocultado, en muchas ocasiones, los intereses específicos de las mujeres y otros grupos minoritarios, así como la seriedad de su exclusión. El concepto de equidad implica tener en cuenta las diferencias, respetarlas y evitar que se transformen en manifestaciones de exclusión social.

La necesidad de garantizar la equidad entre hombres y mujeres, minorías étnicas y religiosas, poblaciones rurales y urbanas, y diferentes generaciones, es un tema clave de este debate. Entre los principales actores involucrados en el logro de avances en esas áreas se encuentran los gobiernos nacionales, la sociedad civil y la comunidad internacional. Los temas cruciales incluyen la garantía de empleo para todas las personas económicamente activas, el acceso universal y equitativo a la educación y los servicios; y el respeto a las diferencias culturales entre los pueblos y grupos sociales, entre otros.

³ *Ibidem.*

La equidad es una de las seis dimensiones básicas del concepto de desarrollo humano propuesto por el PNUD.⁴ Según este enfoque, para que el desarrollo aumente las oportunidades de las personas, estas deben disfrutar de un acceso equitativo a esas oportunidades. De no ser así, se restringirían las opciones de muchos individuos dentro de la sociedad. En este sentido, se insiste en que la equidad debe entenderse como igual acceso a oportunidades, pero no iguales resultados, pues lo que cada uno haga con sus oportunidades entra en la esfera de la capacidad individual.

[...]

En 1995, la Cumbre Mundial sobre desarrollo social, celebrada en Copenhague, priorizó tres problemas clave a resolver en torno al eje crecimiento económico-equidad-desarrollo humano. Se trata de la pobreza, el desempleo y la falta de integración social, lo cual guarda una estrecha relación con la concepción del desarrollo social como un proceso tridimensional, que incluye:

- servicios sociales (salud y educación) y transferencias sociales (seguridad social);
- activos económicos y retornos productivos (empleo remunerado);
- integración social (paz y ausencia de violencia).

De acuerdo con estas concepciones, los distintos niveles de la sociedad (el individuo, la familia, la comunidad y el estado nación) están muy interre-

⁴ CIEM, *Investigación sobre el desarrollo humano en Cuba*. 1996. La Habana, Caguayo S.A., 1997.

lacionados. El carácter holístico del desarrollo social supone, además de la disponibilidad de bienes materiales, el bienestar físico y psicológico, una política coherente y relaciones sociales armoniosas. Las políticas económicas deben integrarse con políticas orientadas socialmente, pues existe una gran interdependencia entre ellas que las hace complementarias. El grado de orientación social de las políticas económicas depende fundamentalmente de la prioridad asignada al desarrollo social como una parte integral de las estrategias económicas nacionales.

En materia de gobernabilidad, debe apuntarse que las políticas sociales efectivas requieren un entorno político estable, un gobierno responsable y valores sociales orientados a la equidad. Además, un gobierno que represente las aspiraciones y prioridades de la mayoría de la población, tiene en la equidad uno de los objetivos clave de su agenda, pues el progreso social y la participación social efectiva en la adopción de decisiones requieren como precondition básica logros significativos en materia de equidad social, económica, política y de género, tanto en lo relacionado con el acceso a oportunidades, como en lo referente a la distribución de los resultados.

El progreso social depende de la provisión universal de servicios sociales básicos, financiados de manera responsable, e instrumentados de forma eficiente y equitativa por los gobiernos. No solo es importante la cuantía de los fondos públicos, sino la eficiencia con la que estos fondos son empleados. La experiencia de numerosos países ha mostrado que, si bien el sector privado podría aportar recursos adicionales para financiar ciertos servicios sociales,

pueden registrarse impactos negativos en términos de derroche e ineficiencia cuando hay ausencia de un control estatal efectivo. Además, el sector privado está orientado hacia aquellos segmentos más lucrativos, lo que atenta contra la universalidad del servicio.

En resumen, los ingredientes clave para un desarrollo social exitoso parecen ser un gobierno diligente y responsable, que represente los intereses de la mayoría de la población; políticas económicas con orientación social y la provisión universal de los servicios sociales, y el control del estado en esta esfera.

En la literatura más reciente se destaca que el desarrollo social no es un proceso singular ni lineal, que las estrategias para lograrlo pueden ser diversas y los patrones del éxito pueden ser variados, y que el desarrollo humano o las capacidades pueden fomentarse como resultado de la promoción estatal de dos tipos de sinergias:

- una entre intervenciones en nutrición, salud, educación y fertilidad; y
- la otra, en el ámbito macroeconómico, entre crecimiento del ingreso, reducción de la pobreza y desarrollo social.⁵

En opinión de estos autores, la política de desarrollo podría contribuir significativamente al desarrollo humano en la medida en que estas sinergias sean mejor reconocidas y promovidas por la acción estatal.

⁵ Mehrotra, S. y R. Jolly (eds.), *Development with Human Face. Experiences in Social Achievement and Economic Growth*, Oxford, Clarendon Press, 1997.

Además de los estudios referidos al papel del estado en materia de crecimiento económico, equidad y desarrollo humano, existe una amplia literatura orientada a las instituciones y considerada como alternativa, que incluye la creación de capacidades y la asistencia técnica, la participación comunitaria y la potenciación, el desarrollo centrado en las personas y el desarrollo sostenible. El tema unificador es el énfasis en la acción colectiva y el desarrollo de capacidades institucionales y para la adopción de decisiones.⁶

En las unidades de agregación más pequeñas, el énfasis se sitúa en el análisis de la participación, la potenciación y el desarrollo comunitario. En el meso-nivel, ese enfoque se traduce en el fortalecimiento de diferentes órganos de la sociedad civil, que incluye las instituciones de educación, investigación y monitoreo. En el ámbito gubernamental, el énfasis estaría en la reforma administrativa y la capacidad de desarrollo.

La equidad, como expresión de justicia, tiene una importante influencia sobre esas instituciones y sus decisiones, y es una medida de su legitimidad. La fortaleza real y la legitimidad percibida de estas instituciones varían considerablemente. No obstante, esas instituciones conforman el marco dentro del cual las diferentes políticas son aplicadas.

La idea principal de este enfoque, orientado a las instituciones, es que los resultados inequitativos son

⁶ IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change), *Climate Change 1995. Economics and Social Dimensions of Climate Change*, Nueva York, Cambridge University Press, 1996.

producidos por instituciones que fracasan en la protección de los derechos de grupos vulnerables o marginados socialmente. Similarmente, los países no pueden aprovechar las ventajas de las oportunidades globales o pueden sufrir desproporcionadamente a causa de los procesos globales adversos, si carecen de la capacidad institucional para proteger sus intereses.

EL GÉNERO EN EL TRABAJO COMUNITARIO*

Carmen Nora Hernández

Es cada vez más frecuente encontrar en los proyectos comunitarios alusiones al trabajo de género donde antes se aludía al trabajo con las mujeres. Sin embargo, una u otra forma de expresar el tema se refiere a cuestiones que son de primera importancia, pero diferentes, y en las cuales, incluso, tenemos motivaciones y experiencias diversas.

Vale la pena entonces conocer un poco sobre el origen de los debates que fueron tan relevantes en el siglo xx, a partir de los desarrollos teóricos y prácticos que se iniciaron con las luchas de los movimientos feministas desde el siglo xviii , y han dado lugar a la instalación del tema en el debate cultural de la época.

En el ámbito internacional, un hito importante en las conquistas del movimiento de mujeres lo constituyeron la proclamación en 1975, por Naciones Unidas, del Año Internacional de la Mujer y del Decenio de la Mujer (1975-1985), que culminó con la Conferencia Internacional de Beijing, acciones que dieron lugar a sucesivos acuerdos y convenciones suscritas por la mayoría de los estados, comprometidos a luchar contra la discriminación de la mujer y a promover la igualdad de oportunidades.

Durante esa década, género y desarrollo constituyeron dos conceptos recurrentes en las reflexiones de investigadores, educadores populares, ONG

* Tomado de los núms. 32 y 33 del boletín CAMINOS, La Habana, marzo y abril de 2003.

y agencias que financiaban proyectos comunitarios; sin embargo, las argumentaciones que se aportaban no eran necesariamente coincidentes en contenidos ni en motivaciones. En unos casos se defendía la importancia de las mujeres como fuerza de trabajo para el éxito del proyecto de desarrollo comunitario; algunos advertían, además, las posibilidades de mejorar sus condiciones de vida y la de sus familias por la vía del ingreso económico; mientras que, para otros, lo más importante era aprovechar en el proyecto los aportes culturales que las mujeres podían hacer desde sus conocimientos y experiencias específicas al desempeño de roles tradicionalmente femeninos. Tal vez el elemento más común en los debates que se produjeron fue el reconocimiento de las condiciones y necesidades diferentes entre las mujeres y los hombres, diferencias que era imprescindible atender para lograr la participación de las mujeres en el desarrollo.

Actualmente en muchos de los discursos que defienden la necesidad de incorporar a las mujeres en programas de desarrollo comunitario coexisten los dos enfoques que surgieron entonces: Mujer en el desarrollo (MED) y Género en el desarrollo (GED). Los proyectos con enfoque de MED hacen de su centro el trabajo con las mujeres; enfatizan y atienden las necesidades específicas de estas para mejorar su condición de vida. Al dirigir su atención a la satisfacción de necesidades prácticas tales como el empleo, la capacitación, los servicios, la vivienda, el crédito, entre otras, se pretende equiparar las oportunidades de acceder y participar en el desarrollo. El enfoque GED, al propio tiempo que reconoce las

desigualdades por condición de género que deben ser atendidas para incrementar las oportunidades de participación de las mujeres en el desarrollo comunitario, focaliza las desigualdades presentes en las relaciones de género y hace énfasis sobre las acciones necesarias a realizar para promover cambios en la subjetividad de todas las personas involucradas en el desarrollo.

Cualquiera que sea el enfoque de partida, la preocupación por incorporar una perspectiva de género en el trabajo comunitario asume el reconocimiento de las desventajas culturales que durante siglos han tenido las mujeres para acceder a y participar en el desarrollo de las sociedades. En mi opinión, la perspectiva de GED es más abarcadora porque permite ubicar la variable género en la comprensión del conjunto de relaciones sociales que se expresan en la comunidad y sobre las cuales actúa el proyecto comunitario.

Concepto de género: sus orígenes

El concepto de género proviene de países anglosajones. Es una traducción del término *gender* que se entiende inmediatamente en inglés como referente a relaciones entre los sexos. En español, el término género tiene diferentes significados: se usa para denotar las formas femeninas y masculinas en la gramática, para nombrar estilos de obras literarias o teatrales, para designar categorías taxonómicas o tipos de tejido de una prenda textil; y también se usa en las ciencias sociales y en la vida cotidiana para referirse al condicionamiento socio-histórico-cultural que asigna a hombres y a mujeres determinadas funciones en tanto tales. Género, en este

último sentido, no es lo mismo que *sexo*. El *sexo* describe las *diferencias biológicas* entre hombres y mujeres, diferencias que son morfológicas, propias de nuestra naturaleza y generalmente no son cambiables. Con el término *género*, estamos hablando de una *relación*: de la relación entre personas de diferentes sexos, de *diferencias aprendidas* desde la infancia a través de nuestros padres y madres, de nuestras familias, de los amigos y vecinos, de la escuela y de la iglesia, y reforzadas a todo lo largo de la vida por los grupos humanos en los cuales participamos y por los medios de comunicación social.

En conjunto, todos estos medios de socialización de la personalidad influyen en las ideas, los conocimientos, las experiencias, las representaciones sociales, los prejuicios y expectativas acerca de lo que significa ser hombre o mujer en un contexto determinado.

La estructura e ideología del patriarcado,¹ presente durante siglos en todas las sociedades, ha otorgado

¹ El término “patriarcado” se utiliza de distintas maneras para definir la ideología y estructuras institucionales que mantienen la opresión de las mujeres. Es un sistema que se origina en la familia dominada por el padre, estructura reproducida en todo el orden social y mantenida por el conjunto de instituciones de la sociedad política y civil. La estructura patriarcal promueve un orden social, económico, cultural, religioso y político donde el grupo, casta o clase compuesto por mujeres, siempre esté subordinado al grupo, casta o clase compuesto por hombres — aun si puede ocurrir que una o varias mujeres tengan poder, incluso mucho poder como las reinas y primeras ministras, o que todas las mujeres ejerzan cierto tipo de poder como

mayor valor y estatus a las actividades y funciones asignadas socialmente a los hombres y ha dado como resultado relaciones de poder entre las personas de uno u otro sexo, basadas en jerarquías y relaciones de opresión-subordinación en las cuales, históricamente, las mujeres han llevado las desventajas; de ahí que no sea casual que sean de las mujeres y del movimiento feminista mundial — que alcanzó su más amplio desarrollo en la segunda mitad del siglo xx — de quienes provengan los principales aportes a la teoría del género.

Las desventajas de las mujeres se expresan en muchos campos y ámbitos de la vida, desde la desigual asignación y asunción de los roles en el hogar, en el empleo, en la toma de decisiones, las desiguales oportunidades de acceder al conocimiento y por tanto a la producción cultural y científica de cada época, hasta la invisibilidad de su presencia en los principales sucesos y acontecimientos históricos donde han participado o han desempeñado los roles menos valorizados.

Aun cuando las mujeres no son iguales en sus actividades, habilidades, deseos y comportamientos y, por supuesto, tampoco son iguales todos los hombres, desde los estereotipos sexuales se generalizan juicios y se han construido exigencias a los grupos humanos según su sexo. Un ejemplo de estos este-

el que ejercen las madres sobre los hijos e hijas. Ver Facio, A., "Cuando el género suena, cambios trae: metodología para el análisis de género del fenómeno legal", Venezuela, Centro de Mujeres de Caracas, 1995, p. 42-43.

reotipos es la creencia de que las mujeres, por naturaleza, por el hecho de tener la función biológica de gestar y amamantar, tienen más aptitudes que los hombres para cuidar y atender a los hijos.

Aunque en todos los contextos se expresa discriminación² y prejuicios³ por la condición de género, indudablemente los contenidos y las formas de relación tienen diferentes expresiones según las culturas locales y regionales. Las expectativas y exigencias sociales, los roles asignados y asumidos por hombres y mujeres, lo que está “permitido” a las personas de uno u otro sexo, está determinado por las costumbres, hábitos y representaciones sociales de los pueblos.

Como seres histórico-culturales, somos portadores de una historia familiar y grupal que actúa como referente de nuestras concepciones, valores, actitudes y comportamientos; pero, al mismo tiempo, en nuestras relaciones sociales en general y en las de género en particular, influyen las ideas y los procesos de la época en que vivimos; por ello los comportamientos de género no son estáticos: cambian a través del tiempo, y por eso existen diferencias de género condicionadas por diferencias generacionales.

² **Discriminación:** es la denegación arbitraria de poder, privilegios o estatus a los miembros de un grupo que posee iguales capacidades y calificaciones que los del grupo dominante.

³ **Prejuicio:** Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal. (Tomado del Diccionario de la Real Academia Española de la lengua. <http://buscon.rae.es/diccionario>).

Nuestro comportamiento de género es distinto al de nuestros padres y madres, al de nuestros abuelos y abuelas. Del mismo modo, el comportamiento de género de nuestros hijos e hijas será diferente al nuestro.

El género en la investigación social

Desde la década del 70 el género se ha incorporado en la investigación social como una categoría de análisis que se entrecruza con otras tales como: clase, raza, etnicidad. En la complejidad de relaciones que integran el tejido de lo social, los comportamientos de género, las maneras de asumirse como hombres o mujeres, las diferencias de gustos y aspiraciones y las relaciones que establecen unos con otras están determinados también por la condición de clase, y por la raza o etnia de la que somos parte.

La incorporación de la categoría género a la investigación ha contribuido a iluminar este complejo panorama de lo social dotando a los estudiosos y las estudiosas de un aparato conceptual de análisis. En este esfuerzo se ha operacionalizado la categoría *análisis de género*. El foco del análisis son las relaciones entre los hombres y las mujeres y su eje es la identificación de las diferencias y desigualdades en estas relaciones.

El análisis de género es el proceso mediante el cual se identifican las diferencias y desigualdades en las relaciones entre los hombres y las mujeres, se visibilizan las relaciones de poder y se trazan estrategias para mejorar la posición de la mujer y cambiar las relaciones desiguales.

Hay varios niveles de análisis de género, como hay varios niveles de análisis de lo social, en general. Mientras que el análisis de género en el diagnóstico de la comunidad nos ayuda a entender cuáles son las relaciones de poder que existen en la misma, *el análisis de género del proyecto nos ayuda a visibilizar cuál sería el efecto del proyecto sobre estas relaciones de poder* con vistas a identificar estrategias y desarrollar intervenciones para equilibrar la inequidad existente o al menos no agravarla. Si no se intenciona la perspectiva de género, muchas veces este efecto permanece invisible, y no tomamos en cuenta si estamos mejorando o empeorando la equidad entre la población que participa.

Componentes de análisis

En la literatura sobre el tema se reconocen siete componentes básicos para el análisis de género, estos son:

1. *La división sexual del trabajo.* Es el punto de partida para identificar las diferencias entre las actividades y los roles en que se ubican las mujeres y los hombres. Esto implica la necesidad de recolectar y analizar toda la información por sexo. Responde a la interrogante: ¿quiénes realizan cuáles actividades? o ¿quiénes se ocupan de qué?.
2. *El tipo de rol.* La teoría de género distingue en los tipos de trabajo tres *roles*: reproductivo, productivo y comunitario.

El rol reproductivo son todas aquellas actividades dirigidas a la reproducción de la especie humana (gestación, cuidado de los hijos y de otros

familiares), el mantenimiento del espacio familiar (limpieza del hogar y de las ropas de la familia y demás quehaceres domésticos) y la reposición de la fuerza de trabajo (cocción de alimentos para la familia, garantizar el espacio de descanso, etc). Por tradición, es más frecuente encontrar a más mujeres que hombres asumiendo los roles reproductivos tanto en el hogar como en los centros de trabajo y en las actividades sociales comunitarias.

El rol productivo se refiere al trabajo cuyos resultados ingresan fondos o ahorran a la economía familiar ya sea a través de salarios, de bienes o servicios destinados al consumo familiar y/o a la venta en el mercado.

El rol comunitario son las actividades organizativas y sociales que se realizan para el mejoramiento de la comunidad.

3. *El acceso y control de los recursos y los beneficios* (en el ámbito familiar, comunitario, laboral, del proyecto). Se refiere a indagar en las posibilidades de acceder a los recursos y controlarlos y de qué tipos de recursos disponen hombres y mujeres y a quiénes benefician.
4. *La condición y posición*. Alude a la situación material de vida. Está directamente asociada a las *necesidades prácticas o básicas* tales como el empleo, los servicios para atender las necesidades de la familia (hogares de atención a los niños, comedores escolares, lavanderías, etc).

La posición es el lugar que se ocupa en las relaciones de género; está referida al poder dado por los conocimientos de que se dispone y la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos y de par-

ticipar en las decisiones. Generalmente una posición de privilegio o desventaja en la relación de género está directamente relacionada con la información de que se dispone y con la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos y de participar en las decisiones.

5. *Necesidades básicas e intereses estratégicos.* Las también llamadas necesidades prácticas, como su nombre lo indica, son las relacionadas con necesidades vitales, de sustento material y para el mejoramiento de la calidad de vida. Se satisfacen tanto con actividades de alimentación, salud, ingreso económico, como con servicios que mejoran la realización de las tareas y las condiciones de vida.

Los intereses estratégicos son aquellos dirigidos a cambiar la posición que ocupan los géneros en las relaciones de poder. Buscan modificar la relación de desventaja social de las mujeres para lograr relaciones de equidad en la toma de decisiones. Generalmente las actividades dirigidas a cambiar la posición de la mujer constituyen *intereses estratégicos de género*, aunque también actividades dirigidas a mejorar la condición y satisfacer necesidades prácticas pueden responder a intereses estratégicos.

6. *La calidad de la participación.* Es el análisis de las diferencias por género que se dan en la calidad de participación de las personas individuales, los grupos o las comunidades. Este análisis se basa fundamentalmente en los datos aportados en los componentes 2 y 3, y en su integración cualitativa con el resto de los componentes. La posición desde donde participan las personas, los niveles de

involucramiento, los conocimientos que tienen sobre el proyecto, los niveles en que participan, determinan las relaciones que se dan. No es lo mismo participar como activista comunitario o informante de una investigación, o solo en la ejecución del proyecto, que ser parte en la toma de decisiones. De igual modo el acceso, uso y manejo de los conocimientos y de los recursos generalmente está relacionado con el nivel de participación.

En mi opinión, amplios niveles de participación en los procesos generan y crean sentimientos de pertenencia y compromiso de las personas involucradas, de ahí que considero de vital importancia este componente tanto para proyectos de desarrollo como en investigaciones dirigidas a producir cambios perdurables en las relaciones de género en la comunidad.

7. *Potencial de transformación.* Si pretendemos influir en las relaciones de género, es importante identificar los factores favorables a la transformación que existen en la comunidad, a fin de potenciarlos con nuestra intervención. Las leyes, la capacitación, la participación equitativa de hombres y mujeres en las decisiones fundamentales, la edad de las personas, los saberes populares, entre otros, pueden constituir factores de apoyo para desarrollar acciones educativas encaminadas a la modificación de la inequidad existente.

Como puede observarse en la descripción de los componentes arriba señalados, el análisis de género es un método de investigación cualitativa que tiene como punto de entrada la desagregación de toda la información por sexo. La información cuantitativa que aportan los diferentes componentes proporcio-

na un mapa general que describe la situación, pero sólo se puede llegar a conclusiones mediante el análisis interrelacionado o cruzado de sus componentes. Como todo método de investigación cualitativa, tiene una importante dosis de interpretación; de ahí la necesidad de desarrollar procesos de sensibilización y capacitación en género con las personas encargadas de realizar este tipo de análisis.

Amén de los criterios de eficiencia que comúnmente se manejan sobre la conveniencia de incorporar a las mujeres en los proyectos de desarrollo y de investigación, intencionar un análisis de género — en sus múltiples interrelaciones con otras variables sociales — abre posibilidades para descubrir e interpretar la diversidad presente en las relaciones humanas. Preguntarse sobre las diferencias de cosmovisiones, conocimientos, representaciones, formas de pensar, sentir y actuar de la diversidad de hombres y mujeres que somos, no es capricho, ni un simple ejercicio de aplicación de una metodología de moda; constituye, a mi juicio, un imperativo de la investigación y de los proyectos sociales, y una cuestión de elemental justicia social.

UN DEBATE NECESARIO: RAZA Y CUBANIDAD*

(Fragmentos)

Alejandro de la Fuente

[...]

En Cuba sigue habiendo “blancos” y “negros” y “mulatos” (o “mestizos”). A pesar de su falsedad — nadie ha encontrado un “gen racial” en los estudios recientes sobre el genoma humano — estas etiquetas continúan teniendo implicaciones sociales específicas. No es lo mismo ser blanco que negro. Y aunque en principio la mayor parte de los cubanos comparte, en abstracto, la idea de que todos los seres humanos son iguales, en la praxis social lo “negro”, *el negro*, es asociado a los peores atributos sociales y personales que una persona pueda tener: suciedad, deshonestidad, vagancia. Un individuo que jura no ser racista puede a renglón seguido compartir un “chiste” racista del peor gusto, reforzando en el proceso la misma ideología que dice no compartir. Esto pasa todos los días, constantemente.

No hay que sorprenderse demasiado. Históricamente el racismo y el antirracismo han convivido en las distintas formulaciones de la cubanidad. Cualquiera que esté familiarizado con el ideario nacionalista cubano, y con el discurso martiano de igualdad racial en particular, sabe que el mismo se presta a interpretaciones diferentes, contradictorias incluso.

* Tomado de La Gaceta de Cuba, La Habana, núm. 1, 2005, pp. 62-64.

Una interpretación, sostenida fundamentalmente por los grupos de poder (que en Cuba han sido mayoritariamente, pero no exclusivamente, blancos) ha presentado a la nación “con todos y para todos” de Martí como algo logrado, un proceso concluido o a punto de concluir. Esta interpretación tiene dos implicaciones importantes. Aun en el supuesto de que la formación de una nación racialmente integrada y fraterna no fuera un objetivo logrado cabalmente, la movilización social y la acción política no serían necesarias. Dicho proceso — dirían los sostenedores de esta posición — terminaría gradualmente, pues desde fines del siglo XIX las guerras de independencia crearon los cimientos indestructibles de una cubanidad integrada y cordial. De hecho, cualquier intento de movilización podría ser contraproducente y conducir a la desintegración de la “unidad nacional”. La otra implicación que se deriva de esta interpretación es más clara aún. Si blancos, negros y mulatos se unieron en la mítica manigua redentora para crear una Cuba integrada y fraterna, ¿por qué hablar de grupos raciales? ¿De qué sirve hablar de blancos, negros y mulatos en un país en el que hay sólo cubanos? Aquellos que se empeñan en discutir estos temas inventan un problema donde no lo hay y pueden perseguir sólo un propósito: dividir a la familia cubana. El silencio, según esta visión, es el único acto verdaderamente patriótico.

Aunque este discurso del silencio adoptó formas diferentes durante la república, sus sostenedores coincidían en que el llamado “problema racial”, cuya existencia reconocían, estaba fundamentado en la herencia colonial, en la falta de una educación ade-

cuada o en mecanismos culturales y psicológicos que el tiempo mismo se encargaría de resolver gradualmente. Común a estas posiciones era su llamado a la pasividad social y, si acaso, al mejoramiento individual, especialmente de los negros.

Pero existió siempre una visión radical, contestataria y popular de la cubanidad que se opuso a los discursos de igualdad y fraternidad propagados de forma incesante por los políticos nacionales y por algunos de los intelectuales más cultos y conocidos del país. Desde los inicios mismos de la República, distintos actores sociales y, en particular, un nutrido grupo de intelectuales y profesionales negros y mulatos, hicieron una lectura del pasado que difería significativamente de la propagada por los grupos de poder. Lo que estos enfocaban como un logro de las guerras de independencia — o en todo caso como un problema residual en vías de solución automática — los voceros populares lo presentaron como un proyecto, un ideal, un objetivo a alcanzar a través de la acción social y la movilización política. Mientras los grupos de poder se referían al llamado *problema racial* — una denominación que en sí misma tendía a evadir la responsabilidad de los racistas — como algo “delicado” y difícil, sobre lo que era mejor echar un manto de patriótico silencio, los intérpretes populares defendieron la necesidad de hablar sobre el tema, de discutirlo públicamente y de colocarlo en el centro mismo de la atención nacional. Nicolás Guillén lo decía sin ambages en 1929: “El blanco: he ahí el problema”, mientras ridiculizaba a los que él llamaba blancos “de himno y banderita” que, aterrorizados ante una discusión franca sobre el problema,

corrían a refugiarse detrás de la enseña e himnos nacionales. El escritor negro Ángel Pinto se burlaba de “los ilusos y los teorizantes de la cubanía” fraterna y describía a Cuba como “una democracia racista donde el prejuicio racial está presente y se refleja en todas las manifestaciones de la vida social y, naturalmente, en sus instituciones políticas y jurídicas”. Los comunistas hicieron suya esta visión a partir de los años 30 y convirtieron la lucha por la igualdad racial en uno de sus objetivos fundamentales.

[...]

El movimiento revolucionario que tomó el poder a inicios de 1959 se identificó rápidamente con la visión popular del llamado problema racial cubano. No era posible eludir el tema, pues varios actores sociales y políticos interpretaron el triunfo revolucionario como una oportunidad — quizás *la oportunidad* — para acabar con el racismo de una vez y por todas. Desde la Federación Nacional de Sociedades Cubanas, que agrupaba a la mayoría de los clubes afrocubanos, el abogado, escritor y activista Juan René Betancourt exigió que el gobierno definiera su posición respecto al tema negro. Los comunistas, que volvían a la vida pública [después del triunfo de la Revolución] tras varios años en la clandestinidad, replantearon la necesidad de aprobar una ley condenatoria de la discriminación. En la vida diaria, los soldados y oficiales del Ejército Rebelde enfrentaron situaciones — en bailes, parques, escuelas, playas y hoteles — en las que la raza de los participantes salía a relucir.

Fue en este contexto que se produjo el justamente famoso discurso de Fidel Castro del 22 de marzo

de 1959, en el que condenó el racismo y llamó a la lucha contra la discriminación racial. Más aún, el Primer Ministro convocó a un debate nacional sobre el tema e invitó a periodistas, escritores e intelectuales a analizar las causas del racismo y sus remedios. Aunque otros políticos nacionales habían hablado del tema con anterioridad, pocos lo habían hecho con la valentía y claridad con que lo hizo Fidel Castro. Y ninguno, antes, había hecho un llamado para exponer y debatir en público una de las llagas más incómodas de la cubanidad.

Es difícil transmitir la efervescencia y la potencialidad creadora de aquel momento histórico. A partir de abril, un sinnúmero de conferencias, mesas redondas, talleres y artículos de prensa analizaron, desde perspectivas ideológicas diversas, la persistencia del racismo en la sociedad cubana y adelantaron propuestas para su erradicación total. A lo largo de la Isla se realizaron actos culturales, recreativos y políticos “de integración”, con la participación de blancos y negros. Se trataba de una campaña nacional sin precedentes, realizada con apoyo estatal. En el proceso, temas y prácticas culturales “negras”, que habían sido tradicionalmente silenciadas o despreciadas como formas culturales primitivas, fueron sacadas a la luz y revaluadas.

[...]

Lo que hizo de esta campaña algo realmente único es que la misma fue patrocinada por un grupo que detentaba el poder político. Se trataba de un acto profundamente revolucionario, especialmente si se tiene en cuenta el origen social de muchos de los dirigentes máximos de ese grupo. Sin embargo,

las políticas implementadas por el gobierno para eliminar el llamado problema racial contenían elementos de la visión conservadora del período republicano. En el discurso de marzo 22, Fidel Castro había atacado el racismo no sólo en los centros de trabajo, sino también en los de recreación — espacios hasta entonces intocables, que muchos cubanos blancos de diversos estratos sociales consideraban “privados”.

[...]

Mientras, la revolución implementaría sus programas sociales, que acabarían con las llamadas bases institucionales del racismo. Como he dicho en muchas ocasiones, estos programas fueron en gran medida exitosos. La socialización de los servicios públicos, la creación de nuevas fuentes de empleo, las campañas educacionales y otras políticas de distribución resultaron, como predecían las autoridades revolucionarias, en la disminución de las desigualdades raciales y contribuyeron a la creación de nuevas identidades sociales no racializadas (“compañero”, “trabajador”, “revolucionario”, “pueblo”). En los años 80 la sociedad cubana había logrado reducir drásticamente la desigualdad racial en una serie de indicadores económicos y sociales fundamentales, como la esperanza de vida, el acceso a la educación, la mortalidad infantil y otros. Comparada con otras sociedades multirraciales del hemisferio, como Brasil o Estados Unidos, Cuba había logrado avances impresionantes en la lucha contra la desigualdad racial.

Sin embargo, los cambios que se esperaba ocurrieran en el plano de la conciencia social nunca se

produjeron. Y es que el racismo no es sólo un problema de distribución desigual de recursos, sino un sistema de ideas, valores y percepciones sociales que es necesario desarraigar a través de la acción social sistemática. A pesar de su vocación igualitaria y popular, las autoridades revolucionarias desestimularon esa acción social, que podía haber escapado fácilmente de su control. Se pudieran ofrecer muchas explicaciones de por qué esto ocurrió, incluyendo la mentalidad de sitio generada por la agresividad norteamericana durante los años iniciales del proceso revolucionario. El hecho concreto es que, a partir de 1962, aproximadamente, el tema racial básicamente desapareció del debate público insular. Las autoridades, cuando hablaban de discriminación, lo hacían en tiempo pasado.

[...]

Un problema resuelto no es un problema. A los ojos de las autoridades, aquellos que insistían en debatir el tema del racismo buscaban dividir a los cubanos y provocar el colapso de la revolución. En consecuencia, las autoridades impusieron el silencio oficial sobre el tema, convirtiéndolo en tabú. Desde luego, las percepciones sociales asociadas al color de la piel, eso que comúnmente denominamos “raza”, continuaron afectando las relaciones interpersonales, familiares y laborales en formas diversas, aunque hubieran perdido visibilidad política. En los espacios privados remanentes, además, florecieron viejos y nuevos prejuicios sin ser controlados de forma efectiva por mecanismo social alguno. La eliminación de estos prejuicios o el emplazamiento frontal de aquellos que los reproducían no estaban entre

las prioridades de ninguna de las organizaciones de masas que trabajaban directamente en las comunidades o los centros de trabajo. Estos prejuicios y estereotipos eran transmitidos a través de una multitud de chistes, aforismos, comentarios y expresiones que seguían denigrando al negro como un ser básicamente inferior. En el tratamiento de ciertos temas — como la santería, particularmente hacia fines de los 70 — incluso la prensa oficial contribuyó a la diseminación de estas ideas. Y las organizaciones que tradicionalmente habían combatido el racismo, como los clubes afrocubanos, habían desaparecido.

Convertido en política oficial, el silencio se adueñó del espacio público cubano durante décadas. Es sólo recientemente, ante la creciente evidencia de que los mal llamados “rezagos del pasado” — que ni están tan rezagados ni son tan del pasado —, que los intelectuales y académicos cubanos han vuelto a debatir el tema. En efecto, el llamado “período especial” hizo añicos la ilusión de que “la revolución” había destruido el racismo, y mostró de forma inequívoca y convincente que la “raza” continúa siendo una variable social de primera importancia en la sociedad cubana.

Esto es así porque, aunque la crisis económica de los años 90 tuvo un impacto negativo sobre todos los cubanos, la misma tuvo efectos racialmente diferenciados. Por ejemplo, el proceso de dolarización creó diferencias sociales importantes asociadas al acceso a los dólares, buena parte de los cuales llegan a la Isla en forma de remesas enviadas por familiares desde el exterior, en especial desde los Estados Unidos.

Dada la composición social de la comunidad exiliada, que se autoidentifica como mayoritariamente blanca, la mayor parte de estas remesas terminan en las manos de cubanos blancos.

La otra fuente importante de dólares es el turismo. Pero el acceso de los negros y mulatos a este sector de la economía cubana ha estado seriamente limitado desde los años 90, a pesar de que en la década anterior los mismos representaban la mayoría de los trabajadores empleados en el sector de la economía.

(...)

Excluidos de los sectores más lucrativos de la economía y con acceso limitado a las remesas, muchos negros y mulatos de ambos sexos han intentado sobrevivir y sostener a sus familias a través de actividades criminalizadas en la legislación cubana, como la prostitución, la venta de productos monopolizados por el estado (ron, tabaco y otros), el robo y otras. Estas prácticas son entonces invocadas para demostrar que los negros son, en efecto, inferiores y que tienen una inclinación natural a delinquir. Esta es precisamente la tragedia del racismo: es una profecía que se cumple inevitablemente y que, al hacerlo, se renueva a sí misma.

[...]

Desde luego, la creciente importancia de la variable “raza” en la sociedad cubana ha destruido no solo la ilusión de que el racismo había desaparecido en la Isla, sino que ha roto el manto de silencio con que se había pretendido cubrir este tema. El asunto es debatido hoy en todos los ámbitos, desde la calle hasta las revistas académicas.

[...]

Paradójicamente, el llamado período especial, al mismo tiempo que ha exacerbado considerablemente las desigualdades raciales en la sociedad cubana, ha creado las condiciones necesarias para romper el silencio oficial con que se pretendía cubrir la vigencia del racismo. En estas condiciones ya no es posible afirmar, como se hacía hace unos años, que el racismo es una herencia colonial inerte, un rezago del pasado en vías de desaparición. La experiencia de los últimos diez o doce años demuestra que se trata de un fenómeno vivo y floreciente entre nosotros. Ahora falta que podamos tener un debate nacional serio sobre el tema, similar al que tuvo lugar en la primavera de 1959.

RE-EMERGENCIA CRÍTICA DEL CONCEPTO DE DESARROLLO*

Mayra Paula Espina Prieto

*Entonces, mi corazón también puede crecer.
Entre el amor y el fuego,
entre la vida y el fuego,
mi corazón crece diez metros y explota.
¡Oh, vida futura! Nosotros te construiremos.*

CARLOS DRUMOND DE ANDRADE

[...]

Teniendo como telón de fondo los ejes que hasta aquí hemos analizado, podemos adentrarnos ahora en aspectos particulares de la conceptualización del desarrollo.

La construcción de un concepto de desarrollo en el pensamiento social ha seguido un itinerario entrecruzado con el de dicho pensamiento en general, pero presenta algunas especificidades. Este itinerario puede ser descrito en las siguientes etapas:

- Primera etapa o de generación: abarca desde el siglo XIV hasta la primera mitad del XIX.

Se caracteriza por el tránsito desde una concepción cíclica del cambio social hacia otra progresivista, universalista y ascencional, con carácter de inevitabilidad histórica y de ley sociológica.

* Tomado de Mayra P. Espina, "Humanismo, totalidad y complejidad" en *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*, C. Linares, P. Moras y B. Rivero (comp.), La Habana, Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello, 2004, pp. 31-36.

- Segunda etapa o de universalización (segunda mitad del XIX a 1945).

En ella queda bien definido un concepto de desarrollo; se produce su operacionalización y se identifica con modernización, entendida esta como el paso desde sociedades tradicionales a sociedades modernas, a través de procesos crecientes de industrialización, urbanización, diferenciación, institucionalización, democratización, alta capacidad para la innovación y el cambio, la innovación tecnológica productiva sistemática y el logro de niveles de producción y productividad cada vez mayores (Smelser, 1959)¹.

Esta etapa forma parte del momento de delimitación de las disciplinas sociales como ciencias autónomas, y en ella se consolida la creencia del carácter de ley del desarrollo y de su naturaleza causal lineal. Los factores económicos y tecnológicos se configuran como los determinantes y con capacidad para impulsar el resto de las esferas de la vida social. El crecimiento económico se convierte en el núcleo central del desarrollo.

Coincide con la expansión y consolidación del capitalismo europeo y después con las del capitalismo norteamericano, que se convierten en los referentes por antonomasia del desarrollo y su meta más acabada. El desarrollo es visto fundamentalmente como meta, como algo posible de alcanzar si se eliminan los obstáculos que impiden este avance acelerado.

¹ G. Germani, 1962, *La sociología científica*, IIS-UNAM, México, DF.

- Tercera etapa o de “encantamiento” (desde 1945 hasta inicios de los años 70).

En este período de posguerra se produce un convencimiento universal de que los desfases en el desarrollo eran una amenaza constante a la paz, y precisamente la Organización de Naciones Unidas nace, teniendo entre sus fines promover desarrollo y, de alguna manera, tratar de igualar a las naciones, como una fórmula de fomento de la paz y de evitación de los conflictos armados y la violencia mundial. En la teoría del desarrollo, la nación queda configurada como el escenario propio de este, y el estado como su protagonista o agente y garante principal. En esta etapa, se establece la conexión entre el pensamiento social y el diseño de políticas de desarrollo, y se afianza la creencia en la capacidad de impulsar el cambio que tienen estas disciplinas.

El pensamiento latinoamericano produce importantes aportes a esta teoría al ensanchar la explicación del subdesarrollo. Las explicaciones europeas del subdesarrollo más extendidas tenían dos polos fundamentales: el económico — ausencia de capital y de recursos para promoverlo — y, por lo tanto, la ayuda al desarrollo es vista como redistribución de recursos; y el polo subjetivocultural — ausencia de una cultura de cambio, de ahorro, de capitalización y empresarial como carencias remediabiles.

En esta etapa, el pensamiento latinoamericano produce otras explicaciones al fenómeno del subdesarrollo. Por ejemplo, el argentino Gino Germani²,

² Op. Cit.

propone el modelo de factores múltiples: el subdesarrollo es la oposición entre rasgos de las sociedades *folk* y las modernas. Las primeras se caracterizan por la primacía de lo patriarcal, los nexos familiares, por estar insuficientemente diversificadas y organizadas, poco politizadas, poco preparadas para el cambio, y por ser no muy industriosas ni emprendedoras. En el otro extremo, lo moderno.

De igual manera, la explicación cepaliana introduce la perspectiva del sistema mundo, y considera que el subdesarrollo no se explica por las características de una nación en particular, sino por el entrelazamiento económico internacional, y alrededor de esta hipótesis se enuncian los términos de periferia deformada y de centro. Las estructuras periféricas se caracterizan por la monoproducción y por mercados internos insuficientemente expandidos y diversificados. Esta explicación del subdesarrollo informó un modelo de cambio, el llamado modelo de industrialización sustitutiva, que precisamente en los años 50 fue la estrategia económica más difundida en toda América Latina: cambiar ese encadenamiento centro-periferia y constituir un mercado interno amplio, sustituir importaciones e incluso aportar a las exportaciones³.

Otra de las explicaciones, esta de corte antropológico, es la que elabora Darcy Ribeiro⁴

³ H. Sontag, 1994, "Las vicisitudes del desarrollo", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n. 140, UNESCO.

⁴ D. Ribeiro, 1992, *Las Américas y la civilización*, Casa de Las Américas, La Habana.

en su enfoque del proceso civilizador. Para Ribeiro, este proceso genera una perpetuación cultural del subdesarrollo, como base del desarrollo de los países centrales, lo que es mucho más profundo que el condicionamiento económico, pues supone también un encadenamiento cultural.

Por su parte, la teoría y el enfoque de la dependencia argumentan que no solo se trata de un problema de relacionamiento centro-periferia, sino que el desarrollo del centro supone, estructural y funcionalmente, el subdesarrollo de esa periferia, y que hay, incluso, un encadenamiento de las estructuras sociales y de clase a escala mundial. Por lo tanto, no sería posible interrumpir la lógica de reproducción del subdesarrollo con una fórmula tan simple como la cepaliana de la industrialización sustitutiva, sino que habría que alterar de raíz los nexos y roles en las relaciones internacionales⁵.

- Cuarta etapa o de crisis del discurso desarrollista (de la segunda mitad de los años 70 hasta la década de los 80 y principios de los 90).

Esta crisis tiene fuentes en la praxis del desarrollo y en la teoría social. Por una parte, los modelos de desarrollo endógeno o industrialización sustitutiva puestos en práctica acumularon un conjunto de efectos viciosos que contradicen su eficacia y pertinencia, entre ellos el crecimiento de la deuda externa, la dependencia tecnológica, la generación de amplias franjas de pobreza

⁵ Op.Cit.

y de sectores excluidos, y el aumento sostenido de la desigualdad.

A ello se añade la crítica ambientalista. La conciencia del límite, de la amenaza que la ruta seguida por el crecimiento económico y los avances tecnológicos representa para el destino de la humanidad, por la capacidad de destrucción de la naturaleza y de la cultura que ella entraña, se convierte en un elemento de radicalización de la crítica a la propia noción de desarrollo, incluso a la creencia en su posibilidad.

De igual modo, la nueva manera de entender la diversidad y la complejidad sociocultural, y la relevancia de la reflexividad, la subjetividad y la capacidad de autotransformación de los actores sociales como agentes del cambio que se abre camino en el pensamiento social en esta etapa, configuran un escenario de aguda crítica a cualquier pretensión de legitimidad universal progresivista.

En resumen, la crisis del concepto de desarrollo se caracteriza por el abandono de la creencia de que el modelo economicista, productivista y tecnologicista era capaz de proveer bienestar a las amplias mayorías y de igualar a las naciones, a causa de la radicalización de la crítica a dicho modelo. Ella considera consustancial a este modelo la conservación de las bases de la desigualdad entre naciones y grupos sociales, la reproducción de la pobreza, la exclusión y la dependencia, y el deterioro imparable del patrimonio natural y cultural de los pueblos, por su falta de sensibilidad para la comprensión de las diferencias y su pretensión homogeneizadora, y

por sus efectos de anulación de los sujetos del cambio social al asumirlos como objetos, beneficiarios pasivos de estrategias generales diseñadas desde fuera de sus realidades particulares y sin la incorporación de los saberes populares cotidianos.

- Quinta etapa o de re-emergencia crítica del concepto de desarrollo (desde los años 90 a la actualidad).

Al igual que el pensamiento social en su totalidad, y por las mismas razones que hemos examinado en los ejes anteriores, en la conceptualización del desarrollo han aparecido oportunidades para repensar esta idea y encaminarla por nuevos cauces.

Particularmente, quisiera comentar ahora, por su estrecha relación con la posibilidad de reconceptualización del desarrollo, la propuesta de *nueva episteme* elaborada por Maritza Montero. Esta autora encuentra en el pensamiento latinoamericano actual elementos de esa nueva episteme entre los que destaca los siguientes:

- primero, la concepción de comunidad y de participación y del saber popular como formas de constitución y a la vez como producto de una episteme de relación: la realidad como relación, el mundo como relación;
- segundo, la idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas de aprender, construir y ser;
- tercero, la redefinición del rol del investigador social, el reconocimiento del otro como sí mismo

- y del sujeto objeto de la investigación como actor social y constructor del conocimiento;
- cuarto, el carácter histórico indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento. La multiplicidad de voces del mundo de vida, la pluralidad epistémica y, por lo tanto, la imposibilidad de encontrar un modelo único, una línea única de desarrollo, algo que pudiéramos considerar universal y válido para cualquier colectividad humana, para cualquier país, para cualquier comunidad, para cualquier conjunto;
 - quinto, la perspectiva de la dependencia y luego la de la resistencia, la tensión entre minorías y mayorías, y las nuevas alternativas de hacer el conocimiento. Toda situación tiene una manera alternativa de interpretarse, una manera crítica de producir algo nuevo;
 - y sexto, los paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era, que implican cómo pensar las Ciencias Sociales desde América Latina⁶

Estas nuevas maneras de pensar el conocimiento y el relacionamiento permiten encontrar otras formas también de conceptualizar el desarrollo.

A mi juicio, aún no ha cuajado esa nueva concepción, integradora y sintética, del desarrollo, que percibimos como posibilidad; pero resulta alentador que el perfil propositivo de las ciencias sociales, en este terreno, se haya activado y convivan hoy diferentes

⁶ E. Lander, 2000, "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en E. Lander, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, CLACSO, Buenos Aires.

perspectivas que se ubican dentro de una visión alternativa. Me refiero a teorizaciones y experiencias de transformación alentadas desde las perspectivas del desarrollo local, el ecodesarrollo, el desarrollo humano, la sustentabilidad, el autodesarrollo del pueblo, entre otras.

Tratando de unir el debate crítico en este campo, encontramos rasgos y cualidades que esa proposición integradora, sintética y crítica del desarrollo no podría dejar de incluir:

La legitimidad de una *noción universal* de desarrollo, ya no como progreso lineal, homogeneizante, sino en un sentido ético utópico de proyecto de humanidad solidaria, donde lo más genuinamente universal es la diversidad como riqueza, (*vs.* la diversidad como rémora), la capacidad autotransformativa, de generación de desarrollo que tienen todos los actores sociales.

El *carácter de proceso* del desarrollo, más que el énfasis en el resultado final; desarrollo como formas de relacionamiento cotidiano, fundado en participación, en solidaridad, en relaciones simétricas. Esta participación y autotransformación son, simultáneamente, instrumentos y productos del desarrollo. La condición del desarrollo como *proceso de despliegue creciente de las potencialidades de autocrecimiento* individuales y colectivas, participar y autotransformarse, lograr un aprendizaje.

La *sustentabilidad* como requisito esencial del desarrollo, vista en la relación sociedad-naturaleza y en el uso de todas las riquezas: naturales, culturales, humanas, históricas, tecnológicas y de todo tipo; y, sobre todo, sustentabilidad en la posibilidad de

continuidad autopropulsada, autorregenerativa, impulsada por los agentes intervinientes en el proceso.

La *centralidad de los actores sociales*, individuales y colectivos, entendidos como sujetos con capacidad de reflexividad, de generar un conocimiento sobre ellos mismos, sobre los otros y su entorno y, sobre esta base, de diseñar y poner en práctica acciones de cambio.

La *simetría de la reflexividad*. Todos los actores están dotados de esa capacidad; el desarrollo es también la creación de condiciones para el despliegue de esa cualidad de actor y de agente de cambio.

En esta última dirección, el *desarrollo como proceso de configuración de actores sociales*, como construcción de grupos con conciencia de metas comunes y de posibilidades de reestructurarlas y de llevarlas a la práctica, en oposición a una visión naturalista determinista y estructurista de los sujetos sociales.

El *carácter participativo* del desarrollo, en tanto construcción colectiva de relaciones horizontales que debería excluir la posibilidad de intervención de un poder enajenante y de manipulaciones externas, y enfatizar las cualidades de autoorganización de los actores de la escala de que se trate.

El desarrollo como *proceso contradictorio*, de tensión entre tendencias de avance y retroceso, entre la tradición y la innovación, y *conflictual*, por la interacción de actores con intereses y necesidades diferentes, e incluso opuestas.

La necesidad de un *entrelazamiento sinérgico entre la escala micro local del desarrollo y otras de mayor generalidad*: regional, nacional, extranacional, global; y, consecuentemente, la exigencia de cons-

truir actores en todos esos niveles, incluyendo la sociedad civil.

La comprensión de *lo local como ámbito legítimo del desarrollo*, no como el reducto para la economía solidaria de los pobres y opción menor de los excluidos, sino como espacio de alternativas proveedoras de inserción social digna, en relación con el acceso al bienestar y en conexión con niveles de agregación de mayor generalidad.

La *dimensión cultural del desarrollo* en su doble condición de conservación de la *tradición* y de generación de *posibilidades de innovación*, de encontrar acciones originales, no inscritas en los repertorios tradicionales de acción de los actores.

La *utilidad de instrumentos concretos de planificación y concertación de estrategias* para la construcción y negociación de agendas de desarrollo entre actores diferentes.

LA CUESTIÓN RACIAL EN CUBA Y ESTE NÚMERO DE CAMINOS*

[Fragmento]

Fernando Martínez Heredia

Las razas son construcciones sociales que identifican o marcan a grupos humanos respecto a otros grupos, en dependencia de relaciones que sostienen entre sí; construcciones elaboradas en un medio específico, históricamente determinable, en íntimos nexos con las relaciones sociales, las clases sociales y las acumulaciones culturales de la sociedad de que se trate. Eso son las razas, y no lo que parecen ser: clasificaciones de los grupos humanos y pretensiones de que sus miembros pueden ser valorados a partir de ciertos rasgos congénitos que portan, de manera que unos resulten rebajados o elevados frente a los otros, por causas “naturales” e irremediables. El orden verdadero es este: las ideas que se tienen sobre las razas son las que les dan significado al color de la piel, los tipos de facciones y de cabellos y otros rasgos marcantes; no son estos los que tienen un significado por sí. Porque ya está decidido quién es uno, su familia y su raza de pertenencia, es por lo que puede reconocerse y establecerse quiénes son los otros.

Es imprescindible entender que esas creencias pertinaces son fruto de construcciones sociales, pero aún más imperioso es entender que esas creencias son realidades, con graves consecuencias prácticas.

* Tomado de Caminos, La Habana, núm. 24-25, 2004, pp. 1-3.

Decir “no hay razas” es una proposición científica correcta, pero no es el final de nada, es apenas una de las formas de convocar a los comportamientos, sentimientos, saberes y acciones sociales para que acaben con los racismos y sus fuentes de existencia.

En Cuba, las construcciones raciales y sus efectos han impactado en la vida de las personas, han desempeñado papeles sociales muy importantes durante largos períodos históricos y conservan más peso de lo que parece, hasta el día de hoy. Una estrategia antirracista cubana está obligada a conocer las raíces y el movimiento histórico de nuestras construcciones raciales. En el caso cubano, esa historia arroja una luz muy fuerte sobre características y matices que inciden en la situación actual y revela potencialidades para emprender actuaciones eficaces.

Puede afirmarse que la composición que llamamos racial de la población cubana actual se plasmó entre fines del siglo XVIII y las primeras décadas del XX. Antes, la colonia de Cuba había sido, sobre todo, un país de comunicaciones y servicios, plaza militar, con alta tasa de urbanización, criollohispana su cultura dominante. Hace unos 220 años, poco más de la mitad de sus habitantes eran blancos, un tercio eran esclavos de origen africano — criollos o de nación — y el sexto restante eran personas “de color” libres; el mestizaje era una realidad de la convivencia social. De la población autóctona quedaban pocas huellas.

Medio siglo después, una grandiosa expansión de la producción y exportación de azúcar y café, y la importación masiva de esclavos, habían cambiado a fondo al país. Cuba se convirtió en una de las colo-

nias más ricas del mundo, se relacionó con los centros del capitalismo y fueron muy importantes la cultura empresarial y las innovaciones tecnológicas. Esa modernidad plena en el siglo XIX se logró mediante la más despiadada explotación, dominio y desgaste de un millón de africanos y sus descendientes, y más de 125 000 sirvientes chinos contratados a partir de 1847. El censo de 1841 registraba 438 000 esclavos y solo 41,2% de blancos, en una población de un millón de personas.

El racismo antinegro resultó necesario para la dominación, fue impuesto por todos los medios y asumido por la sociedad. Un país tremendamente contradictorio combinó los consumos más refinados de productos e ideas modernas realizados por minorías que, a la vez, despreciaban, temían, exprimían y humillaban a los esclavos y hacían retroceder la situación social de la gente “de color” libre, la que, sin embargo, desarrollaba la mayor parte de los oficios indispensables a aquella sociedad afluente. Un país siempre exigente de hombres para el trabajo, donde el mestizaje crecía sin remedio mientras se marcaba a los no blancos y se mantenía una división por castas. Un país con una clase dominante que se sentía superior a los pobres de España y a su propio gobierno, pero que nunca quiso ser independiente por temor a perder sus esclavos, su dinero y su poder. Por eso, a la brutal ola represiva racista del “año del cuero” (1844) pudo seguir la política cínicamente llamada de “buen trato” al esclavo, y a pesar del boato y pretendida nobleza de blancos ricos, ser una mulata la heroína literaria del siglo XIX. “Blanquear a Cuba” fue un grito de alarma primero,

para resolver “el problema negro”, y una táctica dentro del paso al capitalismo pleno en la última parte del siglo. La inmigración creciente de España y las Canarias se volvió una masa inmensa en el primer cuarto del siglo xx.

Pero antes había sucedido el evento fundamental por el cual somos cubanos y existe el país que conocemos: las revoluciones radicales de 1868-78 y de 1895-98. Su importancia es primordial para el tema que trato. A diferencia de los otros dos países americanos de gran esclavitud en el siglo xix — Estados Unidos y Brasil —, el único que era una colonia vivió el final de la esclavitud envuelto en una guerra revolucionaria de independencia abolicionista, que marcó la autoidentificación de los negros y mulatos respecto a la relación entre la libertad y la dignidad personal, y la existencia de una república independiente, y que dejó una secuela formidable de nacionalismo separatista. La Revolución del 95 fue mucho más profunda y general, y resultó decisiva respecto a la construcción de razas, porque en aquella guerra tremenda participaron masivamente los no blancos, que desarrollaron una alta conciencia de sus derechos a la igualdad cívica y la ciudadanía, como parte de la lucha por una república democrática y soberana.

El orden postrevolucionario elaborado desde el inicio de la ocupación norteamericana y plasmado en el estado nación de 1902, significó una nueva etapa en la construcción de razas en Cuba, que registró notables avances para los no blancos, pero mantuvo en gran medida el racismo como componente establecido de la vida social y la cultura cuba-

na generalizadas en el siglo anterior. El sistema capitalista neocolonial liberal que se impuso consumió la situación — muy desventajosa en lo material y en las oportunidades de ascenso social para la mayoría de los no blancos y también para grandes contingentes de blancos pobres. Ese orden social no fue modificado por la nueva gran expansión de la exportación azucarera que se produjo después de 1910 y que proporcionó al país un extraordinario crecimiento económico.

Tuvo que venir la crisis política, económica y social de la primera república, y la Revolución del 30, para que aquella construcción racial fuera conmovida y reformada. Toda revolución verdadera deja huellas profundas en el pueblo que la realiza y exige cambios profundos respecto al orden anterior, para que sea posible rehacer la convivencia social y el consenso con la dominación. En la segunda república burguesa neocolonial los no blancos encontraron más oportunidades en trabajos e instituciones, tuvieron mejor representación política y social, fueron más incluidos en el discurso democrático nacional y se asociaron más. Pero en su contra se mantuvieron las condiciones de desventaja acumuladas y la intangibilidad del orden económico en lo fundamental, numerosas formas de discriminación racial y la acumulación cultural racista previa — un aspecto que es imprescindible tener siempre en cuenta al considerar este problema. Por otra parte, atendiendo a los Censos de 1899 y 1953, separados por medio siglo, la proporción de los no blancos bajó de un tercio a un cuarto de la población; inmigración — hasta 1930 —, diferencias en las tasas de repro-

ducción por razas y paso silencioso de la “línea del color” pudieran ser sus causas principales.

La gran revolución socialista de liberación nacional que triunfó en 1959 — el evento trascendental que sigue determinando la vida cubana hasta hoy — transformó profundamente a las personas, sus relaciones, las instituciones, el país y la vida espiritual de los cubanos. Sus formidables impactos alteraron a fondo las condiciones de vida, relaciones e ideas asociadas a las razas, y desprestigiaron, atacaron e hicieron retroceder mucho al racismo. Es desde esa revolución que pueden ser considerados los cambios en las condiciones de producción de la construcción de razas y las construcciones raciales mismas, elaboradas durante este ya largo período de más de cuarenta años.

Es innegable que la etapa abierta con la crisis de inicios de los noventa ha tenido repercusiones, entre otras, en el campo racial. Frente a las complejas realidades actuales no es posible salir del paso creyendo que la revolución liquidó los problemas asociados a la composición y relaciones raciales y que hoy sólo se trata de “eliminar rezagos del pasado”, ni tampoco asumir de manera superficial los problemas emergentes en el campo racial asociados a los cambios sociales de los últimos diez años, mediante catarsis periódicas y expresiones rituales de disgusto o de protesta.

La cuestión de las relaciones y representaciones raciales, y sus implicaciones para la vida de los cubanos y nuestros ideales de justicia social han ido saliendo a la luz y ubicándose en la agenda de hoy. Eso no es algo indeseable o perjudicial; al contrario,

salimos ganando siempre que identificamos nosotros mismos nuestros problemas, los abordamos y profundizamos en ellos con honestidad y valentía desarmantes de las confusiones y los usos perversos, y convocamos a todos a participar en su análisis, sus mejores soluciones y la implementación de ellas.

[...]

DESARROLLO HUMANO, CULTURA Y PARTICIPACIÓN. NOTAS PARA EL DEBATE*

(Fragmentos)

**Ernel González Mastrapa
y Jordi de Cambra Bassol**

[...]

Los conceptos de desarrollo sostenible, desarrollo humano y desarrollo cultural

Al revisar las propuestas conceptuales sobre el desarrollo, seleccionamos tres conceptos fundamentales: desarrollo sostenible, desarrollo humano y desarrollo cultural, que pretenden un alcance más abarcador e integrador.

Gradualmente, va ganando espacio académico y político la idea de que “el desarrollo es un proceso integral que incluye dimensiones culturales, éticas, políticas, sociales, económicas y medioambientales, con una interrelación inherente al propio fenómeno del desarrollo. Un fenómeno de tal naturaleza precisa una aproximación transdisciplinar, superadora no solo de la especialización disciplinaria académica convencional, sino también de la llamada colaboración “interdisciplinaria” o “multidisciplinaria”. El enfoque transdisciplinar engloba las especialidades del

* Tomado de C. Linares, P. Moras Puig y B. Rivero (comps.), *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*, La Habana, Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana “Juan Marinello”, 2004, pp. 53-56, 57-65.

viejo estilo — desde la biología y la física hasta la ética y la filosofía de la historia, pasando por las denominadas ciencias sociales —, pero adoptando una perspectiva holística que lo diferencia de los enfoques ínter o multidisciplinarios. Responde así a las exigencias de una realidad que no admite la fragmentación de objetos de estudio impuesta por las disciplinas especiales, ya que la vida humana y los ecosistemas de los que forma parte incluyen múltiples aspectos, esencialmente interrelacionados e interdependientes”¹.

Hay que entender, más allá de la relación entre lo social y lo económico, y de su inserción en el marco de la cultura en su sentido integral, que los valores culturales condicionan las relaciones del ser humano con la naturaleza, que existe una interrelación entre ecosistemas e identidades culturales, entre biodiversidad y diversidad cultural. También que las culturas no son totalidades monolíticas, determinantes, pero indeterminadas: son escenarios de desigualdades y de relaciones de poder; es decir, están socioeconómicamente diferenciadas e incluyen códigos y prácticas eticopolíticas diversas y en la mayoría de las ocasiones opuestas, que expresan conflictos sociales, económicos y políticos determinantes, a su vez, de la construcción de la cultura y sus procesos de cambio, transformación o desarrollo. En definitiva, se trata de

¹ Jordi de Cambra y Ernel González, 1999, “Hacia una reconceptualización del desarrollo. Desarrollo humano y desarrollo cultural”, Ponencia presentada al Primer Congreso Internacional Cultura y Desarrollo, *Libro de Resúmenes*, La Habana, p.166.

totalidades multidimensionales y contradictorias, en las que existe una interrelación entre las partes, dentro de las partes y entre las partes y el todo.

Los conceptos de desarrollo sostenible, desarrollo humano y desarrollo cultural son de una pretensión globalizadora, exigen una óptica interdisciplinaria y se oponen al reduccionismo economicista, que equipara el concepto a desarrollo económico y este a crecimiento económico.

Su pretensión integradora, de múltiples dimensiones, hace difícil su concreción y definición. Este es uno de los problemas que hemos encontrado, pero pensamos que no hay que obsesionarse por encontrar una definición que lo abarque todo. Esto podría ser, incluso, frustrante, contraproducente, por el carácter abierto y globalizador de estos conceptos, que los hace irreductibles y opuestos al impulso delimitador de toda definición. Además, una definición cerrada y apriorística iría en contra de su componente participativo y del papel protagónico de los actores sociales implicados en el proceso.

Esto no quiere decir que no sea preciso dotar estas ideas de un marco teórico adecuado, conceptualmente riguroso, que permita evitar su apariencia difusa y a veces ambigua, tema en el que estamos trabajando.

El concepto de desarrollo sostenible

La interdependencia entre medio ambiente y desarrollo es obvia. El primero es un recurso para el segundo; pero el caso es que la industrialización se ha producido como un proceso de degradación continua del medio ambiente a escala planetaria. La tesis

de la “corresponsabilidad” de todos los países en la conservación del medio soslaya la responsabilidad histórica de los países industrializados en los problemas que lo afectan. Los planteamientos que tienden a priorizar la importancia de los temas globales en un “mundo único” lo hacen en detrimento de los problemas nacionales de los países menos industrializados o económicamente “menos desarrollados”, olvidando que nuestro planeta se caracteriza por la existencia de países con muy distintos niveles de desarrollo económico y científico, con grandes desigualdades en la distribución de los ingresos y con distintas prioridades ambientales².

La preservación del medio ambiente ha de ser una responsabilidad de cada país, aunque en un nuevo clima de solidaridad y responsabilidad internacional impulsado por mecanismos supranacionales que doten a los países menos desarrollados de los medios financieros y de las transferencias de tecnologías que les permitan enfrentar sus problemas y colaborar en la solución de los globales. Las perspectivas y las iniciativas del Sur deben ser respetadas y apoyadas³.

El concepto de “desarrollo sostenible” se aplica de forma errada y reduccionista en referencia exclusiva

² PNUD, 1990-1998, *Informes sobre Desarrollo Humano*, Mundi-Prensa, Madrid.

³ Silvio Baró, 1996, “El desarrollo sostenible: desafío para la humanidad”, en *Economía y Desarrollo*, n. 1, a. XXV, v. 119, Facultad de Economía de la Universidad de La Habana, La Habana.

a la dimensión ambiental del desarrollo⁴. Esta es la crítica que hace el PNUD en el Informe de 1998. Por otra parte, su uso y abuso como un término de moda, “moralmente noble”, “políticamente correcto”, lo ha ido convirtiendo en un lugar común de amplia y difusa divulgación, capaz de acomodar un amplio abanico de discursos y circunstancias, de manera tal, que se ha llegado a convertir en una pantalla de humo que contradice su propia idea de sostenibilidad⁵.

El concepto de sostenibilidad se ha ido desvirtuando y ha ido perdiendo su contenido crítico en la retórica y trivialización del discurso político, económico y académico; en el acomodamiento a los intereses de las élites o en el discurso de las buenas intenciones. Esto está relacionado con el problema del etiquetaje ambiental, que se ha puesto de moda sobre todo en Europa y en los últimos tiempos también en los Estados Unidos, y ha llevado a que todas las grandes empresas multinacionales estén utilizando esta práctica para poder competir, en un mundo en el que hay una crítica muy fuerte a todo lo que produzca degradación ambiental. Esto se expresa, especialmente en Europa, en el auge de los partidos verdes y el movimiento ambientalista. Y todo eso se está haciendo articulado al desarrollo capita-

⁴ PNUD, 1990-1998, *Informes sobre Desarrollo Humano*, Mundi-Prensa, Madrid, p.14.

⁵ John Celecia y Dominique Richard, 1997, *Redefining Concepts, Challenges and Practices of Urban Sustainability*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Luxemburgo, p. 59.

lista, de manera que se convierta en un elemento favorable al propio mercado, a la propia circulación de mercancías⁶.

Es un proceso bastante generalizado, incluso en otras áreas como puede ser la agricultura orgánica, donde también ya hay una tendencia internacional, sobre todo en Europa Occidental, a crear paquetes tecnológicos que permitan la introducción de la producción orgánica a gran escala. Aunque introducen prácticas orgánicas, mantienen el monocultivo, abandonando los paquetes agroquímicos por paquetes de insumos orgánicos que no transforman radicalmente la explotación del ecosistema, al mantener la monoproducción en detrimento de la biodiversidad, como plantea la agricultura ecológica. Es un cambio en la dirección del mercado y no en la dirección de la transformación radical de las prácticas perjudiciales al ecosistema.⁷

Es un fenómeno muy interesante y en el que nuestro país va avanzado, con muchas dificultades. Nuestra capacidad para hacer cambios que nos acerquen a una producción ecológicamente más limpia y que propicie un mejor desarrollo de los entornos solo se manifiesta cuando hay situaciones críticas, pero no

⁶ Jordi de Cambra, Joan Bou, Onno Serro, Eugenia Serrat, eds., *Actes del II Simposi Internacional Costa Brava: Estratègia de Futur per un Turisme Sostenible. Economia, Ecologia, Cultura*, Federació Catalana d'Associacions i Clubs UNESCO, Barcelona.

⁷ Un importante debate sobre las prácticas agroecológicas ha impulsado el Movimiento Agroecológico Latinoamericano (MAELA) (Ahumada, 2001).

como un proceso integrado. Este es uno de los problemas que tiene nuestra concepción del desarrollo: todavía no logra integrar totalmente estos aspectos, independientemente de los avances en política ambiental y en la reducción de la vulnerabilidad ambiental en determinadas regiones del país. La disminución del uso de los agroquímicos en la agricultura obedeció más al desabastecimiento, como consecuencia la crisis de los años 90, que a un cambio profundo en nuestras prácticas agrícolas y en la relación con el ecosistema (Pérez, García, González, 2000).

Son muchas las definiciones de sostenibilidad que se han formulado en las últimas décadas. La que ofrece el “Informe Brundtland” (World Commission, 1987) — con todas sus limitaciones — ha sido generalmente aceptada y ha conferido al concepto una amplia difusión. Este Informe va mucho más allá de las políticas medioambientales y de las medidas de crecimiento económico, y define el desarrollo sostenible como aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Es una definición muy general, pero nada ambigua en cuanto a cómo se debe producir ese desarrollo. Este no es momento de entrar en la problemática filosófica relativa al significado y el carácter subjetivo, valorativo e histórico de los conceptos “necesidad” y “satisfacción”. Vamos a ser muy expeditivos. Amén de que la satisfacción universal de las necesidades básicas — físicas, sociales y psicológicas — es *conditio sine qua non* del desarrollo:

1. Las primeras necesidades que deben ser satisfechas son las que permiten la sobrevivencia,

- las denominadas “primarias” (alimento, abrigo, cobijo, protección contra las enfermedades).
2. En nuestra época — quizás por primera vez en la historia de la humanidad — podemos afirmar — y hacerlo “científicamente” — que es posible dar satisfacción a las necesidades primarias de todos los miembros de nuestra especie y erradicar la pobreza. Sólo un dato: el costo adicional de lograr la meta de prestar servicios sociales básicos para todos, en los países en desarrollo, representa menos del 0,2% del ingreso mundial⁸.
 3. Por tanto, el problema esencial no es la superpoblación — contra todo neomalthusianismo —, ni la escasez — contra toda obsesión del crecimiento por el crecimiento —, ni la falta de desarrollo de las capacidades productivas de la especie humana, sino la distribución no equitativa de los recursos de la humanidad. Solo dos datos: las 225 personas más ricas tienen una riqueza igual a la de los 2 500 millones de personas más pobres, y con menos de 4% de su riqueza se lograría el acceso universal a los servicios sociales básicos⁹.

El concepto de desarrollo humano

[...]El concepto de desarrollo humano no está separado del de desarrollo sostenible, sino que lo incluye

⁸ PNUD-CIEM, 1997, *Investigación sobre desarrollo humano en Cuba 1996*, Caguayo, La Habana, p. 126.

⁹ PNUD-CIEM, 1997, *Investigación sobre desarrollo humano en Cuba 1996*, Caguayo, La Habana, p. 30.

y complementa, y hay que entenderlo — en parte — como una respuesta al reduccionismo medioambientalista y a la desvirtuación ideológica de la idea de sostenibilidad a que hemos hecho referencia anteriormente¹⁰. Por otro lado, se opone a la concepción neoliberal del desarrollo, que critica la globalización tal como se está produciendo y que apunta — siquiera tentativamente — a estrategias alternativas para el desarrollo de la humanidad y del planeta. El desarrollo humano — según los Informes del PNUD (1990-1998) — es un concepto en evolución, falto de una más rigurosa base teórica y de un modelo de desarrollo, y no exento de componentes ideológicos discutibles — especialmente en algunas de sus dimensiones. Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, el esfuerzo realizado por el PNUD para la realización de estos informes debe ser valorado muy positivamente, dado que ofrece un marco de reflexión sobre el desarrollo del más alto interés.¹¹

El administrador del PNUD ha definido que el desarrollo humano sostenible no solo genera crecimiento, sino que distribuye sus beneficios equitativamente; regenera el medio ambiente en vez de destruirlo; y

¹⁰ Op. Cit., p. 14.

¹¹ En realidad, el concepto mismo de desarrollo humano sostenible puede transformarse en un nuevo etiquetaje utilizado por organismos internacionales (BM, BID, OMC), e incluso por las empresas transnacionales para envolver sus discursos. Consideramos, sin embargo, que puede tener más amplia utilización en las ciencias sociales, y puede ser utilizado de manera crítica e inteligente, incluso desde la perspectiva política de nuestro país.

potencia a las personas en vez de marginarlas, ampliando sus opciones y oportunidades y permitiéndoles su participación en las decisiones que afectan sus vidas. El desarrollo humano está a favor de los pobres, de la naturaleza, del empleo y de la mujer¹².

En el Informe de 1996¹³ se distinguen cinco dimensiones del desarrollo humano:

- a) Potenciación, entendida como el aumento de la capacidad de las personas, que entraña la ampliación de sus opciones existenciales y destaca su participación en la toma de decisiones para que sean agentes activos de su propio desarrollo. Se determina como prioritaria la protección contra el hambre, la necesidad y la privación.
- b) Cooperación de las personas, en las comunidades donde viven, que permita arraigar el sentido de pertenencia a ellas. El desarrollo humano comporta una preocupación por la cultura, entendida como la forma en que las personas deciden vivir juntas. La cohesión social ha de estar basada en la cultura, las creencias y los valores compartidos.
- c) Equidad, no solo en términos de ingreso, sino en lo referente a capacidades básicas y oportunidades de vida. Implica la no discriminación por razón de género.
- d) Sostenibilidad, que como ya se ha dicho, implica equidad intra e intergeneracional.

¹² UNICEF, 1995, Estado Mundial de la Infancia 1995, Barcelona, p.7.

¹³ PNUD, 1990-1998, *Informes sobre Desarrollo Humano*, Mundi-Prensa, Madrid, pp. 62-63.

- e) Seguridad, entendiendo por necesidades básicas de esta el derecho a ganarse el sustento y la liberación de las amenazas de enfermedad, marginación y represión.

Como puede apreciarse, el concepto de desarrollo humano — de la misma manera que el de desarrollo sostenible — es global y, por tanto, muy amplio y difícil de concretar y definir.

El concepto de desarrollo cultural

En ciertas concepciones de la relación entre cultura y desarrollo se describen estas categorías como antagónicas: mientras que el desarrollo es entendido como un proceso deseable e inevitable hacia la modernización y el progreso, la cultura se asimila a la tradición que es necesario conservar y preservar poniéndola al amparo de lo moderno. De esta manera, se olvida que todo proceso de desarrollo — incluso los cambios revolucionarios — contiene simultáneamente elementos innovadores y estabilizadores, y que toda cultura — aun la más estática — genera, a la vez, permanencia y transformación.

En el marco de las teorías y de las políticas económicas hegemónicas, la cultura — si se la toma en cuenta — es un derivado de los avances en la esfera económica, una “consecuencia lógica” del bienestar material, un epifenómeno insignificante de la economía o, lo que es peor, un objeto de consumo más. Se trata de una noción vulgarmente materialista del desarrollo, con una connotación ideológica específica, pues se sustenta en los valores del lucro, el consumismo y el carácter meramente utilitario de los

objetos, y trata de justificar teóricamente el tipo de relaciones sociales que se propone deba regir en una sociedad determinada. Además, estos planteamientos dejan de lado el contexto histórico en el que el cambio es posible, las estructuras socioculturales en que se apoya todo cambio, las relaciones de poder que lo alimentan y el carácter hegemónico de aquella cultura que pretende imponer su modelo^{14, 15}.

Desde concepciones contestatarias y críticas, en los últimos veinte años esta visión se ha modificado notablemente. Néstor García Canclini señala que, revisando la literatura latinoamericana, encontró que en los últimos veinte años había cambiado notablemente el énfasis de los estudios culturales en América Latina y la relación entre cultura y economía; que se había pasado del ensayo literario sobre la realidad social a un enfoque mucho más sistémico y sistemático sobre la realidad económica y sus consecuencias para la cultura, o viceversa, la cultura y su relación con la economía, todo lo cual constituía un fenómeno totalmente nuevo¹⁶. En su artículo “Las políticas culturales, integración norteamericana, una

¹⁴ Cecilia Linares, Sonia Correa y Pedro E. Moras, 1996, *La participación: ¿solución o problema?*, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana, pp. 36-39.

¹⁵ Centre UNESCO de Catalunya, 1998, *Informe Mundial de la Cultura 1998*, Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona, p. 23.

¹⁶ Néstor García Canclini, coord., 1996, *Culturas en globalización. América Latina-Europa-Estados Unidos: libre comercio e integración*, Nueva Sociedad, Caracas.

perspectiva desde México” trata de buscar una relación entre la política cultural, la integración económica regional y la integración global.¹⁷ Para García Canclini, como consecuencia del Tratado de Libre Comercio, comienzan a manifestarse consecuencias sobre la cultura que van más allá del simple reordenamiento comercial y están impactando en los medios de comunicación, el sistema educativo, las instituciones, las políticas y las prácticas culturales.

Canclini critica cómo, tradicionalmente, los políticos y las instituciones de investigación de la región veían el desarrollo. Los diagnósticos de los científicos sociales y los planes gubernamentales definían el de los países periféricos con referencia a los indicadores de modernización tecnológica, industrialización y crecimiento del Producto Interno Bruto, y consideraban a estos tres elementos los más importantes. Las particularidades culturales que distinguían a las sociedades en desarrollo eran miradas como obstáculos o rasgos tradicionales que la modernización superaría. Este enfoque, de hace unos veinte años, ha cambiado de manera notable. Anteriormente hubo algunos trabajos excepcionales, distintos, pero esto era lo que predominaba.

También se comprende que el diálogo entre distintas disciplinas antes desconectadas, como la economía, la antropología y la sociología de la cultura

¹⁷ La relación entre cultura, integración económica y políticas de desarrollo ha sido objeto de debate desde distintas perspectivas. García Canclini nos propone un acercamiento a las políticas económicas y culturales en los procesos de integración y el impacto nacional y global de estas.

comienza a reconocer las funciones de la cultura en las contradicciones del desarrollo, y de este modo se está transformando lo que se venía viendo como desarrollo y cultura (Appadurai, 1990; Stavenhagen/Nolasco, 1988; Brunner, 1992).

Ahora bien, una consecuencia, especialmente peligrosa, de la globalización que estamos viviendo es el proceso de homogeneización cultural, cuyas fuerzas se manifiestan en tres tendencias principales:

- a) Dan forma, condicionan y controlan los valores de la producción y los gustos, destruyendo la diversidad cultural, inextricablemente ligada a la biológica y biorregional. Como consecuencia, la capacidad humana para determinar las necesidades y la forma de satisfacerlas está controlada o eliminada.
- b) Determinan los límites precisos del sentido común, en una cultura del silencio y de las mentes conquistadas que corrompe nuestras mentes, nuestro pensamiento y nuestro lenguaje.
- c) “Universalizan” y “cientifican” el conocimiento, sustituyendo y destruyendo los conocimientos biorregionales, a los que tachan de primitivos e indeseables (M’weweria, 1997: 308-309).

Lo que parece que no quiere entenderse es que la economía y el desarrollo son parte de la cultura de un pueblo y que ninguna comunidad puede ser liberada si no es a través de su propia gente y de su conciencia.

Hay que precisar lo que entendemos por el término “cultura”. Aquí no lo utilizamos en su tristemente común acepción “humanística” y elitista, que restringe su contenido al “gran” arte o al conocimiento “elevado”. Hablamos de cultura en su sentido inte-

gral y holístico — antropológico y sociológico — que incluye tanto la cultura simbólica como la material, la social y la ambiental. El informe del PNUD antes citado la define como el conjunto de rasgos distintivos — espirituales y materiales — que caracteriza el modo de vida de un pueblo o de una sociedad. O, de una forma muy simple, como las maneras de vivir juntos. En este sentido, las dimensiones culturales de la vida humana son más amplias y esenciales que el crecimiento económico: la cultura no tiene que estar al servicio del crecimiento económico, sino, a la inversa, ser un elemento constitutivo del desarrollo humano. Obsérvese la interrelación, el solapamiento y la complementariedad de los conceptos de desarrollo humano y desarrollo cultural que queda especialmente patente en el análisis que hace el mencionado informe sobre la relación entre cultura y desarrollo: forma en que diferentes maneras de vivir juntos — es decir, diferentes culturas — afecta la ampliación de las posibilidades y opciones abiertas al ser humano. Hay que entender que la diversidad cultural es una fuente fundamental de energía social y un factor esencial de desarrollo, y que las diferencias culturales solo desencadenan conflictos violentos cuando se movilizan y manipulan, con ese fin, para los intereses de determinados grupos. Armonía entre cultura y desarrollo, respeto por las identidades y diferencias culturales y equidad socioeconómica son precondiciones de una paz justa y duradera. Por ello, el primer objetivo recomendado a los estados miembros por la Conferencia es convertir las políticas culturales en uno de los componentes claves de las estrategias de desarrollo.

Todas las culturas deben ser respetadas bajo el principio de libertad cultural: una de las libertades fundamentales consiste en poder definir nuestras necesidades básicas y nuestra manera de vivir. Libertad amenazada por la globalización y que despierta la preocupación de que el “desarrollo” se traduzca en pérdida de la identidad cultural, del sentido de pertenencia a una comunidad, y del valor personal en el contexto social. Se trata de un proceso de homogeneización cultural fomentado por el papel predominante de los medios de comunicación oligopólicos — nacionales y transnacionales — cuya influencia debe ser combatida. El informe hace un llamamiento al compromiso con el pluralismo cultural que implica el respeto y la aceptación de la pluralidad de las culturas, etnias, razas y religiones — entre países y dentro de un mismo país. Compromiso que va directamente ligado a la recomendación de asumir el carácter multicultural y multiétnico de los estados y de promover la democratización y la cultura de ciudadanía participativa — fomentando la participación de las minorías culturales y de las mujeres y eliminando su discriminación —, la rendición de cuentas de los funcionarios públicos y la capacidad de la sociedad civil de ejercer control sobre el aparato estatal.

Por lo que respecta a las relaciones entre cultura y medio ambiente, el informe también insiste en que el desarrollo sostenible tiene un significado que va mucho más allá de conservar el capital medioambiental. Dado que el aspecto cultural de la sostenibilidad es fundamental, pues los valores culturales condicionan las relaciones de una sociedad con la

naturaleza, es necesario un enfoque diversificado de las cuestiones de medio ambiente, desarrollo y cultura. Es preciso promover la conciencia de la relación simbiótica existente entre biodiversidad y diversidad cultural, entre hábitat y culturas, entre ecosistemas e identidad cultural; fomentar cambios en los modos de vida consumistas, y reflexionar sobre las repercusiones éticas y sociales de las nuevas tecnologías.

Por supuesto, que el informe también exige asegurar el acceso universal a la educación como derecho humano fundamental, fomentando una educación intercultural que favorezca actitudes de cooperación, solidaridad, participación y reconocimiento de la diversidad cultural. En definitiva, una educación para una nueva ética global, entendida como un núcleo de principios y valores éticos capaces de criticar la injusticia y la falta de equidad vigentes y de evitar una respuesta relativista a la diversidad cultural, que debe ser alcanzada a través de la tan problemática como desafiante y enriquecedora búsqueda de lo común entre lo diverso, de la unidad en la diversidad. Este tema ha suscitado un amplio debate teórico, pero está falto de investigaciones y de acciones que permitan avanzar en el terreno teórico y en el práctico¹⁸. No es el momento de entrar en tan importante debate, pero sí de señalar que esta nueva ética global pretende cimentarse sobre los siguientes cinco pilares: derechos humanos,

¹⁸ Centre UNESCO de Catalunya, 1998, *Informe Mundial de la Cultura 1998*, Barcelona, pp.250-314.

democracia y participación ciudadana real, equidad, protección de las minorías y resolución pacífica de los conflictos. Y son muchas las voces que reclaman la necesidad de un posicionamiento ético capaz de enfrentar los problemas que afectan a la humanidad. Se trata de una intelección de la globalidad a través de una conciencia de ciudadanía planetaria, solidaria y respetuosa de la diversidad, entendida como un valor ético y un patrimonio de la humanidad: un sistema de valores o conjunto de ideales éticos y modelos de comportamiento alternativos, procedentes de nuestro acervo común y capaz de influir en nuestra acción.

Desarrollo y participación social: el concepto de democracia cultural

La participación debe ser un elemento esencial del desarrollo. El derecho de toda la población a decidir sobre aquello que influye en sus vidas implica la distribución del poder en la sociedad y la transformación del concepto de desarrollo. Este debe centrarse en el ser humano, que pasa a ser considerado como motor, a la vez que objeto, del desarrollo, y al que se le atribuye la capacidad y necesidad de participar activamente en los procesos de ampliación de sus propias oportunidades. Así, el ser humano es fin y medio del desarrollo: su objetivo y su agente esencial¹⁹.

En el campo del desarrollo social y cultural, no solo ha emergido la dimensión cultural del desarro-

¹⁹ PNUD-CIEM, 1997, Investigación sobre desarrollo humano en Cuba 1996, Caguayo, La Habana, p.4.

llo, sino también su carácter endógeno y autodirigido: el desarrollo que emana de las fuerzas internas de la sociedad y que se sustenta en los conceptos de democracia cultural y de participación social²⁰. Llamamos democracia cultural a la participación activa, integral y pluridimensional de la población en el complejo proceso de construcción de su vida individual y colectiva. Es un modelo teórico que tiene por objetivo colaborar en la realización del derecho de la humanidad a la participación en la toma de decisiones. La democracia es entendida como el conjunto de relaciones sociopolíticas que permiten la participación de los individuos en las decisiones de la sociedad y que aseguran las condiciones necesarias para garantizar su plena expresión y desenvolvimiento, a través de un conjunto de canales que posibilitan compartir el poder. La calidad de vida dependerá del grado en que una determinada sociedad consiga realizar la democracia cultural: mejorar la calidad de vida es desarrollar estilos de vida participativos. La participación es un proceso activo en el que se interpenetran los planos individual y social, y está encaminada a transformar las relaciones de poder. Con la democracia cultural se pretende crear la base de una estrategia general de desarrollo que sitúe al ser humano como sujeto de sus propias transformaciones en un proceso integral, a la vez que respete la identidad y la diversidad culturales. La participación se convierte en el prerequisite de un verdadero proceso de desarrollo y hay que entender-

²¹ Linares, Op. Cit, p. 48-63.

la como medio y como fin de este, así como una de las principales necesidades humanas. Es un acto democrático y un proceso de autoaprendizaje individual y colectivo que transcurre en el propio proceso de toma de decisiones y que implica el compromiso activo de quienes deciden intervenir.

En contra de los múltiples obstáculos impuestos a la participación y de su reducción a una cuestión formal (en un proceso electoral, por ejemplo), es preciso crear las condiciones, los espacios y las estructuras que concreten y garanticen una verdadera participación que comporte la evaluación y la acción conscientes de los actores sociales. Hay que crear un conjunto de condiciones sociales y políticas que estimulen espacios para compartir el poder y permitan un reparto equitativo de los beneficios del desarrollo. Se trata de contribuir a elevar los niveles de participación social como vía para alcanzar un verdadero desarrollo y no convertir este en un medio al servicio de los grupos dominantes. En contra de la irracionalidad de las leyes ciegas del mercado y en contra de toda planificación promovida y ejecutada centralizadamente por cualquier élite política, económica, burocrática, tecnocrática o académica, es necesaria una planificación democrática a través de planes de actuación para el desarrollo — locales y regionales — elaborados y ejecutados con la participación activa de todos los actores sociales²¹. No pretendemos discutir ni restar importancia al papel del

²¹ Cambra; Bou et al., *Op. Cit.* , pp. 97-110

estado, sino dejar claro que la legitimidad de sus órganos de gobierno solo puede sustentarse en la participación real y efectiva de la población en la toma de decisiones.

La democracia cultural es la expresión de grupos y movimientos de oposición — surgidos en el Norte y, especialmente, en el Sur, sin el lastre y la inercia de la burocracia y de la oligocracia — que han conseguido socializar la ideología democrática entre las clases populares y han servido para que se reconozca el derecho de todos los sectores sociales a tomar decisiones en los asuntos que les atañen. El desarrollo de estos movimientos y grupos alternativos es uno de los signos más fuertes de renovación en la esfera política. Ajenos a toda ingenuidad, debemos plantearnos algunas cuestiones. ¿Hasta qué punto la democracia cultural puede ser llevada a la práctica y constituye una opción alternativa real frente a la hegemonía de los grupos dominantes en el mundo actual? ¿Existe un punto de equilibrio entre centralización y descentralización? ¿Cuáles son los límites de la autogestión? ¿Pueden encontrarse formas de centralización que no destruyan su propia base de implantación y que no reincidan en el burocratismo y en la oligarquía?

De lo que no cabe la menor duda es de que las formas actuales de organización política — incluso las de los estados denominados democráticos — están muy lejos todavía de responder a los criterios de la democracia cultural, o, si se quiere, a los principios recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. De ahí la necesidad de una transformación institucional capaz de aproximarnos

al modelo de la democracia cultural. Y, sin duda, a los nuevos movimientos sociales les corresponde un papel importante en esta ansia de liberación.²²

²² Néstor García Canclini, 1987, *Las políticas culturales en América Latina y el Caribe*, Grijalbo, México, DF.

GÉNERO Y MASCULINIDAD EN CUBA: ¿EL OTRO LADO DE UNA HISTORIA?*

Julio César González Pagés

Teorizando: Macho, varón, masculino y algo más

La historia nacional de Cuba repite un estereotipo universal de varón al que se le asignan valores patriarcales que lo hacen presa de una construcción de género; según esta, ser varón es importante porque las mujeres no lo son.¹

El presente trabajo tiene la intención de presentar otras vertientes de investigación sobre la masculinidad no hegemónica que permitan incorporar fenómenos como homosexualidad, travestismo y feminismo, aspectos ignorados en los estudios sobre historia de Cuba. El debate sobre masculinidad aún tiene muy pocas voces en el ámbito cubano, y es desde la psicología que se han escrito los primeros trabajos de Patricia Ares² y Mayda Álvarez.³

Las principales corrientes de investigación sobre la masculinidad en las ciencias sociales no han desarrollado un espacio coherente que nos permita un

* Tomado de: www.cubaliteraria.com/estudios_genero/genero_masc_cuba.asp

¹ Segarra, Marta y Angels Carabí (eds.), *Nuevas masculinidades*, Barcelona, Icaria, 2000, pp.7-13.

² Ares, Patricia, *Identidad de género y su especificidad en Cuba*, La Habana, Editorial de la Mujer, 2001.

³ Álvarez Suárez, Mayda, *Construcción socio-cultural de la masculinidad*, La Habana, Editorial de la Mujer, 2001.

estudio sistemático definido. En opinión del investigador australiano Robert. W. Connell, en su uso moderno el término masculinidad asume que la propia conducta es resultado del tipo de persona que se es, y todas las sociedades cuentan con registros culturales de género pero no todas tienen el concepto de masculinidad.⁴

Las perspectivas que están siendo más utilizadas por los académicos en los estudios de masculinidad en el ámbito internacional pueden ser identificadas como:

Perspectiva profeminista: Integrada por los hombres que se identifican con el discurso feminista de los años setenta. Esta perspectiva se puede dividir en dos enfoques: el liberal y el radical, ambos con posturas miméticas en relación con las feministas.

Perspectiva gay: Defiende los derechos de la comunidad homosexual en contra de la homofobia, además de incorporar temas poco comprendidos en otros grupos como el travestismo, la transexualidad, el sadomasoquismo y la pornografía.

Perspectiva mitopoética: Establece paralelos y oposición con respecto a las corrientes del feminismo cultural con el que se identifica. Esta perspectiva sustenta la diferencia sexual como base para la construcción de los géneros.

Perspectiva socialista: Basada en las discusiones sobre las estructuras de poder en la sociedad y su efecto en la misma, apoyan las corrientes del fe-

⁴ Connell, Robert. W, *Masculinities*, Berkeley, University of California Press, 1995, pp. 3-42.

minismo que identificaron al movimiento de mujeres con la burguesía y su papel divisor para la clase obrera.

Perspectiva de los hombres afrodescendientes:

Analiza los problemas que vinculan los diferentes grupos étnicos y raciales de hombres, y aunque la bibliografía más abundante es sobre las comunidades afroamericanas, ya existen debates sobre latinos, judíos y hombres de otras comunidades.

Perspectiva evangélicocristiana: Opuesta a las ideas del feminismo, rescata los dogmas de las religiones evangélicocristianas donde el papel protagónico social lo tendrá el hombre por los designios de Dios.

Perspectiva conservadora: En oposición a las ideas del feminismo, sustenta a través de la biología los roles asignados a los hombres y a las mujeres, identificando todo lo que sea público a los primeros y lo privado a ellas.

Perspectiva de los derechos del hombre: Plantea con un discurso ambiguo su simpatía hacia el feminismo, pero a la vez refuta su nocividad a la hora de analizar los privilegios masculinos (sic), los que critica pero sobre los que no ayuda a crear una nueva perspectiva.

El investigador puertorriqueño Rafael Ramírez en su trabajo “Dime capitán: reflexiones sobre la masculinidad” (1993), abre nuevas perspectivas para estos estudios en el área caribeña de origen hispano, donde el debate colonial en las postrimerías del siglo XIX había creado las disyuntivas de modelos africanos, españoles y norteamericanos de masculinidad, haciendo evidente que al interior de la misma

masculinidad hay un orden de jerarquía donde el control del poder se negocia y no todos son igualmente privilegiados.

En Cuba, las guerras han sido una de las fuentes principales para determinar la masculinidad de los hombres: aquí el matar o morir ha sido una parte importante de reafirmación de la virilidad. Un solo ejemplo bastaría para ilustrarlo en la historia de Cuba: José Martí, uno de los organizadores principales de la guerra de 1895, quien fue muy cuestionado por sus pocas habilidades como militar y su no participación en el campo de batalla.

Las investigaciones históricas sobre Cuba desde la llegada de los españoles muestran a las mujeres como diferentes de los hombres, pero en el sentido de seres incompletos o inferiores. En los pasados años noventa se abrieron importantes investigaciones sobre el tema de género e historia de mujeres y se destacaron por su aporte a la historiografía sobre la temática femenina las obras de Dania de la Cruz (1999) y Raquel Vinat (2001).

En un artículo publicado en la revista cubana *Bohemia* con el título de “Machismo anclado en la tradición” (2001) el sociólogo Luis Robledo refiere que el concepto de masculinidad que manejamos es un producto histórico bastante reciente — de alrededor de unos cien años —, y que la masculinidad hegemónica es, para Cuba, sinónimo de machismo.

El machismo es el término con el que se acuña la hiperbolización de la masculinidad y pone al macho, entiéndase al hombre, como centro del universo. Utilizado muchas veces en contraposición al feminismo, este conjunto de ideas socio-ideológico-culturales, se

ha encargado de preservar la hegemonía masculina como centro del poder. El machismo ha sido validado en Cuba como una forma de la cultura y a pesar de ser muy criticado en las dos últimas décadas, parece gozar de gran arraigo en los diferentes grupos sociales, tanto de la Isla como de la diáspora cubana.

Desde el siglo XIX este término aparece como un cuño que acompaña a los niños convirtiéndolos en machos desde su nacimiento, y condenándolos a marcar diferencias durante la mayor parte de sus vidas. El macho, portador de la ideología del machismo, se construye desde la infancia mediante la exigencia de demostrar constantemente la virilidad, que resulta reforzada con la frase: “demuestra que eres un hombre”. No demostrarlo convierte de inmediato a la persona en floja, débil, femenina, atributos que le son asignados al homosexual, a quien se ve con desprecio, sobre todo en las sociedades latinas de fuerte raíz homofóbica.

La homofobia es una actitud presente en la sociedad cubana, y, al igual que el machismo, está arraigada en patrones culturales. En la actualidad este tema está siendo debatido en diferentes sectores, sobre todo a partir de la exhibición del filme “Fresa y Chocolate” (1993), de los directores Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío, que abrió una polémica de alcance nacional.

Machismo, hombría, masculinidad y virilidad son términos con muchos puntos en común en la nacionalidad cubana, que ha sido implacable con las mujeres que han tratado de invadir esos campos hasta el punto de denominarlas “marimacho”, es decir: la usurpadora ridícula de algo que solo le pertenece al hombre.

El machismo es una corriente universal que ha tenido en el continente latinoamericano un marcado arraigo. Los estudios de género que se realizan en la actualidad promueven la reflexión en diversos eventos y foros, lo que sin dudas permitirá cambios en tan absurdas concepciones.

Homosexualidad, travestismo y construcción de la masculinidad

Empezar por un tema tan polémico para el contexto cubano como el de la homosexualidad abre una caja de Pandora que siempre ha estado tapada muy celosamente en la historia de Cuba, como si no existiera el asunto.

Textos como “La maldición” (1998), escrito por el investigador Víctor Fowler, nos acercaron al asunto desde una perspectiva histórico-literaria, pues su autor analiza una serie de textos considerados por él fundacionales en tanto se corresponden con un período de constitución de nuestra cultura. Entre estos se encuentran los atribuidos al presbítero José Agustín Caballero para el Papel Periódico de la Havana. Uno de ellos, titulado “Carta crítica del hombre-muger” del 10 de abril de 1791, se refiere a cómo se identifica la problemática de la masculinidad con la de la homosexualidad masculina:

¿Quién podrá contener la risa quando ve á un hombre barbado gastar la mayor parte de una mañana en peinarse, ataviarse y en ver copiada su hermosura en un espejo, qual lo practica la Dama más presumida ? (...) A la verdad, yo no sé como hay Muger que admita á su trato a semejantes avechuchos. Ellos representan el papel de Gallos entre las Mugerres, y de Galli-

nas entre los Hombres, al paso que de estos merecen la compasión, quando de aquellas el desprecio” (Vitier, García Marruz y Friol, 1990: p75).

Estos primeros trabajos que aparecen en la prensa cubana contrastan con toda una literatura libertina de esta misma época propuesta por el Marqués de Sade en Francia y escrita en el mismo año que Caballero publica su artículo. En la obra de Sade *La filosofía en el tocador* (1990) desde la frase introductoria se advierte: “la madre prescribirá a su hija la lectura de este libro”. Y más adelante dirige un discurso a hombres y mujeres donde nos plantea:

A vosotros, voluptuosos de todas las edades y de todos los sexos, sólo a vosotros ofrezco este libro: nutrios de sus principios, que favorecen vuestras pasiones; pasiones con las que fríos y ramplones moralistas os espantas y que sólo los medios que utiliza la naturaleza para lograr que el hombre llegue a comprenderse como ella misma lo comprende; escucha únicamente a esas deliciosas pasiones; su órgano es el único que ha de conducirnos a la felicidad. (1990: p11).

El criterio falocéntrico en esta obra de Sade representa un diseño masculino partiendo de la diferencia biológica que coloca al pene como centro del mundo. El investigador Victor Seidler ha cuestionado A la Ilustración por su propuesta de identificar la masculinidad con la razón y de organizar la sociedad en torno a los intereses de los hombres. (Seidler, 1994: 3)

El filósofo cubano Caballero diseña, de otro modo, una masculinidad en la que vincula la feminización de los hombres con problemas contra la patria:

Pregunto ahora ¿Si se ofreciera defender a la Patria, qué tendríamos que esperar en semejantes Ciudadada-

nos o Narcisillos? ¿Podrá decirse que estos tienen alientos para tolerar las intemperies de la Guerra? ¿Cómo han de ser varones fuertes y esforzados, decía Séneca, los que así ostentan su ánimo mugeril y apocado? Desengañémonos, el que se cría con música, bayles, regalos y deleites, forzosamente degenera en femeniles costumbres.” (1990: p.77)

Si tenemos en cuenta que estas palabras provienen de uno de nuestros primeros pensadores, ya vemos cómo se está construyendo la masculinidad de una nación: sobre la base de la exclusión de quien no cumpla estos requisitos. En la décima con la cual cierra su texto, nos advierte sobre el peligro que implica asumir rasgos de feminidad para los hombres:

Infeliz Afeminado

Que merece este nombre
por que de carácter de Hombre
tu mismo te has degradado

Sique tu camino errado,
Y juzga como delicia

La mas notoria estulticia

Pero no te has de montar,

Si te dicen al pasar

Agur mi Doña Dionisia (1990: pp77-78)

En opinión de la filóloga italiana Analisa Mirizio el vestido masculino es parte del rol sexual y, a la par de otros factores, es el producto de un aprendizaje social; que un hombre se vista de hombre es lo normal, mas que una mujer lo haga es un ataque a la virilidad masculina y a la moral establecida (Mirizio, 2000: p137).

Resulta probable que esta opinión prevaleciente determinara que el 17 de febrero de 1822 se abriera un expediente judicial con el título de Criminales contra Enriqueta Faber, por haber andado la dicha señora disfrazada en traje de hombre. El documento se encuentra ubicado en la actualidad en un fondo del Archivo Nacional de Cuba (A.N.C). Más allá del caso en sí, que fue de los más escandalosos procesos judiciales sucedidos en Cuba en la primera mitad del siglo XIX, cabe preguntarse ¿qué violaba Enriqueta para ser juzgada?

Primero que todo, el espacio público del poder masculino.

Enriqueta Faber fue una médica suiza que se instaló en la villa de Baracoa. Allí ejerce la medicina y se atreve a establecer una relación lésbica con una mujer de la zona llamada Juana de León. La lectura del expediente criminal nos habla de varias contradicciones en aquel vínculo inusual, pero lo que nos interesa es el análisis sobre la masculinidad y, sobre todo, cómo en las declaraciones todo el tiempo se juzgaban las características biológicas que definían su no masculinidad. La supuesta esposa engañada declaró que “empezó a espiar sus movimientos hasta que una vez dormida se descuidó, pude descubrirle los pechos de una mujer, no como quiera abultados, si no por su configuración dan a conocer que ha alimentado algunos hijos.” (A.N.C, 1822: p26)

El hecho de que una mujer en esta época fuese médica constituía de por sí un delito. Pero que, además, se atreviera a violar los designios de la iglesia y mantener una relación condenada como antinatural, hicieron del juicio de Enriqueta una fiel repre-

sentación de un tribunal de la Santa Inquisición donde fue llamada monstruo, criatura infeliz, y todo tipo de improperios, lo que pone de manifiesto que más que juzgar la situación de víctima-victimario afluía todo el andamiaje seguido para demostrar su falsa masculinidad, por lo que Juana pide lo siguiente:

que se prestase juramento sobre el sexo e impotencia física del que se nombra Enrique Fabez, disponiendo con su mérito que se conduzca esa criatura a esta ciudad y a presencia del tribunal sea reconocida por dos facultativos que al efecto la hagan despropiarse de los vestidos y que cuando se le desvista para deducir lo demás se convenga previa la seguridad con que debe mantenerse en la cárcel pública, hasta que otra cosa se determine conforme a justicia que pido en costos jurando no proceder con malicia y cuando fuera necesario.” (A.N.C, 1822: p58)

Este caso no es el único dentro del mundo colonial español. En otros países como Colombia también hubo sonados juicios por esta causa como es el celebrado en 1745 en Popayán, donde se acusó de sodomía femenina a dos mujeres (Rodríguez, 1995: 103-106). En la Habana, noventa y tres años después del caso de Enriqueta Faber, la escritora puertorriqueña Luisa Capetillo fue arrestada por usar “ropas que son solo para hombres” (Ramos, 1992: p11)

En opinión del profesor Rodrigo André, los historiadores posestructuralistas han apreciado el hecho de que en diferentes momentos históricos se obtiene diferentes tipos de objetos homosexuales, y esto lo determinan las diferentes prácticas discursivas que no solo los nombran, sino que, de hecho, los crean (Rodrigo Andrés, 200: p123).

En 1875, en Alemania, un médico de apellido Marx, fue uno de los primeros científicos en pedir que se suprimiera del Código Criminal la orientación sexual, y para ello creaba el nuevo término *Urnings* para designar a una persona de una naturaleza muy particular que pertenece al género hombre-mujer. De este modo daba una justificación médica al fenómeno. Para este científico este tercer género busca

desde la infancia [...] la sociedad y los juegos de las niñas; adultos, se distinguen por su timbre de voz femenina y una gran timidez de carácter. Cualquier cosa los abochorna, los asusta y les hace subir la sangre al rostro; les repugnan todos los ejercicios violentos; por el contrario, tienen gusto pronunciado por los trabajos de aguja, marcada preferencia por las costumbres de señoritas, las sortijas, las cadenas, las flores y los perfumes. Además, manifiestan persistente repugnancia hacia las mujeres, no queriendo tener jamás con ellas contacto sexual. (Montané, 1890: 581-582)

Esta obra fue objeto de la más severa crítica en Cuba por parte del Dr. Luis Montané, que la calificó como depravación moral y, durante el Primer Congreso Regional Médico de Cuba, en enero de 1890, declaró sobre esta investigación:

¿Es esa obra la de un loco? ¿No es esta, ciertamente, la opinión de Mr. Marx, que se considera un sabio, un filósofo humanitario? Pero poco importa después de todo, que sea sabio ó loco; lo que es necesario conservar de su folleto, es que ha sido libremente vendido en Alemania y que en dicho país existe el vergonzoso vicio que nos ocupa. (1890: p582)

Más adelante en su intervención el Dr. Montané realiza una investigación sobre la homosexualidad

en Cuba a partir del estudio de 21 casos — 4 europeos y 17 cubanos —, que él divide en activos y pasivos según su conducta en la actividad sexual, con el fin de resaltar la feminidad de los mismos. Afirma que “la prostitución masculina tiene la misma organización que la prostitución femenina [...] destacándose los nombres por los que se conocen: La princesa de Asturias, la Pasionaria, la Verónica, La Isleñita, Reglana, la Camagüeyana, Manuelita, Albertina, etc.” (1890: p582).

Las descripciones médicas de algunos casos corroboran esta opinión:

La Camagüeyana tiene las nalgas completamente reunidas de modo a formar una masa global (...), en el caso de Manuelita hemos podido observar el prolápsus de la mucosa, formando dos pequeños labios regulares, reunidos en su parte inferior y recordando clásicamente la vulva de una perra (...) La Camagüeyana presentaba el ano cubierto con un paño de tela ordinaria, probablemente para socorrer la incontinencia de materia fecal — en su afán por lo femenino algunos emplean este sistema con el objeto de simular un período menstrual. En la tentativa que hicimos de suspender una punta del paño el individuo dejó escapar un grito penetrante, desplomándose y pudimos asistir a un ataque clónico de histerio epilepsia ¡Nada más frecuente que los ataques de nervios en el mundo de los pederastas! (1890: p587).

Sabemos que una de las teorías médicas más discriminatorias para las mujeres del siglo XIX es la referente al útero histérico de estas. La teoría planteaba que las mujeres sufrían de histeria porque no tenían pene y, al observar la falta de este miembro y la presencia del clítoris, se comportaban como seres

históricos. Este mismo comportamiento se le asignaba al homosexual hombre, como una forma discriminatoria que lo aleja de la posibilidad de ser masculino y varón.

Masculinismo No ¡Feminismo!

Los hombres no han escrito mucho sobre su historia emocional. Sólo se han dedicado a resaltar los valores vinculados a la beligerancia. Y cuando las mujeres han tratado de desvirtuar este discurso militar han sido tachadas como locas, brujas o hechiceras.

Las mujeres cubanas, ante el discurso patriarcal que cuestionaba su misma naturaleza, respondieron con posiciones feministas que contrarrestaban la infamia que se quería hacer caer sobre ellas. Una de las escritoras de la vanguardia feminista social en Cuba, Aurelia Castillo, en un editorial del periódico *El Figaro*, del 24 de febrero de 1895, respondía:

Una gran revolución, opérase entre otras varias en nuestros días, la mujer reivindica sus derechos. Ella ha sido la última sierva del mundo civilizado. Aun algo peor que eso: ella ha sido hasta ahora la soberana irrisoria de una sociedad galante y brutal al mismo tiempo. Las leyes tiraron una línea entre el hombre y la mujer, y sobre esa línea alzaron las costumbres elevadísima e infranqueable muralla.

La mujer hubo de acatar leyes en cuya confección no tomaba parte. Sus destinos se decidieron sin consultarla para nada y decretada quedó su eterna minoría, su posición de perpetua protegida, posición humillante que deja ancho campo a todos los abusos y cuyos resultados finales e ineluctables son la postulación de la voluntad, si no la pérdida completa de la

dignidad, ahogada entre ruines defectos de los que viven sojuzgados.

Aurelia habla de la división de la sociedad en el espacio donde la mujer no participa y a las que solo el guerrero hombre tiene derecho a acceso: “Quien no paga su contribución de sangre no puede tener voz ni voto en los destinos de la nación. El matrimonio es la gran carrera de la mujer objeto de lujo y ostentación; la lucha no es contra el hombre sino contra la ignorancia.” (Castillo, 66-67)

El matrimonio como institución que subordina a la mujer como esclava del marido fue duramente criticado por importantes intelectuales en Cuba, y se pueden encontrar dos ejemplos de este tipo de valoración en las ofrecidas en el siglo XIX por Gertrudis Gómez de Avellaneda en *Dos mujeres* y en el siglo XX por Miguel de Carrión en *La perfecta casada*. A la antropóloga alemana Verena Stolcke le agradezco haber compartido conmigo su investigación “Racismo y sexualidad en la Cuba colonial” (1992), la cual me permitió comprender la amplísima gama de matrimonios interraciales y la fragilidad de las leyes que los sustentaban. El movimiento de inconformidad contra la esclavitud matrimonial permitió que, en 1918, Cuba se convirtiera en el primer país hispanoamericano en lograr la ley del divorcio (González, 2000: 37-39).

El feminismo fue un movimiento muy cuestionado en Cuba precisamente porque atacaba el poder de los hombres. Al asumir las costumbres del modelo feminista norteamericano también tenía la nueva de aceptar los estereotipos de belleza femenina que se anteponian a la belleza criolla, donde la mujer era aceptada como un objeto de lujo y ostentación.

Las críticas a los nuevos arquetipos nortños estaban muchas veces ligadas a críticas nacionalistas, lo que hacía imposible deslindar los comentarios androcentristas. Un ejemplo fehaciente es el comentario del columnista Luis Carbó titulado “Latas pedagógicas”, donde se habla de la situación de inseguridad de los maestros cubanos hombres ante el nuevo sistema de educación yanqui; al final de su crítica añade, haciendo alusión a un maestro cubano: “Y si se enfada, que deje el puesto, que vendrán a ocuparlo profesoras yanquis, marimachos (*new women*) que americanizan el país, preparándolo suavemente para la anexión” (González, 2000: 58-59)

La prensa habanera fue implacable con las *new women*, porque estas suponían una intromisión en los espacios diseñados por el machismo cubano para los hombres. La batalla fue directa. El Figaro llega a afirmar de forma peyorativa: “¿cómo se traduce libremente en idioma castellano el término de *new woman*? La traducción exacta, en mi sentir, es esta: marimacho” (González, 2000: 58-59)

La prensa cubana dirigida por hombres, salvo excepciones, mostraba muchas reticencias hacia este modelo de cubana feminista, pues suponía un ataque a la virilidad criolla acostumbrada a que el papel de la mujer fuera el de la sumisión.

En La Política Cómica, de febrero de 1913, se ridiculizaba a las feministas, alertando a los hombres sobre la pérdida de su masculinidad con el ingreso de las mismas a las asociaciones que recién se creaban:

Mi mujer deja el fogón
y abandona la batea
porque otra más grande idea

llamando está su atención.
Si le hago la observación
me dice que yo no insista...
En fin, se ha vuelto tan lista,
que en un discurso elocuente
se declaró formalmente
del Partido Feminista
(...)
No quiero que mi mujer
se porte como ignorante;
bueno es que sepa bastante
que nunca estorba el saber.
Pero no la puedo ver
andar de propagandista
tras el paso efectista...
¡Que se ocupe de otras cosas
que deje a las sabichosas
del Partido Feminista!
(González, 1998: 346-356)

Una de las líderes más importante de este movimiento, la periodista Mari Blanca Sabas Alomá, en un texto de 1920 titulado, “Masculinismo No ¡Feminismo!”, afirmaba, como respuesta al ataque de la prensa sobre la supuesta masculinidad de las feministas que:

Los hermanos espirituales de Don Juan que inmortalizó Zorrilla — tantos, por desgracia — ponen el grito en el cielo cada vez que oyen decir de una mujer que es feminista. ¡¡Oh!! ¡¡La plaga!! ¡¡Qué horror!! las feministas (...)

Tiemblan al pensar que la mujer deje de ser algún día el quebradizo bibelot con que ellos juegan, tiem-

blan ante el temor de que se desaparezca la hembra para dar paso a la mujer. Que queremos masculinizarnos ¡no! Queremos simplemente hacernos dignas del hombre y al decir el hombre nos referimos al hombre que piensa, que trabaja, que aspira, que progresa, al hombre que se desvela por remediar los males de la humanidad, que labora incesante por nuestro perfeccionamiento, ellos, los hombres de talento y de altezas de miras, no se asombran, como los hermanos espirituales de don Juan, cuando oyen decir de una mujer que es feminista, sino que, por el contrario, lo apoyan y lo admiran... ¿necesitamos, para lograrlo “masculinizarnos”? No, al contrario. Necesitamos ser más mujeres que nunca, necesitamos “feminizarnos.” (1920: p2).

Este texto y otros más escritos por sufragistas y feministas trataban de aplacar la subversión masculina contra el feminismo y el estigma que ha llegado en Cuba hasta nuestros días que iguala el feminismo al machismo. Estos viejos debates sobre machismo, travestismo, homosexualidad y feminismo abren nuevas perspectivas para discutir sobre los modelos de masculinidad que se han desarrollado históricamente en Cuba. El otro lado de una historia es verificable si nos planteamos los interrogantes necesarias, que nos permitan hacer una historia alternativa diferente a la que tenemos, desmitificando el concepto de que sobre los hombres todo esta escrito.

Bibliografía

- ÁLVAREZ SUÁREZ, MAYD, *Construcción sociocultural de la masculinidad*, La Habana, Editorial de la Mujer, 2001.
- ANDRÉS, RODRIGO, “La homosexualidad masculina: el espacio cultural entre masculinidad y feminidad, y preguntas ante

- una crisis”, en M. SEGARRA-A. CARABÍ (eds.), *Nuevas Masculinidades*, Barcelona, Icaria, 2000, pp. 121-132
- ARES, PATRICIA, *Identidad de género y su especificidad en Cuba*, La Habana. Editorial de la Mujer, 2001.
- CASTILLO, AURELIA, “Esperemos” en *El Figaro*, no. 6, 24 de febrero de 1895, La Habana, pp. 66-67.
- CONNELL, ROBERT. W, *Masculinities*, Berkeley, University of California Press, 1995.
- “Criminales contra Enriqueta Faber por andar disfrazada de hombre” (1822), en *Archivo Nacional de Cuba (A.N.C)*, Fondo Asuntos Políticos, legajo 3483.
- CRUZ, DANIA DE LA, “Un hallazgo que rompe paradigmas: Cecilia Cohen de Héraux y el Club Hijas de Martí”, en *Boletín del Archivo Nacional no.12*, Editora Política, La Habana, 2000, pp. 58-74.
- EDITH, DIXIE y otras, “Machismo anclado en la tradición”, en *Bohemia*, 9 de marzo del 2001, La Habana, pp. 22-34.
- FOWLER, VÍCTOR, *La maldición. Una historia del placer como conquistista*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 1998.
- GONZÁLEZ PAGÉS, JULIO CÉSAR, “¿Modernas o transgresoras? Las mujeres cubanas en los espacios públicos. 1895-1902”, en *Mujeres*, La Habana, Editorial de la Mujer, diciembre 2000, pp. 58-59.
- _____ : “Arquetipos femeninos en el inicio de la República. ¿Las mujeres incapacitadas para votar?”, en Luisa Campuzano coord.), *Mujeres Latinoamericanas del siglo xx*, La Habana-México, Editorial Casa de las Américas, TII, 1998, pp. 343-356.
- MIRIZIO, ANNALISA, “Del Carnaval al Drag: La extraña relación entre masculinidad y travestismo” en M. Segarra y A. Carabí (eds.), *Nuevas Masculinidades*, Icaria, 2000, pp. 133-152.

- MONTANÉ, LUIS, "La pederastía en Cuba (1)" en Primer Congreso Médico Regional de la Isla de Cuba, enero de 1890, La Habana, Imprenta de A. Álvarez y compañía, 1890, pp. 581-582.
- RAMOS, JULIO (ed.), *Amor y anarquía. Los escritos de Luisa Capetillo*, San Juan, Ediciones Huracán, 1992, p. 11.
- RODRÍGUEZ, PABLO, "Historia de un amor Lesbiano en la Colonia" en *Las Mujeres en la Historia de Colombia*, Bogotá, Editorial Norma S.A., t.III, 1995, pp. 103-106.
- SABAS ALOMÁ, MARIBLANCA, "Masculinismo no: ¡feminismo!", Santiago de Cuba, 20 de noviembre de 1920 (inédito), Biblioteca personal de la autora.
- SADE, MARQUÉS DE, *La filosofía en el tocador*, Barcelona, Tusquets Editores S.A., 1990.
- SEGARRA, MARTA Y A. CARABÍ (eds.), *Nuevas Masculinidades*, Barcelona, Icaria, 2000.
- SEIDLER, VICTOR, *Unreasonable Men. Masculinity and Social Theory*, London, Routledge, 1994.
- STOLCKE, VERENA, *Racismo y sexualidad en la Cuba colonial*, Madrid, Alianza Editorial, 1992, pp. 37-162.
- VINAT, RAQUEL, "Historia de las mujeres cubanas: fuentes para su estudio", en Boletín del Archivo Nacional no. 11, La Habana, Editora Política, 1998, pp.14-22.
- VITIER, CINTIO, F. G. MARRUZ Y R. FRIOL (eds.), *La literatura en el Papel Periódico de la Havana. 1790 -1895*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 1990, p. 75.

POR LOS PEOPLES DEL BARRIO*

(Fragmentos)

Lázara Menéndez

[...]

Una discreta revisión bibliográfica sobre cuestiones raciales en Cuba, el Caribe y Latinoamérica permite corroborar que la racialización de las relaciones interpersonales es una de las problemáticas no resueltas. En la conciencia colectiva cubana se mantiene férreamente atada a la cultura para no dejarnos olvidar la deshumanización que impuso la esclavitud ni los procesos específicos de exclusión a los que han estado sometidos los no blancos en la sociedad cubana, a más de ratificar la complejidad del tema, sus diversos enfoques y orientaciones metodológicas, lo sensible de su tratamiento y, lo más importante para mí, su inabarcabilidad desde una disciplina o una institución y la necesidad de estudios y acciones desde perspectivas multidisciplinarias que no reproduzcan el discurso del resentimiento.

Tradicionalmente mi acercamiento a los problemas raciales en Cuba (que se mantiene en este texto) ha sido a partir de la articulación entre la religiosidad popular y la historia del arte, que han constituido mis áreas de atención investigativa. Desde esos umbrales se perfilan tanto los criterios que produce y reproduce la población como los que construyen los artistas y científicos; quizás por esto mi

* Tomado de La Gaceta de Cuba, La Habana, núm. 1, 2005. Este trabajo se presentó en el Colegio de Ciencias Sociales, Universidad de La Habana, noviembre de 2004.

visión del problema pasa, entre otros, por los balances críticos que Fernando Ortiz hiciera a la cuestión de la raza en su libro *El engaño de las razas*¹ y actualmente se apoyan, además, en los estudios culturales latinoamericanos, especialmente en George Yudice, Jesús Martín Barbero² y en la obra de Giulio Girardi y Leonardo Boff como representantes de la Teología de la Liberación. Un intenso diálogo con *María Antonia*, de Eugenio Hernández Espinosa y el estudio de la visualidad en la obra de dos artistas: Sara Gómez y Belkis Ayón, favoreció mi aproximación a las cuestiones de género y a los discursos de Bell Hooks, Ochy Curiel y Suelit Carneiro, con lo cual se enriqueció mi comprensión de algunas diferencias y se favoreció el descubrimiento de ciertas trampas.

El empleo de estos filtros analíticos permite comprender, en líneas generales, que las teorías se han situado en dos categorías: aquella que se centran en el poder de las conductas prejuiciadas de los individuos, y las que consideran las fuerzas sociales como

¹ Se puede consultar Antonio J. Martínez: “Antropología, variaciones humanas, ‘razas’ y racismo”, *Universidad de La Habana*, núm. 258, segundo semestre, 2003.

² Ha sido especialmente sugerente como plataforma el texto “Contrapunteo estadounidense/latinoamericano” en Daniel Mato (coord.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela; Jesús Martín Barbero: *Dinámicas culturales*, en Internet; la revista *Criterios* (La Habana) dedicó su núm. 34 a la problemática raza, racismo, clase, sexualidad, belleza.

factores condicionantes esenciales de la opresión racial sistemática e institucionalizada. Pero la construcción y subjetivización del eje raza en el poder hegemónico contemporáneo hincan sus raíces en la propia constitución de América, edificada, según palabras de Aníbal Quijano, como “referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales” entre conquistadores y conquistados, y añade: “En la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población.”³

[...]

Pero el conocimiento de la racialidad se enriquece — y amplía su impacto en la cultura como rasgo de colonialidad en el poder hegemónico contemporáneo y su representación en la cultura cubana — si lo estudiamos en sus conexiones con otros dos sistemas complejos y sensibles como aquel: me refiero a la sexualidad en el imaginario que se crea en torno a esta, y a la religiosidad de antecedente africano.

Religiosidad, sexualidad y racialidad como sistemas contruidos desde las concepciones estructurales dominantes han condicionado exclusiones en

³ Aníbal Quijano, “La colonialidad del poder. Eurocentrismo y América Latina”, www.clacso.org/wwwclacso/

la esfera de lo simbólico. De acuerdo con Leonardo Boff, durante el período colonial el ser negro significó ser: no pueblo, carecer de autonomía, de proyecto propio; la esclavitud condicionó a los negros a ser: no persona, con lo cual era percibido como una cosa, una tuerca de una maquinaria; la exclusión social lo convirtió en no ciudadano y, por consiguiente, fue arrojado al barracón, al solar o la favela sin protección alguna; el racismo trasmutó al negro en signo de no digno, no inteligente, inferior y despreciable; y la marginalización religiosa declaró que no era hijo de Dios, sino de la maldición de Caín. “La esclavitud social era expresión de la esclavitud sobrenatural a la que están sujetos los africanos por causa del color de su piel.”⁴ Los cinco “no” a que se refiere Leonardo Boff constituyen un núcleo significativo en la construcción de la identidad de negros y blancos. Sobre esas bases se fueron desarrollando proyectos aculturadores que reflejaban en su ideología el punto de vista de los dominadores. Los presupuestos que inspiraron a no pocos proyectos con aspiraciones civilizatorias estaban centrados en las exclusiones, los silencios, el desprecio y el acoso.

El estudio de la conjunción y la oposición de racialidad, sexualidad y religiosidad nace de la necesidad de excavar en la genealogía y reproducción de nuestros paradigmas conceptuales, y ello puede ser un intento de iluminar lo que permanece a la sombra de la lucha entre las fuerzas de dominio y

⁴ Leonardo Boff, “Conciencia negra y proceso de liberación”, www.alai.amlatina.

las de resistencia; de este modo, es factible comprender el condicionamiento de la relación raza/sexo/religión tanto en el horizonte de lo social como en el de la subjetividad y su mención por la cultura artística. Estas reflexiones, que en última instancia se vinculan al carácter y objetivos de la formación humana y los valores en que ella se sustenta, deben ser interpretadas a la luz del contexto cultural nacional y regional con sus diferencias, limitaciones y aportaciones, para el desarrollo de la persona y la sociedad.

No todos los gatos son pardos

Después de 1959 la aspiración de constituir una sociedad diferente, en la que no fuera posible la existencia de prácticas racistas, hacía indispensable introducir cambios socioeconómicos transcendentales. Cierto es que las identidades construidas a partir de la racialización de las relaciones sociales y las prácticas culturales, donde se hibridan representaciones de sexo y religiosidad, no pueden modificarse y explicarse a partir de la sola consideración de las circunstancias económicas y las subsecuentes modificaciones sociales, toda vez que “las actitudes racistas tienen una vida y una lógica propias, que dependen de factores psicológicos y prácticas culturales”, pero no es posible desconocer la estructuración socioclasista, pues el reconocimiento de las diferencias y desigualdades no se despliega al margen de los entramados que de modo exterior al sujeto construyen los diversos actores sociales en los escenarios donde desarrollan sus acciones.

Es necesario entender los modos de intersección entre racialidad, sexualidad y religiosidad en la sociedad cubana que se desarrolla a partir de 1959 y, sobre todo, en el contexto en que nos hallamos. Según Mayra Espina, entre los años 60 y los 80 vivimos un proceso de “desestratificación social” que estuvo signado conceptualmente por un “igualitarismo homogenista distributivo”.

En los primeros treinta años de experiencia socialista en Cuba se verificó un fuerte proceso *desestratificador*, que destruyó la estructura socioclasista propia del capitalismo dependiente y creó una nueva articulación social caracterizada por altos grados de integración e igualdad, propiciando el acceso a la satisfacción de necesidades básicas para los más amplios sectores sociales. Este proceso tuvo como cara oscura la absolutización del estatismo como eje casi exclusivo de constitución socioestructural, la baja sensibilidad para captar la sensibilidad y colocarla en la agenda de transformaciones sociales, el excesivo homogenismo distributivo con su efecto desmovilizador ante el rendimiento productivo, la débil sustentabilidad económica, el centralismo y el subaprovechamiento de los potenciales participativos.

En el contexto unitario, integrador y participativo de los años 60 a los 80, en Cuba no hubo espacio para redefiniciones culturales particulares ni para una reconstrucción de la imagen propia anclada en el reconocimiento individualizado de sus capacidades y potencialidades. De acuerdo con Velia Cecilia Bobes, en esta etapa:

la noción de pueblo incluye la libertad y la igualdad en términos de género y raza, es decir, se reivindica la

situación de exclusión de la mujer y los afrocubanos, pero solo en términos de integración ya que, como lo que se privilegia es la unidad, no aparecen espacios para las reivindicaciones grupales específicas.⁵

Las nuevas prácticas y concepciones tendientes a la definición de nuevas hegemonías y a la construcción de nuevas identidades, se desarrollaron en medio de un complejo proceso de creación de nuevas tradiciones y el reciclaje de las viejas.

[...]

Los conflictos derivados de la percepción sexualizada y erotizada de ciertas zonas del cuerpo de negros, negras, mulatos y mulatas no pudieron ser modificados por el triunfo de la Revolución ni esta favoreció que su exhibición dejara de ser considerada como un estigma de vergüenza. La creencia en el pelo “malo”, la “bemba grande”, el trasero “voluminoso” y frotar un dedo sobre el brazo para indicar la presencia de un negro, compartían el espacio en el trabajo voluntario y la guardia de la milicia.

[...]

Por su parte, la religiosidad quedó completamente encapsulada en la vida privada de las personas, independientemente de la filiación religiosa del sujeto, lo que contribuyó a que se fortalecieran sus presupuestos, los celos, las desconfianzas y se afianzaran las fronteras; cada una de las religiones

⁵ Velia Cecilia Bobes, “Ciudadanía, identidad nacional y narrativas de la sociedad civil: una exploración en torno a las sucesivas reconstituciones de la nación cubana”, (inédito), ponencia presentada en el seminario *Cambios en la sociedad cubana desde los 90 hasta el momento actual*.

y religiosidades siguieron derroteros diferentes en los marcos de la estructura sociocultural; las pérdidas y las ganancias no fueron las mismas para cada una de ellas.⁶ Y todavía se hacen comentarios insidiosos sobre santeras y santeros que llevan sus atributos con toda la majestad de la que son portadores. Esos, sin dudas, son prejuicios.

Racismo y catolicismo entroncaron sus discursos durante el proceso de conquista y colonización; articularon una poderosa relación de interdependencia que alcanzó su mayor potencia en la satanización de los mulatos, con lo cual la sexualidad quedó engarzada a la dinámica raza/religión como expresión ideológica; con este binomio se favoreció tanto la secularización del alma como la espiritualización de la sexualidad en su tránsito hacia la modernidad.⁷

Desde la mirada colonizadora, la mulatez es la evidencia de una trasgresión, muestra la imposibilidad de mantener la pureza de religión, creencia, raza, sangre. La mulatez era bastarda — como la Cecilia Valdés de Cirilo Villaverde, y quizás el Elpidio Valdés de Juan Padrón —; se le impone una interpretación moral reprobatoria porque la conquista no solo fue territorial: ella suponía la conquista espiritual de pueblos enteros y la mulatez era una evidencia de la falibilidad del proceso de evangelización del negro como punto de partida de la acción pecaminosa y censura-

⁶ Lázara Menéndez, “La santería que yo conozco”. En *Société suisse des Americanistes. Bulletin*, núm. 59-60, 1995.

⁷ Eduardo Mendieta, “Religión y racismo en Latinoamérica”, www.sunysh.edu/philosophy/new/research/mendieta.

ble. Pero ha ocurrido algo peor: la sociedad occidental ha envilecido y devaluado la sexualidad y experiencia de lo erótico, especialmente en función de destruir la feminidad, como si esta no ofreciera “un pozo de fuerza a la mujer que no teme su revelación”.⁸

Al focalizar el interés sobre lo pecaminoso de la sexualidad, particularmente de la mulata, se advierten las diferencias entre la mujer educada según modelos de sumisión y los hombres y mujeres que tuvieron como modelos sus propias experiencias de vida y dioses guerreros, sensuales, independientes, valientes, intrépidos, plenos de poder que colman la santería, la Regla de Palo Monte, el vodú.

[...]

En Cuba, históricamente, “lo negro” ha funcionado como parte de una dicotomía estereotípica; sirvió para englobar un conjunto de atributos que se oponían a los que se empleaban para significar “lo blanco”, y se configuró como lo opuesto a lo laborioso, culto y decente, a pesar de las evidencias aportadas por las fortunas de la sacarocracia,⁹ las cofradías y los Cabildos de nación,¹⁰ las sociedades de recreo

⁸ Audre Lorde, “Lo erótico como poder”, revista especial FEMPRESS, 1995, 21,22,23, <http://www.fempres.cl>

⁹ Oligarquía azucarera cubana del siglo XIX. (N. de la E.)

¹⁰ Instituciones que sirvieron para conservar y mezclar los elementos culturales procedentes de las diversas culturas africanas. Fueron los laboratorios donde se gestaron las nuevas modalidades religiosas que hoy conocemos como santería, o Regla de Ocha-Ifá, Palo Monte, sociedades abakuá, vodú y las prácticas mediúnicas derivadas del

como el Club Atenas o los Jóvenes del Vals y las historias de vida — casi todas por hacer — de diversas personalidades que lucharon por el reconocimiento de los derechos civiles de los negros.

Pero hay más: la existencia de una dinámica que involucre la cultura, la identidad y los valores es necesaria toda vez que en los vínculos interraciales entraron y entran en juego la razón, la lógica, la cosmovisión del occidental, la del africano arrancado violentamente de su lugar de origen y trasplantado al contexto americano y la de los descendientes que ocuparon diferentes posiciones económicas, sociales y culturales a lo largo de la historia de la nación cubana; es en medio de esas articulaciones que se construye y se reproduce la noción de lo negro, lo blanco y lo mulato, debido, entre otras razones, a la función memorial de la cultura como fijación de una experiencia.

[...]

Admitir que la raza es una construcción social, hace que negros y blancos puedan verse como diferentes en virtud de su crianza, hábitos, costumbres, expectativas de vida o prácticas religiosas; los significados a ellos atribuidos se tornan inherentes a las percepciones de la diferencia física y cultural, y generalmente son fuertemente entrelazados con los intereses de poder y condición económico social. El

espiritismo cardesiano, las africanías y las formas criollas de la religiosidad popular. Ver Pedro Deschamps Chapeaux, *El negro en la economía habanera del siglo XIX*, Premio Ensayo UNEAC, 1970.

decir popular de que “todos los gatos son pardos” y todos los negros son iguales ha resultado siempre una irónica falacia, porque la naturaleza de las relaciones interraciales no ha estado al margen de las fuerzas materiales que estructuran la riqueza, el poder y el ser parte de una estrategia recíprocamente destructiva sobre la igualdad y el prestigio — heredada de la época colonial y surgida de una fuerte fascinación por el estatus social y sus símbolos exteriores — que toca tanto a blancos como a negros.

[...]

El racismo, entendido como el proceso de opresión provocado por un complejo entretendido de relaciones sociales desiguales se instituye en determinada comunidad o territorio para defender un espacio cultural o una autoridad moral contra la amenaza de una pérdida de “pureza”, con lo cual se despliega un ejercicio de poder cultural y moral que determina lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal, lo adecuado y lo inadecuado.

[...]

El solo uso de la noción de etnicidad no salva del prejuicio racial porque el horizonte consagrado para el adelanto técnico, el progreso material y el desarrollo cultural supone todavía, en la conciencia de muchos ciudadanos, que el “ascenso” biológico, económico y cultural está en consonancia con las jerarquías reconocidas e instituidas desde la colonia, por lo que aceptan y reproducen la existencia del blanqueamiento biológico y cultural como condición indispensable para la movilidad social. Sin embargo, estoy completamente segura de que existen variaciones con respecto a este tópico de acuerdo con el sec-

tor de población que se focalice en las condiciones actuales de Cuba. Es posible que la intensidad adquirida por los procesos de la integración de la población negra a la dinámica social establecida en Cuba después de 1959, y la dispersión de “lo negro” hacia el mundo no negro que se ha producido paulatinamente a lo largo de la historia de la cultura cubana hayan modificado la vieja percepción.

[...]

Es evidente que los problemas derivados de las relaciones raciales en Cuba, como en otras partes, son complejos y se necesitan estrategias particulares para encontrar soluciones plausibles. Estas no solo deben atender a los conflictos que se producen al interior de la nación sino que deben insertarse en el concierto de problemáticas similares, pero en circunstancias diferentes, que enfrentan las comunidades negras en otros países de América Latina y el Caribe.

Si no soy negro por raza, puedo ser negro por opción política, quiere decir, que sin ser negro puedo asumir la causa de libertad de los negros, defender el derecho de sus luchas, reforzar, como se pueda, su organización y sentirme aliado en la construcción de un tipo de sociedad que vuelva cada vez más imposible la discriminación racial y la opresión social y que vea como riqueza la diferencia y la acoja como complemento. (LEONARDO BOFF)

ENTRE LA AFIRMACIÓN DE LA IGUALDAD Y EL DEBER DE LA SUMISIÓN*

**Relaciones de igualdad y relaciones
de poder/patriarcales en conflicto
en las primeras comunidades cristianas**

Maga Janete Ströher

Introducción

Los relatos bíblicos que nos cuentan acerca del movimiento de Jesús y de los primeros grupos cristianos están cargados de metáforas de lo cotidiano en el ámbito de la casa y de la experiencia de la casa como local de la misión, desarrollo y organización de las primeras comunidades cristianas. En esas metáforas y experiencias las mujeres aparecen como figuras importantes. Rescatar el papel de la casa en las primeras comunidades cristianas es fundamental para rescatar el papel de las mujeres en la historia de los orígenes del cristianismo. En la experiencia de las *comunidades en las casas* hubo la posibilidad de una vivencia comunitaria igualitaria.

Por otro lado, relacionadas con la casa, también encontramos reglas de restricción, basadas en el *deber de la sumisión*, destinadas a los miembros so-

* Este texto es un resumen de *Casa igualitaria y casa patriarcal. Espacios y perspectivas diferentes de la vivencia cristiana*, disertación de Maestría de la autora (São Leopoldo, Instituto ecuménico de posgrados en Teología, 1998). De próxima aparición en la revista *Estudios Bíblicos de Brasil*.

cialmente desiguales de la casa patriarcal. Las primeras comunidades cristianas son confrontadas con las antiguas reglas de comportamiento familiar y con la propuesta de *nueva vida* en Cristo. Por eso, la categoría *casa* es esencial para entender tanto la experiencia igualitaria de las *comunidades en las casas*, como la propuesta excluyente de los *códigos domésticos*.

1) Comunidades como núcleos en las casas

Desde muy temprano, las comunidades cristianas se comprendieron como asamblea en la casa. En la comunidad cristiana la expresión *ekklesia* es un concepto básico para definirla como comunidad en asamblea. Ella se remonta a las asambleas de los ciudadanos libres de la antigua Grecia, pero de manera nueva, pues no solamente los ciudadanos masculinos libres propietarios forman parte de la *asamblea* cristiana, sino todas las personas llamadas al Evangelio: niños, niñas, mujeres, hombres; personas esclavas, libertas o libres; personas extranjeras. Otra concepción está presente, que procede de la tradición israelita más antigua: la asamblea del pueblo delante de Dios, de la cual participaban niños y niñas, mujeres y hombres.

La expresión *ekklesia* no era usada solo para designar la asamblea como reunión, sino también para nombrar la comunidad: la *ekklesia* que se reúne en la casa de Ninfa, Priscila y Aquila, Filemón... También esta expresión indicaba el local de reunión y la localización geográfica de las comunidades cristianas, y comprendía la pluralidad o la totalidad de las comunidades, inclusive el movimiento cristiano. La

expresión *ekklesia* estaba especialmente relacionada con las pequeñas comunidades que se reunían en las casas. Una comunidad doméstica no era solo una parte del cuerpo mayor de la iglesia, sino que era comprendida como una *ekklesia* — iglesia integral que está *en la casa*.

La comunidad como asamblea en la casa

El modelo de la organización que entiende la casa como espacio de la *ekklesia* cristiana lleva a la pregunta sobre el significado del *oikos* — casa — en el mundo grecorromano, tanto como signo de grandeza social y política, como en tanto espacio de la experiencia religiosa.¹

La casa tiene una importancia religiosa fundamental para comprender la sociedad grecorromana. Los cultos privados o domésticos eran comunes en todo el mundo grecorromano. [...] Las mujeres debían, por medio del casamiento, adoptar la religión del marido y rechazar su religión de origen, de la misma manera que las esclavas y los esclavos que ingresaban en la casa. El padre también detentaba los derechos jurídicos, los cuales eran otorgados y legitimados a través de sus derechos religiosos.

Como el culto doméstico era determinado por el *pater familiae*, el papel de las mujeres quedaba bastante limitado. Las mujeres participaban de los ac-

¹ Casa aquí es usada como traducción de *oikos*, que es la expresión para designar el espacio físico de la morada y su estructura, como unidad económica y política, así como sus miembros.

tos religiosos de la casa, pero prácticamente no tenían autoridad ni autonomía religiosa. A pesar de las restricciones, ellas asumen papeles rituales religiosos importantes en el ámbito de la casa. La casa representaba el espacio donde las mujeres tenían más posibilidades de vida religiosa propia. Rituales relacionados con el parto, el nacimiento y la muerte eran asumidos por las mujeres. Estos rituales estaban bajo su responsabilidad, aunque en gran medida todavía permanecen como rituales controlados por los hombres de la familia.

La casa no tiene solamente un importante papel religioso y jurídico en el mundo antiguo, sino también un importante papel político: la casa no representa solamente la base, sino también el modelo de la vida social, económica y política. Ella era concebida como unidad política y económica fundamental de la sociedad.² Para Aristóteles el gobierno de la casa es el punto de partida para comprender la organización del estado. El estado es una asociación de jefes de casas y unidades familiares. El orden privado de la casa está vinculado al orden público de la política, basado en el dominio del padre. Él debería preservar la vida privada y el orden de acuerdo con los patrones patriarcales, para garantizar así el “bienestar” común y la organización política. La casa es semejante a la ciudad y en ambas partes debe haber aquellos que dominan y aquellas que son domina-

² La economía — *oikonomía* — originalmente es el gobierno/administración de la casa.

das.³ Casa, política y economía están estrechamente interrelacionadas. Siendo el *oikos* el modelo para las cuestiones políticas, también los deberes domésticos sirven como paradigma para las responsabilidades públicas y civiles.

La iglesia en la casa

La casa fue el local de nacimiento de la iglesia cristiana. La estructura local de una casa era fundamental para consolidar un grupo-núcleo de fe en un determinado lugar y para el desarrollo del movimiento cristiano. La casa representaba el lugar social y religioso de la experiencia comunitaria. Sin embargo, la casa patriarcal no sirvió, *a priori*, como modelo para la organización de las primeras comunidades cristianas. Otras formas de organización del contexto sirvieron de parámetro para las primeras comunidades cristianas: por ejemplo, las diversas *asociaciones libres* y la organización de las *sinagogas* de la diáspora, que tenían un fuerte vínculo con la casa, pero que, influidas por otras formas de organización de su tiempo, constituían algo innovador. La casa, para las primeras comunidades cristianas, no representa sólo un espacio físico para la asamblea, sino un lugar de transformación de relaciones interpersonales y sociales.

La conversación de un *pater familiae* para conducir a su familia hacia la nueva creencia, podía marcar

³ Cf. Aristóteles, Política I y II (1980b, 30). Esa concepción de *casa* permea el pensamiento filosófico y político del mundo grecorromano.

el inicio de la iglesia doméstica. La iglesia doméstica, sin embargo, también se constituye a través de las personas que, individual e independientemente de su grupo familiar, hacían su opción religiosa. Siendo así que hijas e hijos, esclavas y esclavos y mujeres podían decidir por la nueva fe sin que el *pater familiae* tomara la misma decisión. Esa posibilidad representaba una amenaza a la cohesión y unidad de la familia patriarcal.

El movimiento cristiano, aunque basado en las casas y cuyo crecimiento partía de ellas, no dependía exclusivamente de la cohesión familiar para su expansión y consolidación. Iglesia en la casa no es sinónimo de iglesia familiar patriarcal. Al adoptar el lenguaje de *hermanos* y *hermanas* como tratamiento entre los miembros de la comunidad — que pertenecían a las categorías sociales más diversas —, las primeras personas cristianas definen el propio carácter de la comunidad, a saber, el de la *hermandad*.

Las comunidades domésticas tenían en su liderazgo un grupo significativo de mujeres. Ellas acogen, organizan y lideran la comunidad en sus casas. Ninfa recibió una comunidad en su casa, en Laodicea (Cl 4.15). Priscila y Aquila dirigieron y acogieron comunidades en sus casas en Roma, Éfeso y probablemente, Corinto (Rm 16.3; 1Co 16.19; Hch 18,1-2). Afia era líder de comunidad conjuntamente con Filemón y Aquipo (Fm 2). María, madre de Juan Marcos, congregó la comunidad en su casa, en Jerusalén, (Hch. 12.12). Lidia, que se reunía con otras mujeres en la sinagoga, ofreció su casa para que los misioneros cristianos estuvieran seguros. Su casa

probablemente se volvió un centro de misión cristiana en Filipos (Hch. 16.15).

En la manera de organizarse, las primeras comunidades cristianas se abrieron a otras posibilidades de vivencia comunitaria. Según esta, las mujeres no estaban recluidas en sus casas para practicar su fe en el ámbito privado, en rituales que estaban estrechamente relacionados. Ellas estaban comprometidas, de diversas maneras, con el movimiento cristiano misionero en su aspecto más público. Por otro lado, la casa como espacio privado es transformada en centro de práctica cristiana y, por tanto, en espacio religioso público. Las comunidades cristianas en la casa representaron un nuevo paradigma social y religioso; no aquellos paradigmas de estatus, honra, poder del padre de familia, señorío y subordinación, sino los de la inclusión, la igualdad y la solidaridad.

2) Códigos domésticos o reglas de comportamiento familiar

Las reglas de comportamiento o deberes referente a las relaciones hombre-mujer, padre y madre-hijos e hijas, señores-esclavos y esclavas, o sea, las relaciones existentes entre las categorías sociales que constituían la estructura del antiguo *oikos* son llamadas comúnmente catálogos o códigos domésticos, códigos familiares, reglas de comportamiento familiar o *Haustafeln*.

Origen de los códigos domésticos

El origen de los códigos domésticos es ampliamente discutido. La preocupación consiste en saber si son

normas específicas de las comunidades cristianas, o si las comunidades se basaron en otro material ético extracristiano, como el de la filosofía estoica o el de la filosofía judeohelenista, y los adaptaron al contexto cristiano.

Los códigos domésticos neotestamentarios parecen estar vinculados a la discusión griega sobre el gobierno doméstico y la relación entre las diversas categorías sociales de la casa, los llamados “textos económicos” de la tradición aristotélica. Al aproximarnos a los textos de la filosofía platónica, aristotélica, estoica y judeohelenista percibimos que los tópicos de los deberes de la casa, aunque de manera diferente, van acompañando el pensamiento filosófico del mundo grecorromano. El pensamiento aristotélico modeló la filosofía del mundo grecorromano y la comprensión de la ética familiar y pública y del ejercicio del poder en el ámbito doméstico y político más amplio, así como aseguró una firme correlación patriarcal entre casa y estado. La casa se comprende como una ciudad en miniatura y las relaciones domésticas no sólo deben estar de acuerdo, sino también servir de modelo a las relaciones sociales y políticas más amplias. Por esta razón, el modelo aristotélico ayuda a explicar el origen de las reglas que regulan el comportamiento y las relaciones familiares en el Nuevo Testamento, no solo en su forma, sino también por su contenido ético. En los códigos domésticos del Nuevo Testamento encontramos paralelos del modelo aristotélico, especialmente la afirmación de la idea de dominación del hombre, adulto libre y propietario sobre niños y niñas, mujeres libres o esclavas, y esclavos.

Las exhortaciones de los códigos domésticos de Colosenses y Efesios

El texto de Cl 3.18-4.1, considerado como el más antiguo código cristiano, y el de Ef 5.22-6.9 son los dos textos más completos, porque contienen los tres pares de categorías sociales del ámbito del *oikos*: mujeres-hombres, niños/niñas y madres/padres, esclavas/esclavos-señores.⁴ Cada miembro del grupo recibe exhortaciones conforme a su posición dentro de la jerarquía de la casa patriarcal grecorromana. El principal interés es establecer o reafirmar las relaciones de sumisión y obediencia de mujeres, niños/niñas y esclavos en relación con el *padre de familia*.

La sumisión de las *mujeres* se justifica haciendo apelación a las costumbres vigentes, para aquello que es socialmente y políticamente *conveniente*. Los *maridos* son exhortados a amar a las mujeres y a no tratarlas con acritud. Sin embargo, ese pedido no altera las relaciones desiguales, donde las mujeres deben continuar subordinadas a los maridos.

Los niños y niñas son exhortados a obedecer a las madres y a los padres. Dicha obediencia está fundamentada en aquello que socialmente es considerado como *agradable* (Cl.) y *legal* (justo — en Ef) en las hijas y los hijos. El deber de la obediencia se refiere

⁴ 1 Pe 2.13-3.7 También es uno de los códigos domésticos del Nuevo Testamento. Tópicos de la instrucción de los códigos domésticos se encuentran en Tt 2.2-10; 3.1s y 1Tm 2.8-12 y algunos escritos posapostólicos: Didajé 4.9-11; Clemente 1.3; 21.6-8; Bernabé 19.5-7; Ignacio a Policarpo 4.3-6.2.

tanto al padre como a la madre, pero solamente al padre se le solicita no irritar a los/as niños/as. Probablemente porque como *pater familiae*, el padre ejercitaba más la represión y la educación autoritaria.

Los esclavos y las esclavas son exhortados a obedecer. Todo trabajo dedicado al señor debe ser realizado como para Cristo (el Señor). El señor terrenal viene a ocupar el lugar del Señor divino, y el servicio de las esclavas y los esclavos es considerado un servicio a Cristo. Cualquier resistencia podría interpretarse como una actitud contra Dios y no contra sus señores patriarcales.

Los señores son exhortados a tratar a los esclavos con justicia y equidad. Justicia y equidad en las fuentes helenísticas se refiere a lo que es convencionalmente justo y lícito. La *equidad* está relacionada con la *proporcionalidad*: darle a cada persona la parte que le corresponde conforme a su categoría social.⁵ Tanto en Colosenses como en Efesios, no está implícito cualquier aspecto de igualdad y de justicia social para las esclavas y los esclavos.

El interés central de la perénesis de Cl 3.18-4.1 es la relación de los esclavos y de las esclavas con sus señores. El contexto social de Colosenses puede estar marcado por una inquietud social respecto a los esclavos y esclavas. No se justificaría haber dedicado una parte extensa del código doméstico a exhortar a los esclavos si estos se hubiesen mantenido quietos, sumisos y obedientes. La preocupa-

⁵ “He ahí pues, lo que es justo: lo proporcional; y lo injusto es lo que viola la proporción.” Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, V, 1131 a, 15.

ción y la insistencia en la obediencia pueden indicar que los esclavos, en nombre de la nueva igualdad en Cristo, no estaban aceptando de manera pasiva la subordinación a sus señores. La exhortación insiste a la *obediencia en Cristo* y no a la *igualdad en Cristo*.

El código familiar de Ef 5.21-6.1 pone mayor interés en la relación mujer-marido. Se presenta una justificación teológica para la sumisión de la mujer. La subordinación de las mujeres a los maridos es equiparada a la sumisión de la comunidad a Cristo. La mujer es paradigma para la comunidad, ella es la imagen de la iglesia sumisa a Cristo. El hombre es paradigma de Cristo — él es la imagen de Cristo para la mujer. Por lo tanto, hay una sacralización de la subordinación de las mujeres a los hombres, pues el hombre pasa a ser imagen de Cristo para las mujeres. En ese modelo, el hombre, entendido como *cabeza*, va a tener en la comunidad las prerrogativas y debe asumir las funciones de liderazgo y dirección de la comunidad. De esta forma, la familia patriarcal pasa a ser modelo, no sólo en las relaciones familiares, sino también en la organización comunitaria. La delimitación del papel de las mujeres y esclavos en la familia cristiana implicaba la delimitación de su papel y de sus funciones en la sociedad y en la comunidad cristiana.

Los códigos domésticos representan retomar o reafirmar las relaciones patriarcales de la casa y funcionan como espejo e instrumento del proceso de patriarcalización de la iglesia cristiana. La necesidad de exhortaciones para la sumisión y la obediencia evidencian que las comunidades estaban

ejercitando otros poderes y ensayando nuevas relaciones diferentes a las de los patrones de la sociedad patriarcal. Como los textos son de una época posterior, indican que hubo un proceso de retomar los modelos y reglas familiares patriarcales y que las comunidades ensayaban relaciones diferenciadas con relación al *statu quo*. Términos claves de los códigos domésticos, como *someterse* y *sumisión* aparecen con frecuencia en textos posapostólicos, especialmente para expresar la sumisión al obispo y establecer el orden jerárquico entre obispo, diáconos y presbíteros. La autocomprensión de la comunidad cristiana como comunidad de *hermandad* origina el modelo de comunidad estructurada y comprendida según el orden social de la casa patriarcal. La afirmación de la igualdad pasa a ser sustituida por la afirmación de la obediencia y de la sumisión.

3) Textos de afirmación de la igualdad - Gl 3.26-28; Cl 3.9-11

Existen textos en el Nuevo Testamento que expresan claramente una afirmación de igualdad (por ejemplo, Gl 3.26-28; Cl 3.10-11). Esos textos asumen un carácter paradigmático para comprender el intento de ejercer relaciones más igualitarias en las primeras comunidades cristianas. Sirven, además, como evaluación crítica de textos que intentan mantener o rescatar reglas patriarcales de relaciones interpersonales y comunitarias.

El texto de Gl 3.26-28 es considerado una confesión bautismal, usada en las comunidades cristia-

nas y citada por Pablo.⁶ El texto afirma cambios sociales para los miembros de las comunidades a partir del bautismo. El bautismo es un momento de transición para el nuevo miembro de la comunidad. En Gálatas, el bautismo es reforzado como ruptura con el *statu quo* y resocialización del nuevo miembro en una visión de mundo alternativa. Por lo tanto, el bautismo es un rito que incluye conflicto y subversión. “Una comunidad que proclamase y practicase la liberación de esclavos y mujeres no podía evitar un conflicto con la visión del mundo dominante en el primer siglo de la Era Común.”⁷

Los textos de Gl 3.26-18 y Cl 3.10-11 son paralelos. Los dos textos hablan de un cambio de vida que trae un *revestirse* para la persona que entra en la comunidad. En Gl, a través del bautismo, los miembros están *revestidos* de Cristo y, por esta causa, no hay judío o griego, esclavo o libre, hombre o mujer. En Colosenses, los nuevos creyentes están *revestidos* de la *novedad*, y porque Cristo es todo en todos es que *no hay* griego, judío, circuncisión e incircuncisión, bárbaro ni escita. Las diferencias sociales en ambos textos son realmente negadas a través de la expresión *no hay*.⁸

⁶ Cf. Luise Schottroff, *Mulheres no Novo Testamento*, pp. 98 y 10 y Elisabeth Schüssler Fiorenza, *As origens cristãs a partir da mulher*, p.241.

⁷ Jonathan A. Draper, *Opressive and Subversive Moral Instruction in the New Testament*, p. 43.

⁸ “Usada con el adverbio de negación significa *no hay* y es una declaración de hecho, no indica mera posibilidad”. Fritz Rienecker, Cleon Rogers, *Chave lingüística do Novo Testamento grego*, p. 377.

En Cl 3.11 (cf. Gl 5.6; 6.15) se afirma que las diferencias y las limitaciones religiosas deben ser superadas: no hay circuncisión e incircuncisión. La circuncisión no tenía sólo un carácter religioso, sino que daba identidad de pueblo a los miembros masculinos de la comunidad judaica. Las diferencias sociales entre esclavos y libres, así como las barreras étnicas y culturales son negadas también. Más allá de hacer mención de *griego* y *judío*, el texto habla de *bárbaro* y *escita*.⁹ La negación de las diferencias sociales aún no significa la completa superación de las mismas. Sin embargo, negar estas diferencias tiene un carácter diferente del que tiene afirmar las desigualdades sociales y convertirlas en un cuerpo ético teológicamente justificado, que sirve como una afirmación religiosa de la desigualdad social.

Estos textos que llamo *paradigmáticos* muestran que, en las comunidades y en la teología paulina, había preocupación con la afirmación de la igualdad; y que el tema de la libertad no era tan sólo un concepto teológico. Ellos muestran concepciones y afirmaciones que, si no son transformadoras de las relaciones, por lo menos son alternativas en relación con el contexto de esclavitud y de relaciones sociales basadas en la subordinación. Ellos nos demuestran — más allá de las afirmaciones del propio Pablo — que por detrás de las respuestas y de las

⁹ Margaret Y. Macdonald, *Las comunidades paulinas*, p. 158 observa que el pueblo escita era conocido como un pueblo bárbaro. Los términos *bárbaro* y *escita* no están yuxtapuestos, sino que representan grupos estigmatizados.

afirmaciones de Pablo, había una comunidad preocupada con las relaciones familiares y comunitarias entre mujer y hombre, y esclavos. La nueva religión cuestionaba y proponía alteraciones en los patrones sociales establecidos y las comunidades se preguntaban cómo debían vivir la nueva situación.

Relaciones recreadas... conflictos...

La experiencia de las primeras comunidades cristianas como comunidades en la casa permitió una apertura a la participación de las mujeres, niños y niñas, esclavos y esclavas y gente de otras etnias en la comunidad, de manera más igualitaria. Las comunidades también desarrollaron una teología de la *afirmación de la igualdad* entre personas que se convertían a la nueva religión. Por otro lado, surgieron reglas para regular el comportamiento de los miembros de la casa cristiana. Estas reglas estaban basadas en el *deber de la sumisión* para los miembros socialmente desiguales: mujeres, niños/as y esclavos/as. Las comunidades domésticas se encontraban en conflicto entre las antiguas reglas de la casa y la *nueva vida* en Cristo, entre la *afirmación de la igualdad* y el *deber de la sumisión* nuevamente propuesto.

Los códigos domésticos muestran también la tendencia de patriarcalización de la iglesia, o sea, la de asumir o permitir que los valores de la ética patriarcal dominante determinaran la vida y organización de las comunidades. El proceso de patriarcalización representa una tendencia de comunidades cristianas o de grupos de personas de comunidades a asumir, en determinado momento de la iglesia cristiana

primitiva, la estructura patriarcal de su contexto como modelo ideal de organización y de ética familiar y comunitaria. Hasta podemos preguntar si esa patriarcalización se dio como un proceso inevitable o como necesidad de sobrevivencia histórica de las primeras comunidades cristianas. Por eso, ella sirvió como una forma eficiente de “controlar” los procesos de liberación a los que el Evangelio llamaba.

En el proceso de patriarcalización de las primeras comunidades cristianas los códigos domésticos son tanto espejo como instrumento de este proceso. En dicho proceso no está excluida la posibilidad de coexistencia entre aquellas comunidades que ensayaban relaciones más igualitarias y otras más restringidas a determinados grupos de personas, como las mujeres, los esclavos y esclavas o gente de otras etnias. Contradicciones y condicionamientos socioculturales no estaban totalmente superados en las comunidades que procuraban ejercer relaciones más igualitarias. Es nuestra tarea, entonces, rescatar el hecho de que las comunidades cristianas tenían experiencias igualitarias y desarrollaban un discurso teológico de la *afirmación de la igualdad y de la libertad*. Y de que las relaciones eran recreadas.

Bibliografía

- Aristóteles, *A política*, São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- Balch, David L., *Let Wives Be Submissive: The domestic code en Peter*, Michigan, Society of Biblical Literature/Scholars, 1981.
- Branick, Vincent, *A igreja doméstica nos escritos de Paulo*, São Paulo, Paulus, 1994.

- Coulanges, Fustel de, *A cidade antiga*, 3a. ed., São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- Crouch, James E., *The Origin and Intention of the Colossian Haustafel*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1972.
- Draper, Jonathan A., Opressive and Subversive Moral Instruction in the New Testament, en Ackermann, Denise, J. Draper y E. Mashinini (eds.) *Women Hold up Half the Sky. Women in the church in Southern Africa*. Pietermaritzburg, Kendall & Strachan, 1991.
- Fiorenza, Elisabeth Schüssler, *As origens cristãs a partir da mulher. Uma nova hermenêutica*, São Paulo, Paulinas, 1992.
- Macdonald, Margaret Y., *Las comunidades paulinas. Estudio sociohistórico de la institucionalización en los escritos paulinos y deuteropaulinos*, Salamanca, Sígueme, 1994.
- Meeks, Wayne: *Os primeiros cristãos urbanos. O mundo social do apóstolo*, São Paulo, Paulinas, 1992.
- Reimer, Ivoni Richter: *Vida de mulheres na sociedade e na igreja*, São Paulo, Paulinas, 1995. Schottroff, Luise, *Mulheres no Novo Testamento. Exegese numa perspectiva feminista*, São Paulo, Paulinas, 1995.
- Ströher, Marga J.: *A igreja na casa dela: papel religioso das mulheres no mundo greco-romano e nas primeiras comunidades cristãs*, São Leopoldo, IEPG, 1996.

LA NOCIÓN DE DESARROLLO LOCAL*

Aymara Hernández Morales

[...]

Premisas esenciales

La proliferación de la promoción de políticas de desarrollo con énfasis en la localidad también puede ser asociada al mismo contexto sociohistórico que propició el auge del neoliberalismo: la crisis de los estados de bienestar. Sin embargo, el centro de la crítica no fue la reivindicación del mercado, sino de la localidad como espacio administrativo, político y económico. Es en tal sentido que esta alternativa cuestiona al centralismo como modelo de gobernabilidad que soslayó las demandas locales en función de una totalidad, la cual, en muchas ocasiones, lejos de sintetizar lo particular, lo ha excluido. La duda esencial de este modelo subyace en la real capacidad del centralismo para aprovechar las capacidades locales y satisfacer sus demandas.

Se trata de la imbricación de varios elementos en función de un mejor ejercicio de la gobernabilidad local. En este sentido, la noción de desarrollo local

* Tomado de Aymara Hernández Morales, "Neoliberalismo y localismo, ¿una asociación posible de desmentir? Respuesta desde la experiencia cubana", en *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*, compilado por Cecilia Linares, P. E. Moras, B. Rivero, La Habana, Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana "Juan Marinello", 2004, pp. 77-85.

gira alrededor de varios principios básicos de transformación que poseen impacto localista:

- La exigencia de implementar un proceso de descentralización que incluya aspectos *administrativos*, como garantía para la creación de la capacidad institucional necesaria y el otorgamiento de funciones que puedan resultar en mayores niveles de competencia de esas estructuras; *políticos*, como vía para el empoderamiento de la localidad en la toma de decisiones (incluyendo las de dimensiones regionales y nacionales); y *fiscales*, como forma de asegurar la obtención y disposición de recursos financieros que puedan ser utilizados en función de la localidad — y lograr así una sustentabilidad de las iniciativas.
- El incremento de la participación comunitaria, no solo en la ejecución de los proyectos, sino desde la propia demanda de estos. Esta premisa enfatiza que la más eficiente iniciativa de transformación surge desde la propia comunidad y no como propuesta externa a ella.
- El rescate y desarrollo de la economía local, al considerar de fundamental importancia la proliferación de agentes de poder económico en la localidad que puedan generar nuevas fuentes de ingreso personales y colectivos (impuestos), así como nuevas posibilidades de empleo, y estimular un compromiso comunitario para que los miembros de la localidad contribuyan a la sustentabilidad de proyectos de carácter social.
- El cambio del rol del estado, que abandonaría su función hegemónica y coercitiva y adoptaría la de facilitador (o coordinador) y la de coactor

dentro de la más compleja red de *stakeholders* que se hace preciso generar en la localidad.

Como puede apreciarse, estas premisas no son necesariamente de matices neoliberales, aunque sin lugar a dudas pueden encontrarse algunos puntos de contacto, como el reclamo de la descentralización y la asignación de un nuevo rol al estado. Aunque al analizar profundamente los componentes internos de cada propuesta es posible constatar que existen muchas diferencias conceptuales y prácticas, es indudable que la reivindicación del desarrollo local que se ha hecho en la región se ha producido desde un marco neoliberal más amplio. Pero, ¿promueve el neoliberalismo una dinámica que favorece el desarrollo local?

Factibilidad del ambiente neoliberal para el desarrollo local

Consideramos que esta congruencia no se debe tanto a que ambas tendencias compartan premisas comunes, sino al nivel de aceptación y generalización que ha tenido el neoliberalismo en las últimas dos décadas en América Latina. A pesar de las críticas teóricas y de los costos sociales tan elevados que la aplicación de las políticas promueve, es innegable que su presencia continúa siendo hegemónica entre las alternativas de desarrollo vigentes en la región. Sin embargo, los resultados de la presencia del neoliberalismo desacreditan su viabilidad para mejorar las condiciones de vida en el continente.

Después de una década de aplicación de los Programas de ajuste estructural (PAE), es común en-

contrar en la literatura referida a los resultados la afirmación de que, como señala Cuello, lejos de solucionar los problemas del subdesarrollo, la escuela neoliberal los agrava, al polarizar en forma creciente los sectores sociales. A juicio de Carlos Scavo, comparado por Alain Touraine, Pierre Salama, Guy Sorman y Kindleberger, entre otros, la crisis amenaza ya con recesión a las economías atlánticas, y los rescates sugeridos y dirigidos por el FMI y el BM no han servido, y por el contrario socavan instituciones políticas, sociales y monetarias de los países afectados.

La expansión financiera y la liberalización de los mercados no siguieron el ejemplo previsto por la teoría en lo que se refiere a una mejor distribución del ahorro y los recursos productivos, y sí contribuyeron a la generación de desequilibrios inesperados (Sevares). Entre los resultados fundamentales están los siguientes:

- Respecto a la estructura social, se ha provocado la desestructuración de los actores sociopolíticos anteriormente protagónicos, y la revalorización de otros actores que se ven favorecidos por el ajuste estructural y la modernización económica. En ese sentido, se han debilitado los lazos y la conciencia de clase y de pertenencia social, y se han reforzado los valores de carácter individual y la expectativa personal. Como resultados específicos de este proceso el campesinado se está descampesinizando; el movimiento obrero se ha debilitado, al perder su perfil proletario; las organizaciones sindicales han sido desplazadas de las esferas de poder y decisión estatal; la clase media ha alterado su identidad de sec-

tor portador de proyectos del centro político; los sectores vinculados al capital están recomponiéndose; las clases medias se pauperizan y crecen, y llegan a representar 30% de la población total; se acentúan las diferencias de vida entre ricos y pobres; y se ha incrementado la exclusión social con la expansión del desempleo y el sector informal.

- Como una consecuencia de la reforma estatal, se ha logrado un desplazamiento y reducción de la acción directa del estado, a la vez que se registra un fortalecimiento de la intervención macroeconómica en un encuadramiento teórico y político neoliberal. Como resultado de estos cambios se ha producido cierta inmunización del estado respecto a las demandas populares y ha surgido el comportamiento político del voto oculto y el abstencionismo en los procesos electorales, como expresión de desaliento.
- Contrariamente al equilibrio económico prometido, se han deteriorado indicadores como el salario real, la inflación, el desempleo, el déficit presupuestario, la cuenta corriente del balance de pagos, la desvalorización de la fuerza de trabajo y la extrema pobreza.

Sin embargo, estas desalentadoras consecuencias no han logrado estimular el abandono total del neoliberalismo como modelo de reformas en la región. ¿A qué se debe ese privilegio de vencedor?

Según Cristóbal Kay (1993), para analizar el dominio del neoliberalismo como alternativa del desarrollo es importante partir de que este es, ampliamente, el resultado del nuevo fortalecimiento de las fuerzas

del capitalismo internacional y de las instituciones internacionales que lo apoyan; pero también debe reconocerse que las debilidades y deficiencias de las teorías del desarrollo también han contribuido a ello. Existen algunos elementos dentro del discurso neoliberal que lo hacen una posibilidad muy tentadora para la urgencia reformadora que se le presentaba a América Latina en los 80 y los 90. Entre ellos podemos destacar los siguientes:

- Utiliza como punto de partida la crítica a la situación actual de crisis de la región, hecho más que comprobable. (Jiménez, 1993).
- Se presenta como una alternativa para la recuperación, aplicable sin excepciones geográficas ni históricas. Aunque posteriormente esta eliminación de la singularidad se convierta en uno de sus pilares más débiles y objeto de la crítica, también la certeza de generalidad que el discurso transmite lo convirtió en una alternativa mucho más fácil de abrazar.
- Centra su atención en el presente: la realidad. Al ubicar en su centro de atención el objetivo de superar, de manera inmediata, la situación crítica actual, logra neutralizar cualquier respuesta de otras fuerzas sociales con posibilidades de transformarse en alternativas desarrollistas que invoquen ciertos elementos con una mínima vocación utópica.
- Pone en su punto de mira la actuación del estado. La creciente crisis institucional de los estados latinoamericanos hace que la propuesta neoliberal de reformarlos responda a un interés social latente en esas sociedades.

- No se presenta como un discurso interpretativo general abstracto, sino que propone políticas específicas, recetario que han buscado los países subdesarrollados en todas las teorías del desarrollo precedentes, sin éxito comprensible. Esta característica lo convierte en un discurso aplicable de manera inmediata por cualquier gobierno en estado de desesperación.

Todos estos elementos han convertido al paradigma neoliberal en una alternativa dominante en la región, a pesar de que los resultados nos desalientan cada vez más. Aunque de manera discursiva se haga el énfasis en sus pésimos resultados, la carencia en la región de una formulación, siquiera teórica, para oponerse a esta demoledora maquinaria, garantiza su continuidad.

Por lo tanto, la única posibilidad que tiene la alternativa del desarrollo local para aislarse del marco neoliberal es que la región genere una propuesta que supere estos elementos “alentadores” de la expansión del neoliberalismo. Desdichadamente, la propuesta de desarrollo local, no constituye por sí sola un marco general para el ejercicio de una nueva forma de gobernabilidad para una nación, sino que solo aporta, dentro de un modelo de desarrollo más amplio, la perspectiva de rescate del lugar y potencialidad de la localidad. Esta interpretación justifica que abogar por un mayor desarrollo local en nuestro país no supone la apelación al neoliberalismo, sino significa exigir a nuestro propio proyecto social la reivindicación más certera de este espacio social. El localismo no tiene necesariamente que imbricarse con el neoliberalismo.

El caso cubano: posibilidades para un desarrollo local de matices no liberales

El caso cubano podría resultar muy enriquecedor para evaluar la posibilidad de un desarrollo local sin neoliberalismo, debido a la proclamación del gobierno cubano de no sumarse a la propuesta de transformación del FMI y el BM. Si bien nuestro país ha llevado a efecto un grupo de reformas susceptibles de tener algunos elementos en común con lo ocurrido en el resto de la región, la receta implementada no está relacionada con sugerencias ni imposiciones de tales organizaciones. Se trata de un modelo autodiseñado que se esfuerza en evitar — aunque a veces sean inevitables o fuentes de nuevos conflictos — resultados de diferenciación o exclusión social como los acaecidos en América Latina.

Es en este nuevo ambiente reformador que inunda la realidad cubana desde la década de los 90, que las propuestas de los localistas cubanos han cobrado mayor fuerza. Esta manifestación no debe sorprendernos, pues en esta “oleada” de cambios sobre el modelo anterior de gobernabilidad, la alternativa del desarrollo local aboga por su inclusión como contexto propicio para rescatar la localidad en tanto actor social. Si evaluamos los cuatro elementos enunciados anteriormente como premisas básicas para el logro del desarrollo local, podemos acercarnos a ese objetivo.

En términos de descentralización se han logrado pasos de avance muy significativos para crear un ambiente favorable al desarrollo local. Respecto al elemento administrativo, ya desde los años 70 en el

país se ha ido desarrollando un proceso creciente que comenzó con la creación de los gobiernos locales y que se ha continuado con la institucionalización de otros espacios en la localidad y la redistribución de funciones, aunque sin eliminarse un marco decisivo de amplia carga centralista. También desde el punto de vista político, la invención de los delegados y la relativamente reciente modificación de la ley electoral, así como la creación de los Consejos Populares, han sido elementos descentralizadores importantes que han intentado potenciar el impacto político de la localidad en la toma de decisiones, a pesar de que muchos elementos de tales diseños son ampliamente perfectibles.

Pero la dimensión que más se ha retardado (como ocurre en casi todas las reformas descentralizadoras) ha sido la fiscal. Sin embargo, a partir de 1995 se hace perceptible un proceso de este tipo, aunque no se evidencie con igual grado de intensidad en los ingresos y en los gastos. Podemos decir que en la actualidad dos tercios de los ingresos del presupuesto local provienen de los que la propia localidad genera, cifra que contrasta con la cantidad de transferencias recibidas anteriormente — que rebasaba el 70%. También, en este sentido, es importante y alentador que más de 50% de los ingresos que genera la localidad quedan en manos del gobierno local, lo que demuestra un buen índice de descentralización. Sin embargo, este proceso aún puede extenderse si se ampliaran las fuentes de ingreso, para los gobiernos locales, a aquellas actividades que generan más ganancias: las empresas que operan en divisas y las grandes empresas ubicadas en la localidad.

Pero el punto más débil de la descentralización fiscal se refiere a los gastos; he aquí el freno fundamental para la generación de un mayor impacto en términos de desarrollo local. Aunque la cantidad de presupuesto disponible ha ido aumentando en los últimos años, los gobiernos locales cuentan con un *per cápita* mensual para sus ciudadanos de menos de 30 pesos, lo que convierte el sistema de gastos en un proceso muy restringido respecto al impacto en la vida cotidiana. Esta dificultad se acrecienta con la persistencia de directrices centralizadas respecto a la distribución de los gastos y a la imposibilidad de invertir en sectores regeneradores de capital. Por lo tanto, el apoyo financiero que pueden ofrecer los gobiernos locales tanto a la economía local como a iniciativas de corte social, es aún muy pobre. Esta limitación se ha manifestado en los grandes problemas que presentan buenos proyectos para garantizar su sustentabilidad, pues no dependen de ingresos estables, sino de donaciones externas a las propias potencialidades de generación que tiene la localidad.

Si entramos a evaluar otros de los principios esenciales de la propuesta localista, la participación comunitaria, no podemos pasar por alto los esfuerzos que el modelo de desarrollo cubano ha realizado por incrementar la participación social desde los primeros momentos del triunfo de la Revolución. La estrategia de movilización utilizada hasta la actualidad por el gobierno cubano demuestra su sustento en los amplios niveles de participación ciudadana que se ha empeñado en lograr. Es sabido que hasta las estructuras locales de gobierno y de planificación y ejecución económica, creadas durante todos estos

años, han asumido como función esencial garantizar la comunicación entre la población y el estado central. Sin embargo, durante este largo período, el diseño de este modelo ha frecuentado problemas relacionados con la discontinuidad de la dinamización y funcionalidad de algunos espacios y con la reproducción de una estructura jerárquica en esa participación ciudadana.

Estos problemas han llevado a una concepción de participación ciudadana que, por el hecho de contar siempre con el interés central del estado de fomentarla, sus formas y contenidos casi nunca son autodefinidos por los ciudadanos, sino que las propuestas surgen externamente a ellos. Esta ha sido una de las dificultades esenciales para la promoción del desarrollo local en el país. Resulta muy bien conocido que, a partir de los años 90, los Talleres de Transformación Integral han sido una fuente generadora de importantes proyectos de desarrollo local; sin embargo, si evaluamos la manera en que estos se han ido organizando, es importante destacar que para que sean pilares fundamentales de un desarrollo local, necesitan ser una demanda que surja propiamente desde la comunidad; solo así el nivel de participación y el compromiso, así como la voluntad de sustentarlos, serán una problemática mucho más concerniente a sus actores, pues ellos serán sus propios gestores.

La economía, como aspecto sustancial para la implementación del desarrollo local, es otro de los puntos problemáticos de la actualidad nacional. Es conocido el temor que ha prevalecido en las autoridades cubanas ante la creación de un sector priva-

do en nuestro país, por sus posibles manifestaciones capitalistas. A partir de 1993, ha surgido en la localidad cubana un sector muy importante para su economía: los trabajadores por cuenta propia. Los calificamos de importantes pues, además de estabilizar empleos que anteriormente se desarrollaban en el mercado informal — con lo que se amplían las posibilidades para algunos ciudadanos —, y de ofrecer una gama de servicios muy necesarios, constituyen una fuente de ingreso sustancial para los gobiernos locales.

Sin embargo, el comportamiento decreciente de este sector, a pesar de las ventajas de ingreso que ofrece, sugiere la existencia de cierta resistencia del gobierno a continuar fomentándolo. Continuas restricciones y limitantes han hecho que, entre 1996 y 2001, el sector haya decrecido casi 50%. Sin embargo, a pesar de estas cifras decadentes que ha generado un decrecimiento de 8%, en el mismo período, del ingreso mensual por concepto de licencias — por existir menos cuentapropistas —, la recaudación por impuestos sobre los ingresos anuales ha crecido en más de 60%.¹ Esto demuestra las potencialidades de este sector en la economía local, tanto para satisfacer demandas existentes como para generar ingresos a los gobiernos locales. Otro elemento notable es que entre los cuentapropistas se ha desarrollado una percepción de sus obligaciones fiscales muy satisfactoria; aunque algunos protestan por tasas un poco altas, en su mayoría asumen de manera

¹ Estas cifras han sido calculadas a partir de datos ofrecidos por la Oficina nacional de recaudación de la ONAT.

positiva una disposición a cumplir con sus obligaciones fiscales.²

Estos elementos argumentan a favor de la necesidad de rescatar, para una perspectiva de desarrollo local más coherente, los elementos positivos que puede traer consigo el desenvolvimiento de este sector que manifiesta poder económico; y, lejos de aislarlo mediante restricciones, comprometerlo con la transformación comunitaria facilitándole garantías que crearían una relación más armónica entre estos nuevos agentes de la economía local y los ya existentes: las empresas y el gobierno locales. Por supuesto, dicha intencionalidad debe complementarse con la creación de marcos regulatorios y legislativos que no solo restrinjan al sector, sino que creen redes institucionales necesarias para su desarrollo en función de las necesidades locales.

El cuarto y último elemento que debemos evaluar como principio para el desarrollo local se relaciona con el cambio del rol del estado hacia un papel de facilitador. Ya en 2000, hice hincapié en esta concepción, que hoy retomo, pues resulta primordial para generar un ambiente favorable para el desarrollo local. Esta idea de transformación del estado no tiene necesariamente que converger con la doctrina neoliberal; no se trata de crear estados mínimos, sino capaces de negociar, de compartir sus funciones, de delegar responsabilidades entre todos aquellos

² Esta percepción se obtuvo a través de un estudio de caso realizado en el municipio 10 de Octubre como parte de una tesis de grado realizada bajo la tutoría de la autora.

stakeholders o interesados en promover un mayor desarrollo en la localidad. Esta postura defiende el necesario papel de coordinador del estado, pero no su exclusiva responsabilidad. Consideramos que en los gobiernos locales existe una posición positiva en cuanto a la necesidad de atraer a todas las instituciones y de luchar contra la sectorialidad para obtener mejores resultados, así como de incorporar, incluso, a los líderes informales. Sin embargo, se necesita que esta disposición se convierta en un objetivo esencial para que las estrategias de desarrollo de impacto local no solo tengan en cuenta las demandas de todos sus actores, sino que ellos mismos sean responsables de lograr alcanzar esas metas.

En resumen, del análisis de los cuatro principios del desarrollo local se deriva que las barreras que la implementación de esta perspectiva encuentra en nuestro país no reclaman, necesariamente, reformas de corte neoliberal para su superación.

Los elementos de transformación que encierra una perspectiva neoliberal pueden resumirse como sigue:

- El repliegue del estado respecto de sus funciones económicas.
- La ampliación del dominio del mercado.
- El empoderamiento del sector privado visto como la salvación.
- La apertura sin restricciones al capital y agentes económicos externos.
- La eliminación de medidas de protección social.
- El abandono del ideal de igualdad social o la promoción de la diferenciación social como costo aceptable.

- El traspaso de los problemas del estado central a los niveles inferiores de gobierno, que provoca un desentendimiento ante las dificultades por parte de las estructuras centrales.

Sin embargo, la extensión de un proceso de descentralización fiscal — que ya se implementa como iniciativa del gobierno central —, el perfeccionamiento de la participación ciudadana — siempre apoyada por el estado — que haga énfasis en la generación de iniciativas y no solo en su aprobación, el aprovechamiento de las potencialidades que el sector por cuenta propia, ya autorizado, ofrece para la economía local, y la definitiva realización de un liderazgo del gobierno local como coactor en la promoción de desarrollo, junto a los demás agentes locales, no constituyen elementos derivados de ninguna de las premisas neoliberales anteriormente enunciadas, ni son generadores de profundas contradicciones con el modelo de gobernabilidad que se ha creado a partir de las reformas de los años 90.

Aparentemente, los dos últimos reclamos podrían ser considerados como los más cercanos a una visión neoliberal del desarrollo. Respecto al cuentapropismo, si bien el paradigma neoliberal realza el papel del sector privado, lo que la perspectiva del desarrollo local reclama no es la sustitución del sector estatal por el privado, sino la potenciación, como agente económico local, de un pequeño sector privado, incluso en beneficio del mejoramiento del propio sector estatal y de las metas sociales del gobierno local. En el caso del cambio del rol del estado, no se trata de sustituirlo con la ampliación del mercado, sino de ampliar sus posibilidades como facili-

tador de un ambiente más favorable para la redistribución de las responsabilidades en la localidad; se trata de pluralizar la participación de agentes y aglutinar sus esfuerzos en torno a una meta común: el mejoramiento de las condiciones de vida de la localidad. Y esta finalidad, evidentemente no es sustancial a una mentalidad neoliberal; argumento suficiente para despojarnos completamente de esa asociación entre localismo y neoliberalismo. Solo se impone la necesidad de que el modelo de gobernabilidad cubano modifique las actuales barreras que limitan la aplicación a cabalidad de esta perspectiva tan ampliamente defendida en nuestro país.

Referencias

- ATILIO BORÓN, 2002, “La magia de los mercados: el relato teórico”; Campus Virtual de CLACSO, www.campus.clacso.edu.ar.
- RAÚL E. CUELLO, “El neoliberalismo: una ideología contraria al equilibrio social”, en Atilio Borón y otros, comps., *Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*, Sala de lecturas, Biblioteca Virtual de CLACSO, www.campus.clacso.edu.ar.
- AYMARA HERNÁNDEZ, 2000, “De qué desarrollo local estamos hablando”, en *IV Taller de Desarrollo Urbano: cambio y ciudad*, Universidad de La Habana y APN, La Habana.
- EDGAR JIMÉNEZ CABRERA, 1993, “Neoliberalismo y pobreza en América Latina”, *Sociología y Política*, núm. 2, Universidad Iberoamericana, México DF.
- CRISTÓBAL KAY, 1993, “For a Renewal of Development Studies: Latin America Theories and Neoliberalism in the Era of Structural Adjustment”, *Third World Quarterly*, v. 14, núm. 4, Londres.

HOWARD NICHOLAS, 1999, *Understanding the IMF's Structural Adjustment Package (Lecture Notes)*, Institute of Social Studies, La Haya.

CARLOS SCAVO, "Políticas monetarias: auge, esclerosis e implosión", en Atilio Borón y otros, *op. cit.*

JULIO SEVARES, "Globalización y la vulnerabilidad externa", en Atilio Borón y otros, *op. cit.*

NORA TOLEDO, "Los procesos urbanos en América Latina a la luz de la teoría de la dominación", *Notas Sociológicas*, Departamento de Sociología de la Universidad Nacional, San Juan de Puerto Rico, p. 66-81.

El rol de la trabajadora y el trabajador comunitario

FUNCIONES DEL TRABAJADOR COMUNITARIO*

María Teresa Caballero Rivacoba

[...]

[Son] funciones del trabajador comunitario:

1. Coordinar: mantener vínculos muy estrechos con todos los agentes de cambio de la comunidad, haciendo énfasis en la interrelación comunidad-entidad productiva.
2. Divulgar: difundir a través de las vías posibles dentro de la comunidad las prioridades y el plan de acción para transformar su entorno.
3. Promover: movilizar a las masas para lograr la autogestión comunitaria.
4. Conocer la comunidad: dominar las especificidades de la comunidad.

[Son] cualidades fundamentales del trabajador comunitario:

1. Ser líder natural.
2. Saber organizar su trabajo, planificarlo y ejecutarlo en el orden previsto.
3. Establecer buenas relaciones con el resto de los líderes, tanto formales como naturales, de la comunidad.
4. Dominar técnicas de participación y poseer habilidades para la conducción de talleres y debates que logren la incorporación mayorita-

* Tomado de María T. Caballero y Mirtha J. Yordi, *El trabajo comunitario: una alternativa cubana al desarrollo social*, Camagüey, Ediciones Ácana, 2003, pp. 53-54.

- ria de los diferentes grupos etarios involucrados directamente en los problemas por resolver.
5. Poseer buen nivel de asimilación tanto para las críticas a la realización de su labor comunitaria, como para las sugerencias y nuevas propuestas que se añadan a lo ya planificado.
 6. Ser creativo, poseer iniciativas para añadir a las orientaciones generales todo cuanto pueda hacer más efectivo el trabajo comunitario.
 7. Poseer habilidades comunicativas para la realización de su trabajo; emplear la persuasión, la afabilidad, la confianza, la capacitación permanente, el respeto a los demás y una amplia capacidad de escucha; considerar a cada miembro de la comunidad como el ente más importante en el proceso transformador de su entorno.

EL ROL DEL TRABAJADOR SOCIAL EN EL PROCESO DE CAMBIO*

Paulo Freire

[...]

Para poder comprender “el rol del trabajador social en el proceso de cambio”, deberíamos comenzar por reflexionar acerca de estas palabras que articulan nuestro tema. Estas palabras nos muestran la suma de su significado. Nuestro análisis crítico interno nos permitirá concebir la interacción de estos términos como una génesis de pensamiento estructurado que incorpora un mensaje significativo.

Al conducirnos a un significado más profundo, nuestro análisis crítico interno debería superar toda noción de revisión simplista que solo proporciona interpretaciones superficiales de cualquier discusión.

En el marco de la concepción crítica que aquí exponemos, el acto de mirar implica otro, el de “admirar”. Admiramos, y al mirar profundamente aquello que admiramos, vemos internamente y desde dentro; esto nos hace ver.

Es, por lo tanto, importante que admiremos las palabras de nuestro tema en cuestión para que, al mirarlas desde dentro, podamos reconocer que no debería considerárselas como un mero cliché. Este tema no es un *slogan*: es un problema en sí mismo e implica un desafío.

* Tomado de Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación*, Madrid, Proyectos editoriales y audiovisuales CBS, 1994, pp. 59-62.

Si nos limitamos a mirar estas palabras y permanecemos en su periferia, nos estaremos refiriendo a su mensaje como a una “idea preconcebida”. Pero si analizamos este mensaje críticamente en su esencia podemos separar las partes que lo constituyen. Dividir la realidad en sus componentes nos permite volver a la totalidad con una comprensión más profunda de su significado.

El hecho de admirar, el de mirar por dentro, de dividir la totalidad para volver a mirar lo que se ha admirado (es decir, acercarse a la totalidad y regresar desde ella a sus partes) pueden ser actos separados solo cuando la mente tiene que pensar en abstracto para llegar a lo concreto. En realidad, estos son actos que se incluyen mutuamente.

Al admirar estas palabras que implican un desafío, y al dividir sus partes constitutivas, descubrimos que el término *rol* se ve modificado por una expresión restrictiva (un sustantivo posesivo) que delimita su “extensión”: *trabajador social*. Existe, sin embargo, una calificación, social, estrechamente vinculada a la “comprensión” del término *trabajador*.

Esta subunidad de la estructura general de una frase, *el rol del trabajador social*, se vincula a la segunda frase, *en el proceso de cambio*, que por medio de la preposición *en*, de acuerdo con el significado del mensaje, representa “el lugar” en que se satisface el *rol*.

De hecho, el rol del trabajador social no se desarrolla en el proceso de cambio, tal como sugiere una lectura puramente gramatical. El rol del trabajador social se desarrolla en un terreno más amplio, donde el cambio es uno de los aspectos. El trabajador social actúa, junto con otros, en una estructura social.

De esta forma, debemos captar la plena complejidad de este mensaje. Si hablamos críticamente, para que algo sea, tiene que ser en el proceso de ser. Lo que de hecho caracteriza a la estructura social no es ni el cambio ni la permanencia, sino la “duración” de la contradicción entre ambos, en el caso de que uno predomine sobre otro.

Si bien existe una dialéctica entre la infraestructura y la superestructura, en la estructura no hay permanencia de la permanencia, ni cambio del cambio; pero el objetivo de preservar la estructura social contradice el esfuerzo de modificarla. Por lo tanto, no se puede ser un trabajador social y ser como el educador que es un técnico fríamente neutral. Guardar silencio acerca de nuestras opciones, ocultarlas en la telaraña de la técnica o disfrazarlas pretendiendo neutralidad, no constituye una posición neutral; por el contrario, ayuda a mantener el *statu quo*. Consecuentemente, necesitamos clarificar nuestras opciones políticas a través de experiencias también políticas.

Es ingenuo concebir nuestro rol en abstracto como matriz de métodos neutros y técnicas de acción que no se desarrollan en una realidad neutra. Si un trabajador social escoge opciones reaccionarias, su metodología de trabajo estará orientada a obstaculizar el cambio. Más que percibir su tarea como aquella que por medio del esfuerzo crítico y conjunto permite la revelación de la realidad para todos los que trabajan en ella, se ocuparía de mistificar la realidad. En vez de desarrollar oportunidades para la formulación de problemas que impliquen un desafío para el grupo con el cual se está comunicando, esta

clase de trabajador social tenderá a favorecer soluciones en el más puro estilo del síndrome del bienestar. En suma, a través de sus acciones y reacciones, este tipo de trabajador social se verá motivado a asistir a la “normalización” del “orden establecido” que sirve a los intereses de la élite en el poder.

El trabajador social que escoge esta opción puede (y con frecuencia lo intenta) disimular, mostrándose a favor del cambio y pronunciándose por una casi transformación, lo cual es una forma de no cambiar.

Uno de los indicios de que los trabajadores sociales han elegido opciones reaccionarias es su malestar frente a las consecuencias del cambio, su desconfianza hacia lo nuevo, y sus temores (a veces imposibles de ocultar) de perder “*status social*”. En sus metodologías no hay espacio para la comunicación, la reflexión crítica, la creatividad o la colaboración; solo hay un espacio para la manipulación más ostensible.

En efecto, a un trabajador social reaccionario no puede interesarle que los individuos desarrollen una visión crítica de su propia realidad, es decir, que piensen acerca de lo que hacen mientras lo están haciendo. Esta vuelta a la percepción sobre la percepción, condicionada por la realidad, no puede interesarle a un reaccionario.

A través de sus propios pensamientos y acciones, las personas pueden ver el condicionamiento que opera sobre su percepción en el marco de su propia estructura social, con lo cual su percepción empieza a modificarse, aunque esto no signifique aún un cambio en la estructura social. Es importante apreciar que la realidad social puede transformarse; que está constituida por hombres y que los hombres la pue-

den cambiar; que no es algo intocable, un destino que sólo ofrece una alternativa: la acomodación. Es esencial que la concepción ingenua de la realidad dé lugar a una visión capaz de percibirse a sí misma; que el fatalismo sea reemplazado por un optimismo crítico que pueda impulsar a los individuos hacia un compromiso cada vez más crítico con el cambio social radical. Nada de esto interesa a un trabajador social reaccionario.

Algunos sostienen que es imposible que se modifique la percepción antes de que se produzca un cambio en la estructura social, porque la percepción está condicionada por la sociedad. Pero este tipo de pensamiento desde un punto de vista extremista nos puede llevar a interpretaciones mecánicas de las relaciones entre la percepción y la realidad.

Por otro lado, para evitar que se confunda nuestra posición con una actitud idealista, deberíamos decir algo más acerca de este proceso.

El cambio en la percepción de la realidad es factible antes de la transformación de la realidad, si no se le confiere a la palabra antes un sentido cerrado de la dimensión temporal a partir de la cual sólo se pueda inferir una conciencia ingenua.

El sentido de *antes*, en este caso, no es habitual. La palabra *antes* implica un momento previo, separado de otro por un límite rígido. *Antes* es parte de un proceso de transformación estructural.

La percepción de la realidad, por lo tanto, a través de la perspectiva de la ideología dominante, puede modificarse en la medida en que, cuando uno verifica “hoy” el antagonismo entre cambio y permanencia, dicho antagonismo empieza a ser un desafío.

Este cambio de percepción, que se produce en la “problematización” de una realidad en conflicto, al contemplar nuestros problemas vitales en su verdadero contexto, exige que volvamos a enfrentarnos con nuestra realidad. Necesitamos “apropiarnos” del contexto e insertarnos en él, no “adhiriéndonos” a él, no *bajo* el imperio del tiempo, sino ya *dentro* del tiempo.

Si esta clase de esfuerzo no lo puede desarrollar el trabajador social reaccionario, debería ser una preocupación constante para aquellos que están comprometidos con el cambio. Obviamente, sus roles y metodologías serán considerablemente distintos de los de los reaccionarios.

En primer lugar, al declarar que la neutralidad en la acción es imposible, y negándose a administrar formas de acción puramente anestésicas a individuos, grupos y comunidades, el trabajador social que opta por el cambio lucha por revelar la realidad. Trabaja *con*, nunca *sobre* personas, a las que considera sujetos de la acción, nunca objetos o incidencias. Con una actitud modesta y crítica, no puede aceptar la ingenuidad propia de una “idea preconcebida” generalizada según la cual el trabajador social aparece como “agente del cambio”. Esto es lo que deberían hacer todos aquellos verdaderamente comprometidos con el cambio.

El trabajador social que opta por el cambio no teme a la libertad, no es manipulador ni emite prescripciones, con lo cual, también rechaza a la vez la espontaneidad irreflexiva.

Sabe perfectamente que todos los intentos de transformar radicalmente la sociedad exigen una

organización consciente de los oprimidos, y que esto a su vez requiere de una vanguardia lúcida. Si bien esta vanguardia no puede adjudicarse derechos de “propiedad” sobre los demás, tampoco puede ser totalmente pasiva.

Más aún, sería ilusorio pensar que dentro de esta línea de pensamiento el trabajador social se puede mover libremente, como si los grupos dominantes no estuviesen alerta ante la defensa de sus propios intereses. Frente a la idea de que resultan necesarios ciertos cambios de carácter obviamente reformista, existen algunas preocupaciones reales.

Es muy importante que los trabajadores sociales reconozcan la realidad con que se enfrentan, así como su “historia viable”. En otras palabras, deberíamos ser conscientes de qué se puede hacer en un determinado momento, puesto que hacemos lo que podemos y no lo que querríamos hacer.

Esto significa que necesitamos disponer de una clara comprensión acerca de las relaciones entre tácticas y estrategia, que lamentablemente no siempre se consideran con la debida seriedad.

UN EJEMPLO DE APLICACIÓN DEL MODELO: EL ENTRENAMIENTO DE LOS PARAPROFESIONALES*

José Fernando Gómez del Campo

Antecedentes, objetivos y origen del movimiento

Lo que en la actualidad se conoce como el movimiento paraprofesional se inició de manera más explícita y sistemática en la década de 1960. Presenta aspectos claramente redistributivos del poder, puesto que pretende que los grupos desfavorecidos y marginados tengan acceso a mejores fuentes de trabajo, educación y servicios. Diversos autores formulan sus objetivos de diferentes maneras, pero coinciden esencialmente en que dicho movimiento pretende cambios en la concepción tradicional de las profesiones, para satisfacer necesidades de comunidades que se encontraban fuera de su radio de acción. Gartner y Riessman¹ señalan cinco razones importantes para el desarrollo del movimiento, que también pueden aplicarse a la realidad de otros países:

1. Los consumidores, especialmente los pobres y los grupos minoritarios, se veían afectados por la inadecuación de los servicios y por la inca-

* Tomado de José F. Gómez del Campo, *Psicología de la comunidad*, México, Plaza y Valdés editores, 1999, pp. 170-172.

¹ Gartner, A. y F. Riessman, "The paraprofessional movement in perspective", *Personnel and Guidance Journal*, núm. 53 (4), 1974, pp. 253-256.

- pacidad de los profesionales para entender sus necesidades tanto físicas como psicológicas.
2. Las personas de pocos recursos económicos no podían aspirar a carreras profesionales que requirieran largos períodos de educación.
 3. Los profesionales, quienes al principio se sintieron muy criticados por los pobres y las minorías, y no aceptaban a los paraprofesionales, pronto los empezaron a aceptar como una ayuda ante la imposibilidad de atender la creciente necesidad de sus servicios. El paraprofesional fue visto en ocasiones como el puente hacia los pobres y hacia las minorías.
 4. Existía una necesidad de empleos que no estaba siendo satisfecha, por lo tanto, la idea de que las personas que tuvieran antecedentes de trabajo comunitario pudieran empezar a trabajar con un mínimo entrenamiento, fue un aspecto positivo del movimiento paraprofesional que se utilizó para generar empleos.
 5. En algunos casos, particularmente en lo relativo a la administración de servicios en zonas marginadas, se presentaba una escasez de recursos humanos que los paraprofesionales podían subsanar.

El término *paraprofesional* generalmente se utiliza para referirse a personas que, a pesar de que carecen de entrenamiento académico y formal en un área determinada, desempeñan roles claramente profesionales en la administración de servicios a la comunidad.

Así, muchos programas de salud mental y de acción social se han llevado a cabo por el apoyo del

personal paraprofesional. El paraprofesional no siempre es una persona que ha cursado una carrera y se prepara para llevar a cabo roles diferentes a los de su profesión, como sería el caso del ingeniero que recibe un entrenamiento para dedicarse a la intervención en crisis, o el maestro que participa en un programa de formación de facilitadores de grupo. En contextos como los centros de desarrollo de la comunidad, son personas cuya educación formal escolarizada no rebasa el nivel de la educación primaria. En este caso es más propio referirnos a estas personas como personal no profesional.

A pesar de que la falta de acuerdo en la definición del término “paraprofesional” ha dificultado la interpretación de los datos de la investigación, estos parecen favorecer ampliamente el desarrollo del movimiento, independientemente de que el paraprofesional en cuestión sea el estudiante universitario que se contrata como personal de apoyo en programas de práctica profesional, el no profesional formado en los centros de desarrollo comunitario, en los centros de educación especial o el que ha sido entrenado para roles específicos en programas de salud mental.

¿Por qué es necesario preocuparnos por el entrenamiento de estas personas y apoyarnos en ellas para atender las necesidades de la comunidad? En primer lugar, muchos no profesionales realizan en la comunidad labores propias de los profesionales porque los servicios de estos no se encuentran a su alcance. Por este motivo la comunidad acepta la intervención de personas como el chamán, la comadrona, el boticario y otros que han aprendido su oficio resolviendo el pro-

blema en la práctica. Lejos de combatir o desacreditar la labor de estas personas, que de hecho efectúan ya intervenciones que satisfacen las necesidades de una comunidad, es necesario poner a su alcance elementos que les permitan mejorar su preparación e incrementar la calidad de sus servicios.

En segundo lugar, el no profesional se encuentra más cerca de los residentes de la comunidad que los profesionales. Son personas que conocen desde dentro a la comunidad y desempeñan importantes funciones de enlace con las organizaciones y estructuras locales y desempeñan un papel clave desde la fase de detección de necesidades. La participación de un no profesional que en su comunidad tiene prestigio como líder da a los programas profesionales mayor credibilidad.

En tercer lugar, el entrenamiento del no profesional debe ser planeado, ejecutado y evaluado de manera tal que no se trate de una preparación “de segunda”, sino que se contribuya a la difusión de programas de alta calidad profesional. Por último, y como uno de los puntos más importantes, este movimiento contribuye a la desaparición del mito de la incapacidad del marginado para resolver sus problemas y los de su grupo. Al demostrarse a sí mismo y a su comunidad que es capaz de superarse y de promover la superación de otros, el no profesional incrementa su autoestima, al darse cuenta de que su contribución es única e invaluable, dado que aporta una visión de la realidad desde el punto de vista del que pertenece al grupo.

El impulso a programas de capacitación de personal no profesional en áreas tales como salud mental,

ecología, trabajo con grupos, educación y desarrollo de la comunidad, es fundamental para el logro de los objetivos de las personas e instituciones que se preocupan y trabajan por mejores condiciones de vida en nuestro país.

EL CARÁCTER MOTIVADOR DEL COMPROMISO*

Maritza Montero

[...]

Lo importante en estos sentidos atribuidos al término es el carácter motivador, ya sea de carácter momentáneo o de condición duradera identificatoria de una persona. Motivación que suministra fuerza y resistencia en la decisión de actuar para alcanzar un fin. Como dice Brickman¹, compromiso es “lo que hace que una persona asuma o continúe un curso de acción cuando las dificultades o las alternativas positivas influyan a la persona para abandonar la acción”.

Se dice, entonces, que el concepto de compromiso parece muy claro, pero al reflexionar sobre él, no lo es tanto. Nos comprometemos con ciertas cosas, ciertas ideas, ciertos movimientos y no con otros. Es decir, esa motivación y esa fuerza no se dan ni en abstracto, ni respecto de cualquier cosa o circunstancia. Nos comprometemos en relación con algo que consideramos digno, valioso, necesario, conveniente de hacer, ya sea individual o socialmente.

El carácter crítico del compromiso

La psicología social comunitaria desarrollada en América Latina ha percibido, a raíz de haber notado el ca-

* Tomado de Maritza Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós, 2004, pp. 236-243.

¹ Brickman, P., *Commitment, Conflict, and Caring*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1987, *apud* Klinger, E., “Commitment”, en A. Kazdin (ed.) *Encyclopedia of Psychology*, Washington, American Psychological Association-Oxford University Press, 2000, pp. 188-191.

rácter complejo de la noción de compromiso, los aspectos críticos ligados a ella. Lane y Sawaia² iniciaron formalmente la discusión en ese sentido a principios de la última década del siglo pasado. Y lo hicieron desde la perspectiva gramsciana, que permite explicar y a la vez criticar la función de los profesionales de la psicología comunitaria. Pero ya en 1988 Perdomo había advertido respecto del rol de los trabajadores comunitarios y de ciertos peligros ligados al mismo. Perdomo criticaba en ese momento el peligro de que el trabajo comunitario degenerase en activismo (político, religioso, social) con ausencia de reflexión teórica y de rigor metodológico. Es decir en una acción irreflexiva, inmediata, no planificada, de manos sin cerebro. En “*pueblo*” al creer que cualquier cosa que provenga de las personas de la comunidad es una verdad absoluta, desatendiendo la consideración gramsciana de que el sentido común popular está tan lleno de ideología como cualquier otro ámbito de la sociedad. En especialista o experto, separado de la comunidad por un supuesto saber superior que lo capacita para ser el único en decidir qué hacer. Y finalmente, en *concientizador o iluminador*, que se ve a sí mismo como un salvador de gente alienada a la cual movilizará e iluminará con su saber y bondad, a la vez que las controla y dirige.

Ya Molano,³ en 1978, advertía sobre la falsedad del postulado de que la investigación en contacto con el

² Lane, S. T. M. y Sawaia, B., “Psicología ¿ciencia o política?”, en M Montero (coord.), *Acción y discurso. Problemas de psicología política en América latina*, Caracas, Edwen, 1991, pp. 59-85.

³ Molano, A., “Anotaciones acerca del papel de la política en la investigación social”, en *Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica*, Cartagena, Simposio mundial de Cartagena-Punta de Lanza, vol. 1, 1978, pp. 319-360.

pueblo conduce a la acción política y esta, a su vez, al “compromiso” con el objeto de estudio. Lane y Sawaia,⁴ por su parte, advierten respecto del “activismo” señalado por Perdomo, y sostienen que el compromiso es un “acto crítico, de encuentro y superación y no de anulación de uno en el otro”, refiriéndose a la confusión de algunos agentes externos que tienden a fundirse con los miembros de la comunidad, dejando entonces de prestar su saber. Para Lane y Sawaia,⁵ tal posición conduce a dos errores: el saber cristalizado y el empirismo sin principios. Las autoras, además, señalan lo que es y lo que no es el compromiso, lo que se recoge en el cuadro.

Compromiso es	Compromiso no es
<ul style="list-style-type: none"> • Acto crítico de encuentro y superación, entre agentes externos e internos. • Valoración de lo popular en sí mismo. • Respeto por el saber popular y recuperación del mismo. • Conocimiento de la intervención de lo subjetivo en lo objetivo y viceversa. • Reconocimiento del derecho a participar en la investigación que tienen los miembros de la comunidad. • Articulación de teoría y práctica para lograr la transformación del conocimiento y del mundo. • Consideración activa del ser humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algo que nace de intereses subjetivos e ideológicos. • Una actitud personal benevolente de agentes externos a la comunidad. • Un servicio destinado a “apoyar los caprichos y veleidades del proletariado o de cualquier otro grupo” (Lane y Sawaia, pág. 75). • La anulación del agente externo en los agentes internos. • Populismo. • Adopción de la visión del sujeto de investigación, considerando, acriticamente, que la verdad está en él. • Beneficencia, caridad. • Activismo. • Empirismo irreflexivo.

⁴ *Op. cit.*

⁵ *Op. cit.*

El carácter valorativo del compromiso

La psicología comunitaria plantea el estudio del compromiso en función de valores relativos a la justicia e igualdad sociales, a los derechos humanos, a los intereses y las necesidades de las comunidades y, fundamentalmente, al respeto del otro. Así, cuando se habla de compromiso comunitario, se lo sustenta sobre consideraciones de carácter social, colectivo y humanitario. Esto significa que, en la base de esa motivación a alcanzar metas consideradas como importantes (“significativas”), hay valores que sustentan esa fuerza, intención, dedicación y obligación mencionadas en las definiciones antes revisadas. Esos valores son los que apoyan, asimismo, los principios presentados en el capítulo 3. Y si bien los compromisos varían en intensidad y dirección a lo largo de la vida, es debido a esos valores sobre los cuales se apoyan que algunos de ellos pueden acompañarnos durante toda la vida y están a nuestro lado en el momento de la muerte. Incluso, a veces la causan.

Por lo tanto, en relación con la comunidad, el compromiso está unido a aspectos éticos y políticos que le otorgan dirección, consistencia y apoyo. En tal sentido, la presencia o ausencia de compromiso en relación con el trabajo comunitario no depende de la sola declaración verbal de su existencia, sino que se prueba en la acción y la reflexión. Muchas veces se da por sentado que existe en aquellas situaciones en las que se manifiestan algunas formas de solidaridad o están presentes intereses sociales o que exigen dedicación a ciertas causas.

Ejes del compromiso

La comprensión y aplicación de la noción de compromiso, debido a la diversidad de valores a partir de los cuales se la puede estar explicando (religiosos, partidistas, económicos, clasistas, étnicos, culturales), oscila en función de tres ejes: uno que va del interés individual al bienestar colectivo; otro que va de la selectividad grupal (compromiso con ciertos grupos) a la consideración de que cualquier grupo y muchos intereses lo pueden producir; y un tercero que va de los agentes externos a los agentes internos, según donde se asiente el compromiso. Lo que estos ejes señalan es que el compromiso no es un fenómeno uniforme, sino que puede oscilar a lo largo de esos tres ejes (véase el gráfico).

Ejes orientadores del compromiso



Eje 1: Origen y lugar del compromiso.

Eje 2: Categorías de personas comprometidas.

Eje 3: Ámbito del compromiso.

¿De quién es el compromiso?

En 1970 Fals Borda⁶ introdujo el concepto de “compromiso-acción” para señalar el carácter motivador hacia una actividad; pero la definición que daba en ese momento situaba el compromiso en un campo más específico: el de la acción del científico social que es sensible a los problemas de la sociedad en que vive y que quiere responder a ellos, a la vez que se sitúa en una perspectiva de producción de conocimiento. En la misma obra citada, Fals Borda agrega que ese compromiso “implica una visión dentro de la ciencia” condicionada social y políticamente, que conducirá a “la acumulación del conocimiento científico” y “a su enriquecimiento, su renovación, su revitalización”.⁷ Esta concepción supone la coexistencia de dos ámbitos en el compromiso de los científicos sociales, que en el caso del autor aludido son siempre investigadores cuyos aportes se producen en la praxis.⁸ Esos ámbitos son: el de los problemas sociales concretos con los cuales se trabaja y el de la ciencia desde la cual se trabaja. En ambos casos, acción y compromiso se dirigen a la transfor-

⁶ Fals Borda, O., *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Bogotá, Carlos Valencia Editor, 1970/1987.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Unión de la acción concreta y la teoría que la explica e interpreta, mediante la reflexión crítica sobre una y otra.

mación social enriquecedora de los miembros de la sociedad en la cual se produce.

Lo que Fals Borda explicita y ubica, sin embargo, fue asumido y naturalizado por muchos profesionales de la psicología comunitaria como una “actitud” o “disposición” o “condición” deseable y necesaria en quienes iban a trabajar con comunidades. De tal manera que el compromiso pasó a ser parte sustancial de ese lugar común que suele denominarse “vocación de servicio” y que muchas veces es una zona de penumbra ubicada entre la beneficencia social y el narcisismo socializado. Así, en mucha literatura del campo, se sobreentiende por compromiso el de los investigadores e interventores sociales en relación con las comunidades con las cuales trabajan, y se lo presenta entonces como un impulso unilateral que se le debe a los miembros de dichas comunidad; es como una disposición benevolente de los agentes externos, deseable y correcta, sobre todo políticamente correcta. Y si bien muchos profesionales de la psicología comunitaria están sinceramente comprometidos con el trabajo y con las personas con quienes lo realizan, esa ubicación externa del compromiso ha llevado a una interpretación ligera del concepto, de acuerdo con la cual basta autoproclamarse como identificado con la “defensa del proletariado”, o con “los intereses de la institución”, o “con el grupo”, para satisfacer la necesidad del compromiso e integrar esa cualidad positiva a la aureola social y profesional.

La participación de las personas de las comunidades con las cuales se trabaja llevó a revisar críticamente tal concepción, en el sentido de que la

posición unilateral adoptada por muchos profesionales respecto del compromiso supone, de hecho, una exclusión de los miembros de las comunidades en tanto que otros. En efecto, presenta implícitamente una concepción de esas personas como débiles, frágiles y pasivos. Es, entonces, una forma de retornar a las visiones paternalistas y populistas tradicionales, según las cuales los interventores o investigadores sociales que vienen de fuera son fuertes y tienen poder, por lo cual también deben ser bien intencionados y necesitan estar comprometidos, en tanto que las comunidades son gente carente, a la que no se debe exigir tal cosa.

Así, se ha cobrado conciencia de que no es solo el agente externo quien necesita el compromiso, sino que también los agentes internos, miembros de la comunidad organizada, necesitan comprometerse, y de hecho lo hacen, con los objetivos del trabajo que se realiza.^{9 10} Como hemos visto en capítulos anteriores, se considera a las personas con las cuales se trabaja como agentes activos de su propia transformación, como constructores de su realidad;

⁹ Gonçalves de Freitas, M., *Participación, organización y conciencia. Desarrollo comunitario en Pan de Azúcar*, tesis de licenciatura, Caracas, Universidad Central de Venezuela, Escuela de Psicología, 1995.

¹⁰ Gonçalves de Freitas, M., "La desprofesionalización, la entrega sistemática de conocimiento popular y la construcción de un nuevo conocimiento", en E. Wiesenfeld (coord.), *El horizonte de la transformación: acción y reflexión desde la psicología comunitaria*, Caracas, AVEPSO, fascículo 8, 1997, pp. 55-66.

entonces, ¿por qué no reconocen su compromiso con esa transformación y esa construcción? ¿Acaso no están interesados en lograr cambios positivos para su comunidad? Es un lugar común de la psicología comunitaria el reconocimiento de que, sin la participación de la comunidad, sin su incorporación comprometida en los proyectos de interés social que benefician a la comunidad, la acción de los agentes externos no tiene efectos duraderos.

Entonces, la concepción que limita el compromiso al círculo de profesionales o de personas interesadas que van a “ayudar”, a facilitar procesos, a enseñar o a “liberar”, supone implícitamente, y a pesar de toda la buena intención que pueda tener, una posición de superioridad, pues el compromiso unilateral con los necesitados y los desamparados (de cualquier nivel socioeconómico), con los pobres y los marginados, los presenta como menos capacitados, como pasivos o como carentes de recursos. Los agentes externos, entonces, aparecen como la fuente del cambio social y, por lo tanto, en un nivel superior. Este parece un viejo resabio de la concepción que la psicología comunitaria quería cambiar. Al reconocer que “el compromiso debe estar presente en ambos tipos de agentes de transformación, se tiene en consideración sus diferencias y se reconoce que la motivación y los valores pueden y deben estar presentes (o ausentes) en ambos”.¹¹ Y, como advierte Gonçalves de Freitas:

¹¹ Montero, M., “Construcción del Otro, liberación del sí mismo”, *Utopía y praxis Latinoamericanas*, 7 (16), 2002, pp. 41-51.

[...] establecer los códigos de intercambio y compromiso de las personas inmersas en la investigación disminuye los riesgos de que el investigador externo sólo saque provecho de la información que le suministra la comunidad y la maneje y utilice según sus intereses, sin aportar elementos a la misma para solventar sus problemas; y de que la comunidad use y abuse inadecuadamente de los aportes y técnicas científicas que aprendió e igualmente saque provecho de este recurso sin retribuirle parte de su saber a la investigación.¹²

¹² *Op. cit.*, p. 62.

LA AFECTIVIDAD EN LOS PROCESOS PSICOSOCIALES COMUNITARIOS*

Maritza Montero

Trabajar con comunidades no es ni fácil ni sencillo. Horarios y fechas, al depender de muchas personas con ocupaciones muy variadas, exigen trabajar en momentos en que podríamos estar en casa o en ocupaciones alternativas menos exigentes. Todo eso es bien conocido y no se trata aquí ni de hacer la letanía de las dificultades, ni la apología de la tarea, sino de agregar otra condición a ese trabajo: la parte afectiva. En efecto, una característica del trabajo con comunidades es que suele estar acompañado de alegría, de simpatía y, en general, de afectividad (positiva, aunque también la hay negativa, pero no en la proporción de los afectos positivos).

Sin embargo, en la mayoría de los informes de trabajo (comunitario y también de otros ramos), la parte gozosa cede ante la “dolorosa” o la “gloriosa”, pues en ellas se suele colocar el énfasis en los aspectos metodológicos, en los datos “duros” (cualitativos o cuantitativos) y en la discusión y los resultados obtenidos, desprovistos de toda referencia a las características del proceso llevado a cabo, a sus altos y a sus bajos y a la relación generada entre agentes externos e internos. Toda la parte atractiva, motivadora, lúdica, alegre, humorística, original, creativa, chispeante, divertida y emotiva desaparece. Y también las penurias

* Tomado de Maritza Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Paidós, 2004, pp. 273-279 y 281.

y dificultades suelen evaporarse. Quizás esto se deba a que lo cognoscitivo es visto como lo racional y, por lo tanto — de acuerdo con el paradigma que ha sido dominante hasta hace muy poco —, como superior, probablemente porque la conexión somática de las emociones ligadas a la afectividad, casi siempre incontrolable, es responsable de su “mala fama”. La supresión de la afectividad no es un problema exclusivo de la psicología comunitaria, pues parece ocurrir en todas las áreas de la psicología y, en general, es el mal de los científicos, quienes, al parecer, para ser considerados “serios” creen que deben matar de aburrimiento a sus lectores, o expurgar sus relatos y descripciones de los aspectos cotidianos en los cuales abrevaron sus investigaciones.

Pero mi experiencia y la de muchos colegas es que el trabajo con las comunidades está lleno de sorpresas, de chistes, de risa y, aunque también hay dolor y carencias, no son esos sentimientos los únicos que expresan las personas que los sufren. Uno de los aspectos fortalecedores del trabajo psicológico comunitario es la jovialidad, el buen humor y la alegría con que muchos miembros de comunidades comprometidos en proyectos comunitarios asumen las tareas, se preparan para realizarlas, toman decisiones de importancia y discuten los resultados obtenidos. La visión considerada “objetiva” sustrae esos aspectos en los documentos producidos en el trabajo comunitario, reduciéndolos a relatos o enumeraciones desprovistos de la motivación surgida a partir de los afectos, o bien, en el esfuerzo por eliminar la afectividad, y, sobre todo, cuando se trabaja con personas de bajos recursos económicos: se borran la alegría y el gozo y se exageran

los aspectos negativos. Una consecuencia de esto puede verse en las descripciones de las comunidades como entes enfermos o débiles e incapacitados para hacerse cargo de su transformación (capítulo 7).

Ejemplo de lo anterior es lo que ocurrió a unas estudiantes que llevaban a cabo una investigación participativa con un animoso grupo comunitario de un barrio de bajos recursos económicos en la ciudad de Caracas; este se había constituido como “grupo de apoyo” para otros grupos organizados de la comunidad dedicados a la solución de problemas y a la satisfacción de necesidades de la misma comunidad. Como parte del proceso de consolidación y autoconocimiento del grupo, se realizó un ejercicio en el que cada miembro debía hacer una representación gráfica del grupo. De los cinco dibujos producidos, cuatro representaban a “un grupo unido, alegre, afectivo, capaz de solucionar problemas” (León y Montenegro, 1993: 149). Estos dibujos provenían de jóvenes hombres y mujeres nacidos en el barrio y habitantes de él. El quinto fue hecho por una persona que no pertenecía al barrio, figura de autoridad por su profesión y estudios, pero que había vivido allí mucho tiempo, aunque ya no lo hacía. El dibujo de esta persona presentaba una visión que los asistentes calificaron como “pesimista del grupo: una mujer fea y triste (que representa al grupo) tiene dudas sobre su futuro (Tu bi or not tu bi¹) y se en-

¹ Esa frase, que usaba una ortografía fonética, estaba colocada en un letrero sobre la cabeza de la figura, y hacía referencia a la perplejidad del Hamlet de Shakespeare.

cuenta contemplando el cielo — la utopía: libertad, aire, sueños.” (León y Montenegro; 1993: 149). Tal representación fue rechazada por el resto de los asistentes. Lo interesante es que este ejemplo revela que aun cuando se están discutiendo problemas de la vida cotidiana en circunstancias precarias, las personas pueden tener no solo una buena opinión de sí mismas — lo cual es necesario para poder impulsar y ejecutar transformaciones — sino que, además, lo hacen a partir de afectos positivos que les permiten ver sus recursos inmateriales. En ese caso fueron mencionados los siguientes:

- La unión entre los miembros del grupo.
- El ambiente de alegría, festividad y conocimiento mutuo.
- El método empleado para trabajar.
- El cumplimiento de los compromisos asumidos.
- La afectividad y receptividad, y el hecho de sentir que las opiniones personales eran tomadas en cuenta. (León y Montenegro, 1993: 149-150).

También se reconocieron las fallas, pero en medio de un ambiente energizante, impulsor del compromiso y la creatividad. La visión negativa de la comunidad es parte (aunque puede estar relacionada con otros factores, además) de ese no ver lo afectivo, de la incapacidad aprendida para aceptar las emociones. En el ejemplo en cuestión, el autor del dibujo descalificador se sintió muy afectado al comparar su dibujo con los otros y al oír los comentarios del grupo. Esa emoción perturbadora probablemente le enseñó algo acerca de su relación con el grupo y con la comunidad, así como respecto de la imagen que

tiene de ellos. Haber manifestado el valor de la afectividad para la vida del grupo y para la ejecución de sus tareas es una muestra de la importancia que tienen los afectos para la vida cotidiana.

La psicología parece haber olvidado esa condición motivadora de la afectividad, a pesar de que ya Henri Wallon, en la primera mitad del siglo xx (1934), señalaba que la relación afectiva es una necesidad humana moldeada durante el proceso de socialización, en el cual se establecen pautas y normas que van conformando los modos de expresar esa relación, la cual está unida a la sensibilidad e influye sobre la acción y sobre el aprendizaje. Según ese autor, la expresión de las emociones necesita siempre del otro y “necesita suscitar reacciones similares o recíprocas en el otro e, inversamente, tiene sobre el otro una gran fuerza de contagio” (Wallon, 1934/1964: 85). Esa unión a la sensibilidad expresa una experiencia primaria en las personas; una experiencia fundante, siempre presente, de base biológica y de expresión social.

Y ¿qué se entiende por afectividad? León y Montenegro (1993, 1998) la definen como el “conjunto de estados y expresiones anímicos — ubicados dentro de un continuo cuyos polos son el agrado y el desagrado — a través de los cuales el individuo se implica en una relación consigo mismo y con su ambiente” (1993: 68). Los afectos son construidos psicosocialmente e incluyen a las emociones, que son reacciones afectivas momentáneas de gran intensidad, con manifestaciones neurovegetativas (por ejemplo, disnea, sudoración, temblor, rubor) y expresiones socialmente codificadas, y también a los

sentimientos, que son estados afectivos relativamente duraderos y a la vez modificables a través del tiempo. Markus y Kitayama (1994: 339-340) dan una definición socialmente integrada de las emociones que están integradas a la afectividad, cuando dicen que son un “conjunto de guiones socialmente compartidos” compuestos de procesos fisiológicos y que se expresan subjetivamente a través de comportamientos que se “adaptan y ajustan a su entorno sociocultural y semiótico inmediato”.

Lo importante es que la afectividad es un aspecto constitutivo de la actividad humana que se expresa en los innumerables actos de la vida cotidiana. En tal sentido, el trabajo comunitario, al proponer procesos de problematización, de desnaturalización conducente a la desideologización, de concientización, necesariamente debe tomar en cuenta la parte afectiva de tales procesos. El afecto, la conciencia y la acción están relacionados y es solo por un acto de prestidigitación teórica que podemos separar lo cognoscitivo, lo afectivo y lo conativo.

Esto es algo que han reconocido algunos psicólogos comunitarios y otros investigadores sociales; por ejemplo, Agnes Heller (1980) decía que actuar, pensar, sentir y percibir constituyen un proceso unificado, y Lane y Sawaia (1991) se referían a la necesidad de “introducir en la investigación científica la pasión”, ya que “conocer con pasión es comprometerse con la realidad” [...] y permite la comprensión que lleva a saber” (1991: 83). En el campo de la sociología crítica, Fals Borda, en su *Historia doble de la Costa*, trató de retener el carácter holista de orientación fenomenológica, colocando al lado de las páginas que contenían

el recuento científico, las correspondientes descripciones fenomenológicas en las cuales recogió sus notas e impresiones y sentimientos, y, en general, los aspectos que se suelen dejar fuera.² Sawaiia, en su acucioso estudio psicosocial de la obra del filósofo Spinoza (1999, 2004 en prensa), recupera para la psicología la noción spinoziana de la bondad de las pasiones, que sacuden la monotonía y contrarrestan la inercia, dando interés y sentido a nuestras vidas, motivando a la acción. Así, la felicidad y el sufrimiento públicos y privados son el centro de la praxis psicosocial que lucha contra la exclusión y la sumisión — temas que tocan al trabajo comunitario. La indiferencia y la supuesta neutralidad no comprometida no conducen a la transformación social. Es por tal razón que el estudio de la afectividad y de los modos en que ella se expresa en la práctica son tan importantes en la psicología comunitaria. ¿Cómo pensar en la participación comprometida y en el compromiso participativo, en los efectos de la concientización, sin considerar la emoción de darse cuenta de que es posible ver las cosas desde otros ángulos, entender por qué lo que se creía esencial e inmutable puede mutar, que todo puede cambiar, incluyéndonos a nosotros mismos? ¿Cómo ignorar la afectividad cuando vemos las múltiples obras del afecto en el día a día del trabajo comunitario? ¿O las manifestaciones que causa el miedo?

² Tal práctica no ha sido secundada y en verdad no es de fácil lectura, si bien la importancia del objetivo buscado es cada vez mas reconocida.

Y esto es así, pues, como lo señaló Agnes Heller (1980), la afectividad permite anticipar — en el sentido de seleccionar y motivar lo que deseamos conocer y hacer; acompaña a la acción y al conocimiento, y se deriva de las transacciones o relaciones que mantienen las personas con su entorno. A esto, Harré y Parrott (1996) agregan las siguientes funciones de las emociones presentes en la afectividad: inducir a la actividad y facilitar el control social, pues las emociones negativas están relacionadas con las normas sociales y con las costumbres destinadas a actuar de la manera que se juzga adecuada para reprimirlas.

La afectividad interviene en el desarrollo de lo que se ha llamado “sentido de comunidad” y en la construcción colectiva de otra noción que incluye a la anterior: la identidad comunitaria, así como también en las formas de rechazo a la comunidad. Los afectos están igualmente presentes en la generación de movimientos de protesta y de cambio o en la constitución de grupos organizados dentro de las comunidades. Y es la pasión la que puede lograr que una comunidad se convierta en una minoría activa, cuando se trata de defender algo que toca profundamente a ese proceso unitario que amalgama cognición-emoción-acción.

LA PARTICIPACIÓN COMO TERRITORIO DE CONTRADICCIONES ÉTICAS*

(segunda parte)

José Luis Rebellato

[...]

Cuando el agente comunitario, el educador o el psicólogo comunitario constata la poca respuesta de la gente a sus propuestas, debiera preguntarse ¿por qué la gente no participa?, ¿cuáles son las razones reales de eso?, ¿será realmente cierto que la gente no participa?, ¿incluye su propio quehacer en la búsqueda de respuestas a tales interrogantes? Como dice Rodríguez Brandao “¿Cuántas veces el educador se pregunta si esta poca participación popular no se debe al hecho de que él invade círculos y grupos que ya existían dentro de sistemas propios de intercambios de saber?”.¹ Tal vez resulte primario pensar en la actitud de los colectivos que se niegan a integrarse a propuestas supuestamente pensadas para ellos, como una postura de activa resistencia y, por lo tanto, una forma de participación con la negativa, y no tan solo como una expresión de pasividad motivada por relaciones de dominación socialmente asumidas. Por ello es pertinente interrogarse sobre

* Tomado de José Luis Rebellato, *Ética de la autonomía*, Uruguay, Editorial Roca Viva, 1997, pp. 132-144.

¹ Carlos Rodríguez Brandao, *Pensar a pratica. Escritos de viagem e estudos sobre a educação*, San Paulo, Ed. Loyola, 1990, p. 112.

las formas y redes de participación ya existentes, lo que ciertamente nos llevará a preguntarnos acerca del modo de producción del saber por parte de los sectores populares. Importa conocer cómo las personas viven la experiencia colectiva de producir saber, participación y poder. “Coproducir el saber a partir de la lógica de la propia cultura es pedagógicamente más importante que el producto de tal saber. Si Marx dijo que lo importante no es comprender lo que las personas producen, sino cómo se organizan socialmente para producir, la misma idea vale como base del imaginado de la educación popular: no importa lo que las personas saben, sino cómo ellas viven la experiencia colectiva de producir lo que saben y aquello en lo que se transforman al experimentar el poder de crear tal experiencia, de la que el saber es un producto”.²

La gente no es boba, frente a esta ceguera y sordera de los profesionales, aunque no sean todos; la gente se da más cuenta que nosotros [...]. “La gente no se identifica con las acciones porque no satisfacen sus necesidades y deseos, las deja de lado. Los técnicos tratan de ver qué pasa, pero son como registros distintos, uno teoricotécnico que va por su camino y, por otro lado, el de la gente con su vida cotidiana. Y no se juntan realmente. Hay que ser muy ciego para no ver el problema ético que esto plantea. A veces se visualiza, pero también sucede que uno hace como que no lo ve. Tiene su justifica-

² Carlos Rodríguez Brandao, *A educação como cultura*, San Paulo, Ed. Brasiliense, 1986, p.157.

ción: lograr partidas de dinero, financiamientos”, dice un entrevistado.

Para algunos, el énfasis estará puesto en la existencia previa de demandas por parte de la población. La demanda, entendida como pedido expreso, con componentes explícitos e implícitos, opera como legitimadora del trabajo del profesional que se acerca a la comunidad. Su ausencia, para algunos, siembra un manto de duda sobre la viabilidad ética de la intervención. En otra parte del presente trabajo aludimos a la cuestión de la demanda con un sentido menos naturalizado, como proceso que se construye interlocucionariamente, y donde las distintas necesidades y posibilidades en juego, de la población y de los profesionales, pueden encontrarse. Más allá de esto, la existencia de un pedido por parte de un sector de la comunidad no agota el problema. La legitimidad de una acción no se justifica con el pedido de uno de los actores que interactúan en la comunidad, en tanto espacio necesariamente interactorial. De las entrevistas — en siguientes párrafos citamos algunas ilustrativas — surgen problemáticas éticas que sugieren vínculos privilegiados con *ciertos* sectores comunitarios portadores del pedido de intervención; de aquí tienden a consolidarse alianzas y actuaciones no pensadas en los interjuegos y relaciones de poder internas a la comunidad.

Muchas decisiones se tomaban desde la institución o en conjunto con la comisión. Pero eso no necesariamente era representativo de lo que opinaba el resto de la gente, o de lo que quería, ya que no se veía reflejado o los portavoces no lo transmitían. Se llegaba a una posición hegemónica en determinadas cosas y no se

consideraba que había gente que vivía de otra forma. La cuestión de la imposición no se daba solamente entre la institución y el barrio, sino también entre los integrantes de una comisión, por ejemplo, y el resto del barrio. Esta tendía a parecerse más a las posiciones del equipo o de la institución que a las propias de la gente del barrio.

.....

Hubo una demanda barrial hecha por terceros; gente que vivía en el barrio o en la cooperativa, que tenía vínculos con la institución en forma de contactos informales transmitió que se veía con buenos ojos que trabajadores sociales se vincularan al barrio, no con un proyecto específico, sino en cuanto a lo que podían aportar.

.....

La concepción de participación engancha mucho con otras personas que, de repente, o han accedido de modo terciado a ella o, como la mayoría, son personas que han militado en la izquierda. Esas personas se acercan más fácilmente, tienen tiempo y han tenido su historia. Los otros no. Creo que sí, que hay una barrera, es una cuestión bastante ideológica, no es la mayoría la que milita.

.....

Formulamos la necesidad de trabajar el tema de la comunicación al constatar que la comisión se fue separando de las bases, a partir de una serie de rumores y malentendidos. Pensamos que, al trabajar con esos aspectos de la comunicación, se facilitaría superar lo que pasaba. Por ejemplo, hacer una cartelera, un boletín, para que no se agrandara la brecha, democratizar la información. La huelga fue el momento máximo de comunión; después, cuando se les adju-

dicaron las viviendas y cada uno pasó a ser propietario, se produjo un retraimiento. Lo trabajamos en la comisión para que no fueran demasiado exigentes con ellos en esa etapa; cualquiera que se muda necesita un tiempo para acomodarse.

En ciertos casos la existencia de un pedido resulta meramente un elemento de justificación para el desarrollo de planes elaborados según otros intereses, que en el mejor de los casos no son contradictorios con los de quien formula el pedido. Las condiciones de surgimiento de los proyectos, en el marco de expectativas e intereses movilizados — según los entrevistados — por lo general no se comunican a la población sujeto de la intervención.

Las cosas salen porque alguien más o menos conocido lanza un proyecto y surge un interés. En los años 90 supuestamente iba a llegar financiamiento para proyectos de drogas; la directora de la división tenía la expectativa de recibir un buen financiamiento y quería tener un proyecto que trabajara el tema. Se aprovechó la coyuntura, salió el proyecto, pero no resultó lo que se esperaba respecto al financiamiento. El proyecto quedó; pero, sin una parte importante de la expectativa institucional de lo que iba a pasar, quedó un poco a la deriva.

Por momentos, parecen correr en paralelo las redes comunitarias de las que eventualmente surgen ciertas percepciones y evaluaciones intersubjetivas de lo que es necesario hacer, y las redes que interrelacionan organizaciones del campo del trabajo social entre sí y con las agencias financiadoras públicas y privadas, del país y del exterior. Las negociaciones, los compromisos, las dialécticas de saber, dinero y poder que en cada una de estas redes

circulan, no siempre se ponen explícitamente en contacto, aunque esto no pueda disimularse en el accionar cotidiano de los diferentes actores, una vez que el proyecto se pone en marcha.

Participación, autonomía y procesos de aprendizaje

Para el agente que actúa en el ámbito comunitario y que honestamente pretende facilitar procesos de participación colectiva, resulta ciertamente molesto e incomprensible que las personas usen los servicios contenidos en las propuestas sin el consiguiente y esperado compromiso en la gestión cotidiana de los mismos.

Encontramos opiniones como estas:

La participación se promovía pero no era fácil, se generaba algo así como una asamblea y no siempre los muchachos estaban dispuestos a participar en la toma de decisiones. Alguna vez que los invitamos a dialogar sobre cómo orientar el trabajo y llegaron drogados, decían: “para poder encarar esto necesito darme con algo”. En algunos casos lo sentían como que estaba *más allá* de lo que ellos podían; en otros casos había algo de apatía o desinterés. Y más bien una actitud de tomar aquellas cosas que se les ofrecían y que les interesaban y desechar otras; lo principal era tener un espacio para estar y hablar, como instancia de socialización y de continencia. Llegaban a ese nivel de participación, pero no al de la decisión.

.....

Se soslayaba un objetivo fundamental como la participación y la autogestión y las posibilidades de automantenimiento del programa a largo plazo. En algu-

nos casos la gente se frustra cuando se generan expectativas que no se cumplen y, en otros casos, se da una actitud de viveza criolla: extraen los beneficios que puedan servir y el resto lo desechan.

Según Rodríguez Brandao deberíamos entender tales modalidades de inclusión como manifestación de modalidades autónomas de participación — ya que no responden al patrón predefinido por los programas — y como expresión de formas propias de organización de la vida y de la participación.

Son sistemas de codificación popular de la conducta comunitaria, o de la conducta social de clase en la comunidad. Sistemas de reglas que clasifican el mundo social interno, distribuyen modos de participación y controlan su ejercicio. Sistemas que, en el interior de la autonomía relativa de los subalternos, establecen maneras de lidiar con y entre los sujetos, y también con las agencias de control y mediación venidas de otras clases, *de afuera*.³

Vale aclarar que no se trata de idealizar formas de participación que en última instancia pueden resultar funcionales al mantenimiento de las actuales condiciones de exclusión y sometimiento. Se trata del esfuerzo por comprender, antes que por juzgar, las peculiares dinámicas puestas en juego por propuestas participativas que, a pesar de las energías movilizadas y las buenas intenciones, suelen quedar en lo declarativo como planteamiento, y en la queja catártica y paralizante como evaluación.

³ Carlos Rodríguez Brandao, *Pensar a pratica. Escritos de viagem e estudos sobre educação, San Paulo*, Ed. Loyola, 1990, p. 112.

En otras entrevistas se hace referencia a variables que inciden desde el contexto de los programas y que parecen jugar un papel decisivo como obstáculos a la participación comunitaria. Problemas de inseguridad y violencia cotidiana, y la estrategia de actores externos, fueron mencionados como elementos concretos que, a la hora de fortalecer la participación, no pueden dejar de ser tenidos en cuenta. El desafío del trabajo comunitario, particularmente en la construcción de un nuevo paradigma ético, supone la capacidad de construir propuestas viables que partan de las características concretas de la realidad (incluso las diferentes estrategias de acción de los actores sociales involucrados) y que no se queden meramente en la declaración teórica de postulados abstractos.

Hubo dos factores básicos que influyeron en la progresiva distancia entre la comisión y los vecinos. Por un lado, la adjudicación de las casas. La gente empezó a sentir que ya tenía lo que quería. Como proyecto político no era el proyecto de todos, sino que siguió siendo el proyecto de la gente más militante. El otro tema fue el reglamento de convivencia que impuso el Ministerio de vivienda. El reglamento les daba puntaje para acceder a la vivienda. En principio todos eran propietarios, pero si se portaban mal les bajaba el puntaje y en el momento de la adjudicación podían llegar a perder la vivienda. Mientras que otros, que no formaban parte de la organización, podían llegar a tener prioridad sobre aquellos a los que se les fue bajando el puntaje. Muchos entonces empezaron a cuidarse, para no quedar involucrados en cosas que pudieran ser escandalosas. En una época, todas las semanas había patrulleros, por cualquier cosa, totalmente desproporcionado; había una intención política de desarmar la organización, asustar y presionar a la gente.

.....

Hubo algo que no cambió nuestra imagen inicial, como fue el tema de la seguridad y la violencia en esa zona, no muy diferente a la realidad de todo Montevideo. Fuimos muy cuidadosas en los horarios de concurrencia al barrio; por suerte, no tuvimos situaciones en las que directa o indirectamente quedáramos involucradas. La única experiencia fea, de sacudida, se dio cuando apareció una camioneta de la policía, la “violencia oficial”, un tipo por los pasajes con el arma; yo me preguntaba ¿qué estoy haciendo acá?, me sentía descontextualizada; el tipo iba recogiendo jóvenes y los llevaba encadenados como exhibiéndolos, una cosa que a mí me revolvió todo, pero para los vecinos era algo cotidiano.

.....

Otra cosa que me impactó fue que las vecinas decían que reconocían por el ruido el calibre del arma que se había disparado. Esta situación ha generado problemas en la participación, la gente no puede dejar la casa sola. Es un tema que sacude mucho. Nosotros hace más de un año que le damos vuelta y no podemos hincarle el diente, sabemos que tenemos que encararlo pero es como un deber ser, decirnos que nos interesa muchísimo pero no podemos abordarlo. Las cosas que te cuentan los vecinos son increíbles: chicos de diez años armados. El otro día el padre de un chico de dos años, le compró un arma como regalo, sólo que descargada; ahora el chico anda jugando por ahí con esa arma.

La realidad desafía la capacidad de los psicólogos comunitarios, por su efectiva crudeza por un lado y por la particular distancia de la cotidianidad de origen de estos profesionales. La inseguridad como realidad compartible, como percepción personal o como ambas cosas opera como un factor que obstaculiza

la participación y genera las condiciones para armar un círculo sin salida. No se participa en instancias colectivas por la inseguridad. La no participación incrementa la inseguridad individual y colectiva.

Cuando los proyectos permiten el progresivo despegue de los profesionales, el avance en la transferencia de capacidades y recursos y la apropiación de los colectivos de la gestión y desarrollo de los proyectos, aparecen problemáticas diferentes que varios entrevistados han visualizado en términos éticos. Se señalan dudas acerca de la confianza que supuestamente se tiene en la comunidad, se destaca cómo muchas veces esos procesos de transferencia suponen condiciones de trabajo más desfavorables con respecto a las iniciales, por ejemplo, en el manejo de recursos económicos; y cómo también se carece del necesario reconocimiento social de los procesos de capacitación fomentados por las propuestas participativas.

Dice un entrevistado:

Un aspecto es el tema de que si tú vas a transferir, te planteas que no vienes desde afuera con el patrón para que la comunidad haga un calco tuyo, sino que, teóricamente, vienes a revalorizar o a mostrar a la comunidad qué cosas valiosas tiene en sí misma y cómo puede asumir la problemática; es un discurso muy valorizador de la comunidad. Hay que tener cuidado con el doble discurso: es decir, me conviene creer en la comunidad porque el proyecto plantea transferir y por eso prefiero ir a la comunidad en vez de diseñar un programa en el cual en realidad confiaría más. En la práctica hay momentos en que desconfías si la comunidad podrá tomar el proyecto, si la transferencia es posible.

Nosotros ahora nos vamos y las experiencias se seguirán sosteniendo sobre trabajo honorario. Nosotros venimos de afuera, los convocamos, se supone que a cambio de un aprendizaje que logran y que a la larga tal vez financie alguien. Probamos un modelo sobre el esfuerzo honorario de la gente y nosotros no trabajamos honorariamente. Tiene el efecto de toda explotación del trabajo honorario, también una valoración de la tarea. Y todos los riesgos: el trabajador honorario está un día y otro no. Hay gente que tiene un nivel de compromiso como el que yo puedo tener, al ser una de las responsables. Hay gurises tan preocupados que cambian sus horarios de estudio para poder participar y gente que te dice “no puedo seguir porque esto no es un trabajo”. Lo ético está en que planteas transferir un determinado modelo y no lo financias; si quieres transferencia tienes que pagar los costos. Más allá del planteamiento de que sea la comunidad la que los pague, es cierto que aún no está lista para hacerlo.

Otro dice:

Hay mucha gente que participa, como las promotoras de salud, que son amas de casa. Pero en el trabajo en la comunidad se veían muy solas, no son reconocidas en el ámbito del sector salud. Podían entender más la temática del adolescente y de la tercera edad, pueden colaborar y tener información; pero no son reconocidas por la comunidad, aunque nosotros las reconocíamos. Si van al centro de salud y dicen “yo soy promotora” les dicen: “y a mí qué me importa”. Es una vecina cualquiera.

En los técnicos impulsores iniciales de las propuestas participativas, la apropiación de la gente y el consiguiente *reclamo* de derechos se ve muchas veces con temor y puede favorecer movimientos de

retroceso hacia situaciones de poder perdido. Aun a costa de los planteamientos enunciados, la resistencia a la participación de la gente puede encarnar en la práctica en quienes, habiéndola favorecido, ahora tienen dificultades para hacerse cargo de los efectos de sus propuestas. Sensaciones de pérdida de autoridad, de interpelación y cuestionamiento pueden minar la motivación del agente comunitario, necesaria para enfrentar el duro aprendizaje de la participación, y los eventuales excesos que en dicho proceso pueden acontecer, y en los cuales circunstancialmente pueden verse afectados.

Últimamente me ha agarrado como un cansancio del trabajo comunitario y tengo ganas, después de muchos años, de volver a la clínica. Tiene que ver con estos cuestionamiento en relación con la *identidad* profesional, con el desgaste de todo lo que pasó en el proyecto, con los cuestionamientos de la comunidad, con esa presencia tan fuerte que el programa ahora le da a la comunidad. Sentimos que se nos empezó a desoir como técnicos, incluso en cosas tan serias como puede ser la evaluación del trabajo técnico. No sé hasta qué punto está preparado un vecino para evaluarlo, desde qué parámetros. Es como un desgaste, tal vez no tan personal, bastante compartido por varios.

Esto expresa una técnica.

Facilitar el protagonismo popular

Las experiencias citadas en las entrevistas por los psicólogos que trabajan en la comunidad también son ricas en prácticas participativas, que muestran ciertas modalidades de trabajo y pueden ofrecer pistas a la hora de implementar proyectos que faciliten

el protagonismo popular desde una perspectiva ética afin a la que se ha fundamentado a lo largo de este trabajo.

En primer lugar, a pesar de todo, la gente colabora, es decir, integra su aporte de múltiples maneras, dedica esfuerzos, voluntad y tiempo; deposita expectativas y esperanzas en las propuestas. Creemos que esto constituye un capital humano valiosísimo, base imprescindible para seguir apostando al trabajo comunitario, algo que ningún proyecto debería olvidar ni defraudar.

La gente se incluía a varios niveles: en el de comunidad, con la gente más comprometida y organizada, directivos de la cooperativa, preocupados en forma explícita con los problemas. Otro nivel era las familias de los chicos. En general había buena participación; cuando surgía algún problema se iba a las casas a conversar, nos abrían las puertas y se buscaba la solución. El otro nivel sería con los propios jóvenes; ahí oscilaba. Algunos se identificaban o les interesaba más la propuesta y participaban más; había un grupo de referencia importante.

La ubicación del profesional en un lugar que facilite la emergencia del protagonismo de la gente cumple una función clave, sobre todo en cuanto al manejo de su saber y a la interrelación con el saber de la gente. No se trata ni de negar el conocimiento popular al imponer el saber técnico como único válido; ni de diluir este, en pos de un supuesto reconocimiento del saber popular, más demagógico que real. Para esto el manejo de la información y el poder de influencia del profesional se destacó especialmente. En todo momento el encuentro de perspectivas, lenguajes, representaciones y saberes parece determi-

nante a la hora de pensar la participación. Con más razón aún, cuando de lo que se trata es de ir elaborando las conclusiones de lo trabajado, el momento del cierre, de la *devolución* para algunos. La temática encuentra en las palabras de otra psicóloga entrevistada un enfoque diferente: elaborar las conclusiones entre todos.

Como cuestión ética, desde nuestro punto de vista, la información ayuda a defender los propios derechos. En particular como conductista pienso que el libre albedrío no existe o es una utopía; la no directividad no existe. Incluso lo han demostrado investigaciones. Aunque uno no dé opinión, el mero acto de escuchar incide, de alguna manera, en el otro; aun con gestos mínimos uno expresa aprobación o desaprobación, aunque uno quiera mantenerse en forma neutral. A partir de esa base decimos que la influencia siempre existe.

Otra entrevista expone:

Cuando la construcción de algo es realmente colectiva, la instancia de devolución ya no es necesaria. Las conclusiones se van construyendo entre todos, dialécticamente. Hay un proceso de talleres, y la propia producción tiene un efecto especular; lo producido lo reincorporan para volver a elaborarlo y muy pocas veces se da la necesidad de una devolución. Los términos clásicos de “demanda”, “atención”, “devolución” no nos están sirviendo; la síntesis es colectiva y se va haciendo. Tan solo se trataría de llevar a palabras algo de lo que está ahí, pero esto no es ya devolución.

En todo caso, ¿por qué pensar que existe una única forma de participar válida? Por otro lado, ¿quien la definiría? La perspectiva ética centrada en la autonomía y que apuesta al protagonismo de la gente

debería reconocer la diversidad de situaciones, necesidades, posibilidades e inquietudes, de las cuales pueden desprenderse diferentes maneras de querer ser, tener y tomar parte en un asunto que importa y afecta a la gente. El desafío en este terreno es ser lo suficientemente creativos a fin de pensar, con flexibilidad y apertura, distintas vías para canalizar las inquietudes de la gente así como para permitir transitar sin rigideces ni burocratismos de una vía a la otra.

Había diferentes niveles de participación: uno que tenía que ver con lo más formal, de acuerdos, la relación de la institución y a veces el equipo técnico con los representantes formales del barrio. El otro nivel, tenía que ver con la colaboración de los vecinos, que pasaba por cuestiones más domésticas, por ejemplo, ayudar en la cocina o en la limpieza (este es un tipo de participación muy cuestionado). Pero para los vecinos era algo muy importante; entre otras cosas, eso a veces le permitía comer a una madre que venía y colaboraba y no solo eso, también en términos de socialización se daba un diálogo y un intercambio que era importante.

La apertura y la flexibilidad organizativas que tiendan a facilitar la expresión de las diversidades comunitarias y sus diferentes modalidades de participación, no van en contraposición con la apuesta a incrementar los grados de compromiso. En efecto, estimular y facilitar la maduración y el crecimiento en la voluntad de asumir nuevas responsabilidades también es una forma de transmitir un mensaje de confianza en las posibilidades de la gente.

Hay vecinos que hoy están en la dirección; no han llegado allí por votación, sino que aquellos que han

ido participando durante años empiezan a integrarse a otros espacios y tareas y luego se integran a los equipos. En los últimos tiempos hay vecinos que empezaron a cumplir horarios. Se planteó llamarlos promotores y que cobraran un sueldo. También tiene que ver con los avatares económicos. Las horas técnicas eran tan pocas que para que el Centro se mantuviera abierto había personas que tenían que ir a abrirlo, cerrar, dar número, atender distintas situaciones, ir cubriendo un horario. Entonces a esos vecinos que ya estaban trabajando se les llamó promotores y empezaron a cobrar un sueldo por su trabajo.

Cuando se ha dicho tanto respecto a la participación y ha habido tanto llamado al protagonismo que queda simplemente en eso, y luego la práctica parece ir por otro lado; cuando la historia contemporánea muestra el uso y el abuso de la participación comunitaria, parece sensato replantear la forma de incluirnos en los colectivos populares con propuestas que pretendan su involucramiento protagónico. Desde una entrevista se destaca la necesidad de mostrar con acciones, antes que con palabras, lo que se pretende hacer. No creemos que necesariamente se corra el riesgo de una desviación pragmatista. Recordemos lo que Lewin planteaba: no hay mejor teoría que una buena práctica.

Nosotros vamos, empezamos a hacer un trabajo, como manera de entrar a la comunidad; que el trabajo hable por nosotros. Como diciendo: “miren, hay niños de la calle, y se puede trabajar desde un cierto modelo educativo”.

En definitiva, lo fundamentábamos antes, la participación pone en juego la cuestión del poder, y el

poder — como lo ha planteado Foucault — no es un objeto que se posee o que falta; el poder circula y en el trabajo comunitario los diferentes actores tienen y van modificando permanentemente sus cuotas de poder. En la frecuente autonegación del saber-poder técnico no hay otra cosa que un ejercicio abusivo de poder, una imposición práctica en contradicción abierta con lo discursivo, con efectos similares a la negación del saber-poder de la gente. Para una de las psicólogas entrevistadas, esta temática, formulada en términos del reconocimiento de la influencia profesional, resulta decisiva como planteamiento ético.

La cuestión es reconocer esa influencia y ejercerla de forma que promocióne en el otro autodesarrollo y autogestión. Que haga crecer al otro, sobre la base de promocionar su salud, que sea más independiente del medio en que está, por lo menos que sea más libre de decidir. Alguien sin información no es libre. Por ejemplo, alguien que no conoce los métodos anticonceptivos jamás se va a plantear no tener hijos; va a tener los que la naturaleza le dé; en cambio, con información puede optar. Sin duda uno pone allí los valores propios; es lo normal, puesto que toda persona lleva sus valores a cuesta. Ver otros valores también enriquece, es oír otra campana; no quiero decir que tengan que adoptarlos.

En la interrelación de saberes, facilitar procesos formativos puede resultar una vía privilegiada para fortalecer la participación popular. La educación de agentes comunitarios se ha venido realizando desde hace años y cuenta con varias experiencias particularmente exitosas. Sin duda que se encuentran dificultades, y no siempre se llega a los resultados esperados, pero parece ser una forma potencialmente muy rica.

Para una entrevistada, los espacios de capacitación de agentes comunitarios cumplen otras funciones, además de las explícitas, que a la hora de atender el protagonismo de la gente son tan o más importantes.

Siempre hay personas con distinto nivel de participación; desde el principio lo que se hizo fue dar cursos para agentes comunitarios. Constituyó para los vecinos un sostén muy importante en su tarea, lo valorizaban mucho. Los vecinos que continuaron se fueron compenetrando y fueron participando en otros espacios. Por ejemplo, la consulta en consultorio: siempre hay un agente comunitario en las consultas. Incluso el vecino primero habla con el agente y después con el técnico. Muchas veces el vecino le trasmite cosas que después no dice al médico y viceversa. En otros casos, el agente comunitario traduce al vecino lo que le dice el pediatra, si se lo ha dicho en términos complicados. Es una especie de mediador.

El campo comunitario constituye el territorio más estrechamente vinculado a lo cotidiano. También es en el territorio donde tal vez con mayor nitidez se visualizan las contradicciones sociales. Trabajar en lo comunitario es inevitablemente trabajar en situación de conflicto, lo cual, lejos de ser limitante, debería ser la esencia misma de este trabajo. Como ya antes lo afirmábamos, facilitar la expresión de las contradicciones y actuar en ellas resulta ser una línea de trabajo de relevante importancia. Los procesos participativos no pueden estar ajenos a las contradicciones, de las que emergen y las que a su vez provocan, al modificar las interrelaciones establecidas entre los distintos actores comunitarios.

Hubo mucha gente en contra y otra a favor, hubo problemas con otros vecinos; por qué ellos y no otros.

Todo genera problema, no hay avatar humano que no genere problema, el trabajo comunitario genera problemas, en uno y en los demás; es imposible que no se generen problemas. Hay gente que considera un error que se pague sueldo a algunos vecinos; cuestionan ¿por qué a ellos?, ¿cómo se los elige?, ¿con qué criterio? Se habló de los superagentes comunitarios y los otros. No hay nada que se pueda hacer sin conflicto; quizás había otra posibilidad, pero algo había que hacer, la única forma es hacer.

Las palabras de esta psicóloga dan también un sentido a lo planteado hasta el momento. El trabajo en la comunidad de los psicólogos ha estado marcado por esta voluntad de hacer, sobre todo por hacer. Desde hace un tiempo viene creciendo también la voluntad de reflexionar y conceptualizar lo mucho que se ha hecho. La presente investigación precisamente va en esa dirección. Los procesos participativos, sus logros y fracasos y las problemáticas éticas que de ellos se desprenden nos llevan a la necesidad de un movimiento que replantee la cuestión de la participación. En la construcción de un nuevo paradigma ético que fundamente las prácticas transformadoras, la participación no puede dejarse de lado. Su problematización y análisis crítico tampoco.

A la vez, constatamos una riqueza enorme de experiencias comunitarias — no sólo impulsadas por psicólogos, sino por otros actores, por educadores populares y por equipos multidisciplinares — en las que la participación está puesta a la orden del día. Indudablemente, se trata de superar las formas que, a lo largo de este trabajo, hemos señalado como funcionales al sistema o como constitutivas de un mito de la participación. Pero, si se logra radicalizar la

experiencia de la participación, es decir, pasar de un modelo utilitarista de beneficencia a un modelo de libertad y autonomía, entonces las prácticas se irán desarrollando sobre la base de una lógica antagónica a la predominante en nuestra sociedad. Una lógica antagónica a democracias donde expertos-políticos, políticos rodeados de expertos, líderes populistas y expertos mesiánicos pretenden definir el destino de la ciudadanía consultándola cada vez que requieren asegurarse su continuidad o bien operar un recambio funcional. Una lógica antagónica a formas de creciente concentración del poder, del saber y de la información. En tal sentido, experiencias comunitarias que mitifican el saber popular pueden convertirse en peligrosas negociaciones de información y de saber a la gente. Como también, experiencias comunitarias donde los técnicos y los educadores desprecien el saber y la experiencia acumulada de la gente, resultan ser expresiones de formas autoritarias, aun cuando vayan acompañadas por un lenguaje progresista o tengan la firme intención de fortalecer el protagonismo popular.

La participación integra saber y poder popular. Si apostamos a sociedades donde los ciudadanos crezcan en el ejercicio del poder, debemos también apostar a procesos de aprendizaje que permitan madurar y crecer en la producción de saber. La participación requiere necesariamente un cambio cualitativo en todos nosotros. Se trata, ni más ni menos, que del proceso por el cual se quiebra la relación de sumisión entre los vecinos y los técnicos, los ciudadanos y las dirigencias políticas, los educandos y los educadores. Si la dependencia perdura, aún bajo su-

puestas formas de participación, no existe protagonismo y, por tanto, no existe participación. Por supuesto que se trata de procesos difíciles y, por momentos, dolorosos. Pero, sospechamos, las mayores dificultades parecen radicar en nosotros mismos, en tanto nos aferramos a formas de poder o pensamos que se diluye nuestro papel si habilitamos formas de distribución del poder.

Asistimos a una época en la que la crisis de civilización se ve sacudida por la emergencia de movimientos que ya no soportan la dominación y las formas de dependencia. Quizás estamos ante la oportunidad histórica de construir formas de democracia basadas en una intensa participación popular. Los movimientos sociales (nuevos y tradicionales) lo vienen planteando desde hace ya muchos años y sus luchas integran saberes, poderes, resistencias y construcción de alternativas. No se trata de un proceso fácil, sino de un proceso profundamente conflictivo, pues precisamente tiene lugar cuando crecen las formas de exclusión y la proclama de democracias complejas sin participación se difunde cada día con mayor vigor y fuerza. La lucha se da en una etapa histórica donde perdura aún y se consolida el derecho de la fuerza de la verdad. Pero es una lucha que vale la pena, pues se trata de construir nuevas sociedades y nuevas identidades. El trabajo comunitario y los procesos de educación popular tienen una amplia experiencia acumulada. Hoy somos llamados para aportar también en la construcción de la empresa maravillosa de aprender a construir juntos el poder.

Que se trata de una empresa política es algo obvio. Pero se trata también de una tarea ética que

desafía la integración dialéctica entre ética, pedagogía y política. Son procesos de construcción de poder, pero son asimismo procesos de aprendizaje y de cuestionamiento a estructuras e identidades autoritarias. Constituyen posibilidades de maduración y de crecimiento en nuevos valores. De allí la urgencia de desestructurar formas de pensar, sentir y actuar que bloquean el ejercicio del poder por parte de los vecinos, los trabajadores, los excluidos, los educandos. Formas que requieren de nosotros actitudes éticas profundamente consustanciadas con la libertad, la confianza, la ruptura de la dependencia, la liberación y la autonomía.

El diagnóstico

EL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO*

Alfredo Astorga y Bart Van der Bijl

[...]

El diagnóstico es una forma de investigación en que se describen y explican problemas, con el fin de comprenderlos. Esto implica que...

- **El diagnóstico tiene como punto de partida un problema**

Normalmente el proceso de diagnóstico empieza cuando la organización está descontenta de su situación.

Se viven problemas o hechos irregulares que exigen ser cambiados o resueltos con acciones prácticas.

- **El diagnóstico está basado en el principio de “comprender para resolver”**

Es decir, para encontrar una solución eficaz a un problema de la organización o comunidad, debemos comprenderlo a fondo.

Muchas veces conocemos solo algunos elementos sueltos o superficiales de nuestros problemas. Si nos limitamos a esos conocimientos, sin ampliar o profundizarlos, es probable que nuestras acciones no cambien casi nada la situación.

* Tomado de Alfredo Astorga y Bart Van Der Bijl, *Manual de diagnóstico participativo*, Buenos Aires, Humanitas-CEDEPO, 1991, pp. 29-45.

- **El diagnóstico exige dos tipos de actividades básicas:**

Recoger información, y reflexionar.

Información

Recogemos los datos que necesitamos para conocer mejor el problema: cómo se manifiesta, cuál es su extensión e intensidad, dónde y desde cuándo se da, qué hace y dice la gente, etc. Estas informaciones las obtenemos a través de lecturas, observaciones, conversaciones y otras técnicas.

Reflexión

Para comprender a fondo un problema, debemos ir más allá de la sola recolección de informaciones. A partir de los datos obtenidos reflexionamos y discutimos sobre el problema, tratando de explicar su desarrollo, su origen, sus relaciones, sus consecuencias.

- **El diagnóstico es un proceso que va de los fenómenos a la esencia**

No podemos lograr explicaciones acertadas de un problema de la noche a la mañana. Hace falta un proceso en que, poco a poco, vayamos conociendo y comprendiendo nuestros problemas. Un proceso ordenado de investigación que vaya de los fenómenos a la esencia de las cosas.

Es decir, caminamos desde lo que observamos a primera vista, hacia una comprensión cada vez más profunda. Partimos de los hechos concretos en nuestra realidad, y paulatinamente vamos relacionándolos con las situaciones más generales y las estructuras de la sociedad.

- **El diagnóstico se apoya en la teoría.**

En el proceso de diagnóstico juegan un papel importante los conocimientos teóricos sobre la realidad. La teoría, elaborada en libros y documentos, nos da elementos para analizar e interpretar las informaciones. Nos puede ayudar a comprender el porqué de los problemas y cómo estos se ubican dentro de la sociedad.

Sin embargo, la teoría no es un dogma o una verdad inamovible. Siempre será necesario en el diagnóstico comprobar si los aportes teóricos son válidos o no para explicar nuestra situación específica.

- **El diagnóstico es parcial**

Los conocimientos que conseguimos sobre un problema nunca serán acabados y completos, porque nuestra realidad es compleja y cambia continuamente. Esto significa que no podemos diagnosticar todo de una vez. Debemos seleccionar un problema específico y hacer diagnósticos parciales, de acuerdo a las circunstancias concretas de la organización: capacidades, tiempo disponible, grado de interés y conciencia, etc.

- **El diagnóstico es una actividad permanente**

De las acciones que realizamos después de un primer diagnóstico surgirán otras necesidades de conocer la realidad. Es decir, surgirán nuevas demandas de diagnóstico. En este sentido, hablamos del diagnóstico como una actividad permanente de la organización. Así, mediante varios diagnósticos parciales y la realización de acciones

prácticas, vamos comprendiendo poco a poco la complejidad de nuestra realidad.

- **El diagnóstico desemboca en conclusiones prácticas**

El resultado del diagnóstico no es la mera suma de informaciones y reflexiones. También implica conclusiones para nuestra práctica a corto o largo plazo. A partir de una comprensión del problema, formulamos una serie de ideas concretas para la acción; de esta manera, el diagnóstico ha creado la base para que decidamos colectivamente las soluciones a nuestros problemas.

Aspectos de la realidad que diagnosticamos

Si queremos investigar bien un problema, debemos tomar en cuenta diferentes aspectos de nuestra realidad.

■ Aspectos positivos y negativos

Aunque nuestra atención está en los problemas, es necesario conocer también el lado positivo de la situación. Por ejemplo, avances en la fuerza organizativa, la solidaridad entre los compañeros, el desarrollo de valores culturales propios.

■ Aspectos cuantitativos y cualitativos

Lo cuantitativo tiene que ver con cantidades, como los números, promedios y porcentajes. Por ejemplo, el número de personas afectadas por un problema, su ingreso promedio, el porcentaje de niños involucrados.

Lo cualitativo son los contenidos o calidades de las cosas. Por ejemplo, en qué consiste un problema, cuáles causas y relaciones tiene, etc.

■ Aspectos objetivos y subjetivos

Lo objetivo se refiere al mundo que nos rodea y a nuestro actuar. Por ejemplo, la naturaleza, la situación económica, el trabajo que hacemos, acciones políticas, culturales, etc.

Lo subjetivo tiene que ver con nuestras ideas, opiniones, formas de percibir y comprender la realidad.

■ Aspectos coyunturales y estructurales

Lo coyuntural se refiere a los acontecimientos que se dan en la sociedad actual en que vivimos. Siempre se trata de hechos pasajeros que no determinan la organización esencial de la sociedad. Por ejemplo, los conflictos entre los partidos de gobierno o una devaluación de la moneda nacional.

Lo estructural está integrado por los aspectos más permanentes y estables de la realidad social. Definen el tipo de sociedad en que vivimos. Por ejemplo, la desigualdad en la repartición de la tierra o la opresión a los grupos indígenas.

■ Aspectos locales y nacionales

Los aspectos locales son todo lo que se da en una zona limitada. Son las estructuras, los hechos y acontecimientos que hay en una comunidad, en un recinto, en una parroquia. Por ejemplo, la fiesta del patrono de un pueblo.

Lo nacional tiene que ver con las estructuras, hechos y acontecimientos que se dan en el ámbito del país. Por ejemplo, las elecciones presidenciales.

OJO: En nuestros diagnósticos no necesariamente distinguimos todos los aspectos que hemos mencionado. Los aspectos apropiados dependerán del problema y los objetivos de cada diagnóstico.

Participación no es solo una palabra de moda

En el diagnóstico participativo los miembros de la organización son **sujetos** de las actividades. Todo el proceso de investigación está en sus manos. Son ellos los que toman las decisiones sobre qué diagnosticar, para qué y cómo, de acuerdo a los intereses de la propia organización. La organización busca la participación amplia y activa de sus miembros desde la definición de problemas hasta la formulación de conclusiones.

Entonces el carácter participativo del diagnóstico se expresa en las decisiones centrales. Los participantes controlan la información y tienen poder de decisión. En ese sentido, el diagnóstico participativo constituye una actividad profundamente **democrática** de la organización.

Sin embargo, sucede a menudo que lo participativo del diagnóstico se queda en un lema, en una palabra que está de moda. En los hechos, la “participación” se reduce a que los involucrados solo proporcionan los datos, mientras que las decisiones centrales son tomadas por unos pocos. En estos casos el diagnóstico no es una actividad democrática. Se trata más bien de diagnósticos autoritarios.

Muchos diagnósticos tradicionales son del tipo autoritario. Los involucrados, en vez de actuar como sujetos, son tratados como objetos de análisis. Su papel se limita a servir como “fuente de información”. Son algunos dirigentes o sólo un equipo externo los que deciden hacer un diagnóstico. La gente no conoce ni los objetivos ni los métodos, y muchas veces ni siquiera logra conocer los resultados del diagnóstico.

Este estilo de trabajo está bastante generalizado entre investigadores de organismos internacionales,

de entidades estatales, de centros universitarios e instituciones no gubernamentales. Pero igualmente se realizan diagnósticos autoritarios por parte de los mismos dirigentes o promotores de organizaciones populares. Prácticas como estas obstaculizan el conocimiento colectivo de nuestros problemas y el avance de la organización.

Entonces, es necesario que exista una coherencia entre nuestro discurso sobre la participación y la forma en que hacemos un diagnóstico. Si realmente creemos en la organización, la democracia y el socialismo, debemos expresarlo en la forma en que investigamos, discutimos problemas y decidimos nuestras acciones.

¿Quiénes hacen el diagnóstico participativo?

Hay varios sujetos que pueden intervenir en el diagnóstico participativo, con **diferentes grados de participación** en los distintos momentos. Es decir, no todos participan con la misma intensidad, ni tienen las mismas funciones y responsabilidades. Es necesario contemplar quiénes participarán, cuándo, cómo y en qué nivel. La forma más apropiada dependerá de circunstancias concretas como: las capacidades que hay, el nivel de conciencia y formación, el número de involucrados, etc.

A continuación mencionamos los posibles sujetos del diagnóstico participativo.

• La organización popular

La organización popular como conjunto de sus miembros es la encargada de la **dirección general** del diagnóstico. Es ella que la decide sobre el pro-

blema a diagnosticar y sobre los objetivos que se quieren lograr, de acuerdo al interés común.

Como responsable general la organización asigna la ejecución del proceso a un grupo especial, el equipo promotor.

• El equipo promotor

El equipo promotor muchas veces está constituido por miembros más conscientes de la organización e investigadores de instituciones de apoyo.

Pero de acuerdo al nivel de experiencia, puede haber también equipos integrados solo por compañeros de la organización o solo por investigadores externos.

Este equipo tiene como responsabilidad principal la **ejecución** del diagnóstico. Debe llevar a cabo el proceso, no solamente **para** la organización, sino sobre todo **con** la organización. Es la punta de lanza que inicia e impulsa el proceso.

Para realizar bien sus funciones, el equipo promotor en su conjunto necesita tener cualidades como las siguientes:

- Estar **inserto** en la zona y ser aceptado por los diferentes sectores que están involucrados en el problema (ver el siguiente capítulo).
- Estar **comprometido** con la lucha de la organización y del movimiento popular en general. La solidaridad del equipo es una condición imprescindible. Sin ella el apoyo carece de sentido.
- Tener **conocimientos teóricos** para poder orientar la reflexión sobre los problemas. Estos conocimientos ayudan a mantener una actitud crítica.

- Manejar la **metodología** de investigación para ejecutar los pasos del diagnóstico con las técnicas e instrumentos adecuados.

Seguramente dentro del equipo promotor los miembros de la organización y los investigadores externos cumplirán distintos papeles. Los primeros, sobre todo, el papel de motivar a otros compañeros, asegurar el contacto con la organización y aportar mediante sus conocimientos sobre la zona.

El papel de los investigadores externos estará básicamente en aportar conocimientos técnicos y metodológicos y, junto con ello, capacitar al resto del equipo, a fin de que los compañeros de la organización puedan realizar nuevos diagnósticos por su propia cuenta.

OJO: El aporte teórico y metodológico por sí mismo no es suficiente. Debe ajustarse a las circunstancias específicas de los participantes. Esto supone que los investigadores externos sepan aplicar sus conocimientos en la situación concreta en que se realice el diagnóstico.

• **La comunidad**

También consideramos a la comunidad donde opera la organización como posible sujeto del diagnóstico. Pero hay que tomar en cuenta que, normalmente, existen sectores con intereses contrapuestos. Es evidente que excluimos como sujetos a los grupos que explotan a los miembros de la organización.

Los pobladores no organizados pero con intereses comunes pueden participar de diferentes maneras. Pueden aportar informaciones, asistir a reuniones de discusión o de socialización de re-

sultados. De esta forma el diagnóstico los podrá estimular a integrarse a la organización.

Diagnosticando nos educamos

El diagnóstico participativo es un proceso educativo por excelencia. En él los compañeros no solo se aprovechan de los resultados sino también del **proceso mismo**.

Comparten experiencias, intercambian conocimientos, aprenden a usar técnicas para recoger información, etc. El diagnóstico participativo es una oportunidad para el aprendizaje colectivo, en que los participantes investigan su propia realidad y analizan las causas de los problemas.

Como en todo proceso educativo, el diagnóstico parte necesariamente de los conocimientos y experiencias de los participantes. Por la vivencia diaria la gente siempre tiene conocimientos de su realidad, aunque sean limitados. Sobre esa base reflexionamos y buscamos lograr nuevos conocimientos. Así avanzamos hacia una comprensión más profunda que nos permitirá desarrollar una práctica mejor.

Existen opiniones que dicen que “el pueblo tiene toda la verdad”. Estas ideas son equivocadas, porque no reconocen las limitaciones del saber popular. Tampoco reconocen la necesidad de una formación permanente de los sectores populares. Ciertamente, el pueblo tiene su saber y su riqueza cultural. Sin embargo, sus conocimientos también contienen muchos elementos de la ideología dominante.

Por eso el proceso educativo en el diagnóstico busca, por un lado, rescatar los elementos críticos y rea-

listas del saber popular, y, por otro, cuestionar los elementos extraños e impuestos.

Condiciones básicas

Para terminar, vale la pena que tengamos presentes algunas condiciones básicas para realizar el diagnóstico participativo...

Un cierto grado de organización y conciencia de los involucrados. Sólo así puede garantizarse que haya una verdadera participación en la toma de decisiones.

Una buena comunicación, para asegurar que todos tengamos suficientes informaciones sobre objetivos, contenidos, métodos, etc., del diagnóstico.

Una disponibilidad suficiente y el tiempo necesario de los responsables para poder realizar todo el diagnóstico.

¿QUÉ ES UN AUTODIAGNÓSTICO?*

Cecilia Díaz

Las necesidades y los problemas que enfrentamos en nuestra vida cotidiana no se solucionan por sí solos. Es necesario pensar ¿cuáles son?, ¿qué causas los provocan?, ¿cómo se resuelven? y ¿qué podemos hacer para enfrentarlos?

El *autodiagnóstico* es una actividad de la comunidad que se organiza para conocer a fondo los principales problemas que le toca vivir y para descubrir sus posibles soluciones. Le permite saber con qué recursos cuenta, qué recursos faltan, dónde y cómo obtenerlos.

¿Quién lo hace?

El diagnóstico de una localidad o sector lo puede hacer un “experto” o algún organismo especializado. Sin embargo, el diagnóstico más importante lo pueden hacer **las propias personas** que habitan en la comunidad. De ahí su nombre: “**autodiagnóstico**”.

Cuando el punto de vista de quienes sufren los problemas es tomado en cuenta, la comunidad participa con mayor entusiasmo en la búsqueda de soluciones propias. Para lograrlo, el autodiagnóstico debe ser asumido por **toda la comunidad**.

¿Para qué sirve?

Para...

- *Conocer mejor nuestra realidad, los problemas y sus causas.*

* Tomado de Cecilia Díaz, *El diagnóstico para la participación*, San José, Costa Rica, Centro de estudios y publicaciones ALFORJA, 1995, pp. 21-30.

- *Escoger los problemas principales y prioritarios.*
- *Motivar a la comunidad a buscar soluciones posibles o viables.*
- *Levantar propuestas de acción que tomen en cuenta el aporte que puede hacer la comunidad, y las expectativas razonables acerca de lo que se espera de las autoridades (municipales, nacionales), instituciones y otros organismos.*

Para lograr sus metas, las personas realizan **acciones o proyectos**. Con estos se espera dar solución, al menos, a una parte de los problemas. El autodiagnóstico nos dice: ¿cómo es la situación?, ¿cómo quisiéramos que fuera? Y ¿qué podemos hacer para cambiarla?

Y entonces...

¿Cómo empezamos a trabajarlo?

- Haciendo un **llamado a la comunidad** a participar en esta labor de autodiagnóstico.
- Constituyendo un **equipo responsable** de toda la actividad, que tendrá la misión de informar, motivar, coordinar, delegar tareas, etc.
- Las actividades deberán convocar siempre a otros grupos y personas y no deben concentrarse en unos pocos.

Tomar conciencia del problema

Algunas personas piensan: “*Nosotros sabemos cuáles son nuestros problemas, porque los estamos viendo todos los días*”. Sí y no.

Sí, porque nadie es más experto en un problema que el que lo vive en carne propia. Pero, los problemas que a mí me interesan...

- ¿Son los que afectan a la mayor parte de la gente?
- ¿Afectan a todos de la misma manera?
- ¿Son los más urgentes?
- ¿Tenemos recursos humanos para solucionarlos?
- ¿Qué salidas económicas hay?

Hagamos una primera actividad para reconocer nuestros problemas y ordenarlos según los siguientes criterios

Urgencia

¿A quiénes afecta?

¿A cuántos afecta?

Recursos humanos y materiales con que contamos para tratar de solucionarlos.

Sugerencias para realizar esta actividad

Conversar con tarjetas

1. Se pregunta a los participantes: ¿cuáles son los dos o tres principales problemas que le aquejan?
2. Cada persona piensa su respuesta y la escribe en una tarjeta (o se le ayuda a escribirla, si es el caso). Usar una tarjeta para cada problema. Las respuestas deben ser individuales.
3. Se colocan todas las tarjetas pegadas en la pared o en la pizarra.
4. El grupo las ordena o clasifica de acuerdo a los criterios anteriormente mencionados. Para este ordenamiento, conviene que una persona coordine la participación del grupo.

— **Primer paso**

1. Se hacen grupos de 3 ó 4 personas para que teatralicen juntas una respuesta a la pregunta: **¿cuál es el principal problema que nos aqueja?**
2. Los grupos actúan sus sociodramas ante los demás.
3. Se conversa acerca de los problemas y se los clasifica de acuerdo a los criterios mencionados.

Conviene anotar los resultados en un papelógrafo que esté a la vista de todos.

— **Segundo paso:**

¡Conocer la realidad!

El segundo paso del autodiagnóstico consiste en profundizar el conocimiento que tenemos de los problemas más importantes.

La primera “impresión” que se tiene acerca de un problema es bastante exacta en cuanto a cómo nos afecta. Pero, tenemos que ir más lejos si se desea HACER ALGO para tratar de enfrentarlos.

a) ¿A cuántos afecta el problema?

Es importante saber exactamente a cuántas personas afecta el problema. Se trata de medir el tamaño de su impacto en las personas: “*En la comunidad somos 500 familias, y nos informamos de que este problema afecta a 370 familias.*”

b) ¿Qué consecuencias acarrea?

Rara vez un problema afecta a todas las personas de la misma manera. ¿Quiénes lo sufren más?

“Los niños son los más afectados porque... pero también hace falta informar y capacitar a las madres...” etc., etc.

c) ¿Cuándo es más grave?

Reconocer los momentos en que un problema se agudiza es útil para buscar soluciones. ¿Cuándo afecta más? ¿Antes era menos grave que ahora? ¿Por qué?

d) ¿Cuáles son las causas?

En las comunidades hay quienes creen saberlo todo y no necesitan más explicaciones (el sabelotodo). Otros son pesimistas y le echan la culpa al destino (el pesimista). No falta el que cree que el problema tiene una sola causa y no entiende cómo todavía “nadie hace nada” (el simplista). Y está también el que le echa la culpa “al sistema” (el superideologizado). Estas actitudes ayudan poco a comprender los problemas y sus posibles soluciones.

En el autodiagnóstico interesa averiguar cómo perciben los problemas los distintos grupos: **¿Qué explicaciones les dan?** Para saberlo, habrá que entrevistarlos o invitarles a una Asamblea y preguntarles: ¿a su juicio, cuáles son las causas del problema? Así, entrando a dialogar con distintas personas, la comunidad llegará a saber las explicaciones que circulan entre la gente.

Luego, se analizará cuáles de estas explicaciones expresan mejor las causas que provocan el problema. Seguramente va a ser necesario conseguir más información en la comunidad y fuera de ella.

e) ¿Qué soluciones se han intentado antes?

Será raro que no se haya conversado antes acerca de los problemas en una comunidad; y tam-

bién sería raro que “alguien” no haya intentado antes hacer “algo”. Debemos aprender del pasado, de nuestras experiencias exitosas y de los fracasos también. Saber **¿qué soluciones se han intentado?, ¿cuáles son los pro y los contra de cada una de estas soluciones?**

f) ¿Con qué recursos contamos para solucionarlos?

Hablamos de recursos humanos y de recursos materiales. La comunidad tiene mucha energía y sabiduría, las cuales debemos tratar de conocer mejor.

Cuando se busca conocer más a fondo la realidad, hay que darse un tiempo para:

- **Investigar**
- **Recolectar**
- **Ordenar información**

Y en esta tarea pueden participar muchas personas o grupos de la comunidad.

Diez preguntas para diagnosticar un problema y buscarle solución:

1. ¿En qué consiste el problema?
2. ¿A quiénes afecta?, ¿cuántos son estos?
3. ¿Cómo impacta a los diferentes grupos de personas?
4. ¿Es un problema que afecta a una sola persona o a un grupo?
5. ¿Es un problema que afecta a una sola comunidad o a varias?
6. ¿Es un problema local o también nacional?
7. ¿Con qué recursos humanos cuenta la comunidad para empezar a solucionarlo?
8. ¿Con qué recursos económicos y materiales se cuenta?

- | | |
|--|--|
| <p>4. ¿Cuándo se agudiza?,
¿cuándo es menos grave?</p> <p>5. ¿qué causas provocan
el problema?</p> | <p>9. ¿Qué otros recursos
se pueden conseguir?</p> <p>10. ¿Qué aportes
materiales podemos
conseguir del estado,
de otras instituciones
u organismos?</p> |
|--|--|

¿Cuánto conocemos los problemas?

A medida que aparezcan, podemos ir anotando las respuestas en un cuadro como el siguiente:

¿A quién afecta?	¿Cómo afecta?	¿Por qué ocurre? (causas)	Soluciones anteriores	Recursos	
				internos	externos
(síntesis)	(síntesis)	(síntesis)	(síntesis)	(síntesis)	(síntesis)

—**Cuarto paso:**

¡Imaginando una solución!

Llegó el momento de buscar la salida a nuestros problemas imaginando que actividades hacer, proponiendo y elaborando proyectos.

Sugerencias para realizar esta actividad

Lluvia de ideas

1. Una vez que el grupo ha llegado a ciertas conclusiones (síntesis) sobre los problemas, se pregunta: ¿cómo solucionarlos?
2. Se recogen todas las ideas, sin discutir las. El grupo podrá combinar las ideas, hasta llegar a las más realistas y adecuadas, sin perder por esto la creatividad.
3. Se anotan las principales ideas en un papelógrafo.
4. El grupo evaluará las **ventajas y desventajas** de las principales alternativas de solución.

EL DIAGNÓSTICO DE NUESTRA REALIDAD*

Cecilia Díaz

Nuestra realidad es muy compleja y está siempre cambiando y transformándose. En esta transformación intervenimos de manera consciente o inconsciente mediante nuestro trabajo o nuestras acciones.

En la vida diaria podemos ver que se construyen caminos, viviendas, se siembra para la alimentación de los habitantes, se cambian los cultivos para la exportación, se talan los bosques, se hacen campañas contra algunas epidemias, se organiza la comunidad en torno a la seguridad ciudadana. La gente se organiza para mejorar su calidad de vida.

Nuestras necesidades y preocupaciones nos movilizan, es decir, **actuamos según nuestros intereses para transformar la realidad hacia una situación deseada**. Estos intereses nos motivan a emprender acciones para cambiar la realidad.

Cuando estamos haciendo un trabajo organizativo, y nos proponemos actuar en la realidad para producir cambios, es necesario conocerla y comprenderla muy bien.

Para comprenderla, hay que analizarla. Si queremos analizar la realidad, debemos considerar tres niveles:

El contexto:

Se refiere a lo más concreto; la población, los recursos económicos, los recursos naturales, cul-

* Tomado de Cecilia Díaz, *El diagnóstico para la participación*, San José, Centro de estudios y publicaciones ALFORJA, 1995, pp. 1-18.

turales; el tipo de producción, la infraestructura, los servicios, etc.

La práctica:

¿Cómo ha transcurrido la vida en el sector que trabajamos? Acontecimientos significativos, hechos colectivos...

¿Cómo hemos venido transformando la realidad? (proyectos realizados, experiencia organizativa, modo de enfrentar los problemas, formas de solución, etc.)

Los valores y la subjetividad:

¿Por qué nos comportamos de una determinada manera?, ¿cómo creemos que se debe trabajar? Queremos participar..., ¿por qué es importante para nosotros? ¿Cuáles son los sueños que nos animan? ¿Por qué pensamos como pensamos?

1. ¿Qué es el diagnóstico de la realidad?

EL DIAGNÓSTICO es un método que nos permite analizar la realidad para conocerla profundamente — en su totalidad o aspectos significativos de ella — con el fin de descubrir posibles soluciones o para tomar decisiones sobre las distintas alternativas que se nos presentan.

El diagnóstico no se produce de manera espontánea. El conocimiento de la realidad no nos llega por sí sólo. El conocimiento es producto de la relación que establecemos con el mundo material, a partir de nuestras condiciones de vida, y es una relación que establecemos también con el resto de las personas. Diagnosticar la realidad supone hacer un esfuerzo

de búsqueda de información, de ordenamiento y de análisis. Esto lo explicaremos más adelante.

¿Para qué hacemos un diagnóstico?

El diagnóstico debe servirnos de base para la toma de decisiones sobre la realidad en que trabajamos. Por lo mismo, debe cumplir con los siguientes requisitos;

Ser muy preciso: incluir los aspectos necesarios y suficientes de los problemas.

Ser oportuno: la información que el diagnóstico proporcione debe utilizarse o devolverse a la comunidad, para resolver sobre los caminos de acción o información en el momento que sea oportuno, para que los datos y las reflexiones que hayamos hecho no pierdan actualidad.

Tener un objetivo muy claro: la precisión de los objetivos del diagnóstico; el para qué necesitamos hacerlo, sobre qué vamos a investigar o a reflexionar y el tiempo que se ocupará en esta tarea, es primordial, porque nos delimita el proceso a realizar.

¿Qué vamos a diagnosticar?

1. Las situaciones-las acciones-los actores

Las personas realizan acciones en situaciones concretas, esa es su práctica. Las situaciones condicionan a las personas y a las acciones que realizan. La realidad se nos presenta como un conjunto de situaciones y somos actores en las situaciones que vivimos.

- *Es importante analizar la realidad unificando situaciones, haciendo relaciones, observando las parcialidades, tratándola como una totalidad.*

- *Debemos comprender los problemas haciendo un análisis de las acciones, situaciones y relaciones establecidas entre los distintos actores de la realidad, para detectar los condicionamientos; dado que la realidad tiene manifestaciones que son evidentes y otros elementos que en la misma están ocultos y que solo se pueden descubrir por medio de la reflexión.*
- *En el análisis de la situación y de los problemas es importante precisar los intereses sociales, las fuerzas propias, las fuerzas implicadas en las decisiones y los recursos necesarios para la resolución de los problemas o la satisfacción de las necesidades. Pero, además de fijarnos en las fuerzas que están marcando las decisiones, es necesario fijarse en la calidad de la participación, en la forma como se toman las decisiones y quiénes las toman.*
- *Es importante interesarse por la participación de todos los sectores de la población, y no sólo hablar de una “participación general”. Al respecto, quisiéramos sugerir la pregunta siguiente: ¿Cómo se ve la participación de la mujer y de los jóvenes en la realidad que vamos a analizar? ¿Cómo participan? ¿Por qué nos interesa su participación?*

2. El contexto-la práctica-los valores

La relación entre el contexto, la práctica y los valores es una relación entre:

- *Las circunstancias que vivimos (el contexto).*
- *Lo que hacemos (la práctica).*

- *Lo que pensamos, lo que orienta o inspira nuestras acciones (la concepción, los valores, en el trabajo que realizamos).*
 - *Todo lo que pensamos y decimos tiene que ver con la situación en que vivimos. No podemos decir algo que no hayamos pensado y, a la vez, no podemos pensar ni decir algo que, de alguna manera, no hayamos vivido.*
 - *La relación entre lo que pensamos y lo que hacemos no siempre es una relación coherente: podemos pensar una cosa y no necesariamente nuestra acción corresponde a lo que realmente pensamos, o lo que hacemos no corresponde a las necesidades de la situación que vivimos. Sucede que conocemos gente que dice las cosas pero las hace de otro modo y eso nos lleva a no saber realmente lo que piensan. Esto es **falta de coherencia** o falta de **honestidad** entre lo que se piensa y hace.*
 - *Finalmente, lo que pensamos, decimos y actuamos tiene un impacto en la realidad, pues permite mantener, afirmar o cambiar esa realidad.*

¿Por qué es importante tener en cuenta la relación entre el contexto, la práctica y los valores?

1. La única forma de cambiar la realidad es actuando sobre ella, pero debemos actuar conociendo la realidad porque:

No podemos pensar nada fuera de la realidad.

No puede haber necesidades fuera de la realidad.

No puede haber acciones fuera de la realidad.

2. Todos los elementos de la realidad se relacionan entre sí. **La realidad es una sola.**

Sin embargo, existen incoherencias entre lo que pensamos, lo que hacemos y las situaciones que vivimos. El diagnóstico ayuda a descubrir esto.

También, **la realidad es cambiante y contradictoria**, porque hay movimientos en ella, hay fuerzas que se desarrollan, que se oponen, tendencias que prevalecen o desaparecen. Es lo que hace que la realidad sea vital y que nuestro actuar en ella produzca movimiento, creación de ideas, amplíe el conocimiento sobre las cosas, sobre las situaciones, sobre los otros, sobre lo concreto y sobre el pensamiento, que es reflejo de lo que se vive y sucede. Muchas veces se analiza la realidad como si fuera fija o como si estuviera fuera de nosotros. Nosotros somos parte de la realidad. No podemos hacer un análisis profundo de la realidad, no la podemos conocer sin conocernos a nosotros mismos, sin ubicar lo que pensamos, lo que hacemos y cómo esto está influyendo en la realidad y en la percepción que tenemos de la misma.

Lo importante es comprender la realidad **integralmente**, en todos los niveles que hemos mencionado y que nos ubiquemos como parte de ella y, además, ser capaces de descubrir sus contradicciones, sus incoherencias, para poder cambiarla, aunque sea parcialmente.

¿Es el diagnóstico un ejercicio de conocimiento?

Sí, porque se parte de lo que la gente conoce y de la manera en que lo conoce: de lo más inmediato, cercano y sentido; de lo particular de su realidad. Desde ahí podemos ir — en un proceso colectivo de reflexión — a lo más general, lejano o desconocido. Se descubre nueva información, aspectos de la realidad que no se habían distinguido antes.

El descubrir no significa reinventar todo de nuevo, sino llegar a relacionar la nueva información con el conocimiento que ya se tiene, lo cual permite **afirmar** el conocimiento que ya teníamos, **cambiarlo** por un nuevo conocimiento o **profundizarlo**.

El diagnóstico nos da la posibilidad de apropiarnos de la realidad, no solo para tener información sobre una situación determinada, sino para tener más claridad para distinguir entre lo que son las circunstancias y las acciones posibles, y poder levantar propuestas concretas que modifiquen esas circunstancias.

Pasos para hacer ese análisis

Primer paso: **Describir**

Describir se refiere a reconocer las cosas que percibimos, tal como estas se presentan. Es la primera aproximación a la realidad. Son los aspectos visibles, los signos exteriores de la realidad. Es la realidad tal cual es, en la forma como esta se presenta ante nuestros ojos.

La descripción de la realidad en el diagnóstico es el punto de partida: qué sucede en nuestra realidad, cómo se manifiestan los problemas o las necesidades, cómo nos afecta.

Segundo paso: **Ordenar**

Ordenar significa clasificar la información que tenemos, colocarla en el lugar que le corresponde.

- *De la descripción, pasamos a ordenar los diferentes elementos (logros, problemas...); o por aspectos de la realidad: económicos, sociales, culturales, organizativos, políticos, etc.*

- *Se pueden determinar elementos comunes y elementos diferentes.*

Tercer paso: **Priorizar**

Priorizar la información nos exige dar preferencia a algunos aspectos sobre otros.

Ubicamos aquellos aspectos que nos parecen son los que están determinando una situación. Se priorizan, para profundizar en ellos.

Los criterios de priorización pueden ser:

- lo urgente
- lo más grave
- lo más inmediato
- lo que afecta a más personas
- lo más sentido
- lo más importante
- lo que cuenta con recursos

Cuarto paso: **Analizar**

Es una reflexión sobre las diferentes partes o aspectos. Analizamos los aspectos por separado, buscamos las explicaciones, las causas de los hechos y situaciones, los porqué, las consecuencias. Explicamos cada uno de los aspectos priorizados. Posteriormente, también integramos los distintos aspectos y los relacionamos con la totalidad.

Quinto paso: **Sacar conclusiones**

Retomar los elementos fundamentales que surgen del análisis: las inquietudes, las afirmaciones más consistentes, los elementos comunes respecto de diversos problemas o necesidades. Es el momento en que surgen las orientaciones sobre qué hacer y se van perfilando las acciones a realizar.

Hay conclusiones que ponen de manifiesto aspectos a profundizar en un problema, o plantean aspectos de la realidad, o temas sobre los cuales hay que seguir reflexionando o analizando sus causas, las dificultades que producen o los obstáculos que están presentes.

En un diagnóstico, las conclusiones, son puntos de llegada y se convierten en nuevos puntos de partida, de profundización, de análisis, de mayor conocimiento.

Cuando el proceso de diagnóstico de la realidad lo hacemos nosotros mismos en nuestra comunidad — y lo hacemos colectivamente — el conocer deja de ser una simple información y se convierte en un compromiso que nos moviliza para cambiar la situación diagnosticada.

En síntesis, diagnosticamos nuestra realidad a partir de lo que hacemos, de lo que pensamos y de las circunstancias en que actuamos. Esto significa **partir de nuestra práctica**. El análisis que de esto hacemos nos debe permitir **regresar a esa práctica para transformarla**.

Aspectos que queremos diagnosticar

Un primer elemento que debemos tomar en cuenta es definir con claridad qué aspectos de la realidad queremos diagnosticar y cómo podríamos decidir en la organización, de manera colectiva, o en el grupo de reflexión, lo que interesa conocer.

Para ello es importante partir de la realidad que vivimos, y que los problemas que se analicen sean importantes para todos.

- **¿Cuáles situaciones de la organización o comunidad requieren solución?**

Definir qué queremos diagnosticar está estrechamente relacionado con el funcionamiento de la organización o grupo, con los intereses de sus miembros y las problemáticas o situaciones que requieran una solución.

También puede referirse a un estudio más amplio de una localidad, donde se quiere seleccionar los problemas más urgentes y prioritarios para poder planificar el trabajo organizativo y de desarrollo local.

- **¿Quiénes toman la decisión acerca de la información que se necesita buscar?**

En cualquier caso, quienes coordinan la tarea de diagnóstico buscarán la forma para que la decisión de lo que se va a investigar sea tomada por el conjunto de la organización o por representantes de toda la comunidad y corresponda a sus necesidades.

- **¿Por qué es importante la motivación?**

a) Necesitamos **motivar e informar** para que todos los miembros de la organización y las personas de la comunidad sepan lo que queremos hacer y tengan los elementos necesarios para poder participar, opinar y tomar decisiones. También es importante hacerlo para evitar que no se comprenda o que se malinterprete lo que se quiere hacer.

b) Si queremos ser democráticos es indispensable crear los medios para asegurar que todos los miembros de la organización tengan la informa-

ción necesaria para poder participar y tomar decisiones. Igualmente, si la organización busca la coordinación con otras organizaciones, es necesario tener claro por qué se hace, generar solidaridad y alentar la colaboración de otras personas no organizadas de modo de lograr su compromiso.

- c) Es importante motivar para que los miembros de la organización y de la comunidad se interesen, se sensibilicen ante lo que se está emprendiendo como tarea y estén dispuestos a participar en el trabajo, de manera que el autodiagnóstico sea verdaderamente participativo.
- d) Para lograr una verdadera participación debemos tener claro que no basta con informar lo que se quiere hacer; es necesario buscar los medios para despertar el interés de la gente. En este sentido, tanto la información como la motivación son dos tareas que están unidas y deben realizarse permanentemente.

Recursos que podemos utilizar para informar y motivar:

- Por medio del diálogo, durante las reuniones que tenemos; siendo concretos y sencillos; partiendo de los problemas de la comunidad.
- Explicando la importancia que tiene el aporte de todos para conocer la realidad.
- Utilizando trabajo de grupo en las reuniones, para que todos den su opinión.
- Discutiendo y analizando con los grupos lo que nos interesa investigar.

- Recogiendo y seleccionando, con la ayuda de los grupos, un listado de estudios, investigaciones o encuestas hechas por otras instituciones u organizaciones; ubicar la fecha en que se realizaron y quiénes los hicieron.
- Organizando concursos de lemas, poemas, dibujos, afiches, canciones, periódicos murales, que recojan las inquietudes y percepciones de la comunidad.
- Utilizando formas de reflexión de interés para la gente, por ejemplo: sociodramas, teatro, canciones, anécdotas, cuentos, chistes y chismes.
- Visitando familias, grupos y comunidades. Conversando con ellos sobre la necesidad de coordinación entre los grupos y sectores para conocer mejor la comunidad en que vivimos.
- Buscando en los grupos de base o comunidades otras personas que puedan ayudar a motivar e informar.
- Aprovechando al máximo los momentos en que las personas están reunidas, por ejemplo, reuniones de padres de familia, el partido de fútbol, reuniones de la asociación o fiestas.
- Haciendo un calendario de los momentos de la vida social colectiva, como las fiestas y otros acontecimientos, en que se informará a la comunidad y a otras organizaciones sobre la marcha del trabajo.

¿Cómo obtener la información?

Una de las técnicas más usadas para obtener información sobre un tema en las organizaciones es la de **las preguntas guía**, trabajadas previamente. Estas

preguntas pueden ser respondidas en pequeños grupos y luego compartidas de forma más amplia. Pueden ser acompañadas con sociodramas, cuentos, canciones, dibujos, refranes, para presentar conclusiones o describir situaciones.

También podemos hacer **entrevistas individuales o colectivas**. Se envían cuestionarios previos para la preparación de encuestas, realización de grabaciones, audiovisuales, etc.

Otra técnica útil es **la observación**, la que nos permite conocer lo que sucede en la comunidad, lo que las personas hacen y cómo viven, más allá de lo que ellas puedan decir sobre sí mismas.

Podemos **recurrir a información existente** en revistas, folletos, periódicos que tratan sobre la temática o problemas que investigamos, a fin de enriquecer la información que tenemos.

Otra técnica útil es **el testimonio**, que nos sirve para recuperar la historia y experiencia de la comunidad o de la organización a través de la selección de personas clave por su opinión, experiencia y participación en los distintos momentos de la vida organizativa y de la comunidad.

El cuestionario o encuesta también es útil. Debe ser sencillo y con preguntas precisas y abiertas a la opinión que la gente pueda dar.

¿Cómo registrar la información?

En las organizaciones contamos con mucha información ya registrada, como las actas de las reuniones, las memorias de los cursos, talleres o seminarios que hemos realizado, papelógrafos, periódicos murales. En algunos casos tenemos folletos, boleti-

nes, grabaciones de reuniones y asambleas, canciones, mapas, dibujos y cartas.

Esta información registrada es muy útil porque recoge la historia y la experiencia del grupo, que no hay que inventar, ni preguntar por ella, porque existe. Hay que ordenarla y tenerla al alcance para su consulta permanente durante el proceso de autodiagnóstico.

Un diagnóstico puede alimentarse realizando informes y memorias de las actividades que desarrollamos, grabando entrevistas, recogiendo papelógrafos con información importante, de acuerdo a las posibilidades del grupo.

Se pueden utilizar también cuadernos o fichas de registro, tomando la precaución de anotar el aspecto o pregunta tratada, la fecha y la información obtenida; y teniendo especial cuidado de no alterar lo que se ha dicho.

Pero...

¿Cómo ordenamos y revisamos toda la información?

La información que hemos recogido (que hemos logrado reunir) va a tener dos características: puede ser una **información cuantitativa**, que contiene números, cantidades, datos, (número de habitantes, de organizaciones, datos sobre salud, vivienda, etc.); y, sobre todo, será una **información cualitativa**, que explicará las situaciones o los datos, dirá qué piensa la gente, por qué ocurre esta situación, cuándo sucede, cómo afecta, etc. Toda la información nos habla acerca de lo que sucede, cómo se presenta y por qué es así.

Se trata de ordenar, cuantificar, sintetizar, relacionar los datos, evaluar la validez y confiabilidad de la información obtenida, **antes de socializarla**, para hacer el análisis colectivo de sus resultados.

- Para procesar la información en las organizaciones es recomendable ordenar los datos de acuerdo a los temas o aspectos que se investigan y a los grupos de personas que participaron dando información.
- Es importante destacar las diferentes opiniones sobre el tema; juntando las ideas diferentes o parecidas, priorizar, anotando las ideas por orden de importancia; primero, las que fueron propuestas por el mayor número de personas.
- Se recomienda establecer relaciones viendo qué nos dice la información recopilada sobre el tema que nos interesa, destacando los aspectos en que hay mayores coincidencias y aquellos en los que están las opiniones divididas, así como señalando los aspectos en que hay poca información y es necesario complementarla. Es importante reflexionar sobre la validez de la información, considerando la forma como reaccionaron las personas de la organización y la comunidad, y las razones de haberlo hecho así. Analizar si los datos e información obtenidos tienen relación con la realidad, y cómo vamos a hacer para obtener la información que nos hace falta.
- Con los resultados de esta reflexión es conveniente elaborar un primer informe de los resultados, destacando los acuerdos, las contradicciones e interrogantes que surgieron, así como los aspectos que es necesario volver a precisar.

Y ahora lo más importante...

¿Cómo compartimos los resultados?

Para compartir los primeros resultados del diagnóstico con el conjunto de la organización y de la comunidad es necesario elaborar materiales que muestren en forma sencilla y clara la información, teniendo en cuenta las características del grupo que la va a recibir. Para ello podemos usar folletos, gráficos, dibujos, videos, teatro, sociodramas.

Compartir la información es una actividad que forma parte del proceso de elaboración del diagnóstico, pues permite que se complemente la información existente, se profundice y se reflexione sobre ella y, finalmente, se puedan sacar conclusiones válidas que inspiren los planes de acción futuros.

En definitiva, un diagnóstico **no debe ser un simple inventario de problemas y necesidades**. Se requiere analizarlos, relacionarlos, hacer síntesis y buscar soluciones. Nos ayuda a conocer:

¿DÓNDE ESTAMOS?

¿DE DÓNDE VENIMOS?

¿HACIA DÓNDE NOS DIRIGIMOS?

[...]

PROBLEMATIZACIÓN Y DESNATURALIZACIÓN*

(Fragmento)

Maritza Montero

El concepto de problematización fue introducido por el educador brasileño Paulo Freire¹ para oponerlo a la concepción “bancaria” de la educación, consistente en absorber y guardar pasivamente conocimientos ya estructurados. La problematización, por el contrario, consiste en el proceso de analizar críticamente el ser en el mundo “en el que y con el que” se está;² Freire añade que problematizar es responder “al ser de la conciencia que es su intencionalidad”. Para lograr esa respuesta, la persona debe negar lo comunicado y dar existencia a la comunicación.³ Con esto, Freire quiere decir que se contradice lo que se recibe, lo establecido y estatuido, en beneficio de la actividad de producción de la comunicación como intercambio productivo, reflexionado en el diálogo.

Al plantear el concepto de problematización en el ámbito de la psicología es necesario también vincularlo con la cognición, en cuanto esta se refiere a los

* Tomado de Maritza Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós, 2004, pp. 260-264.

¹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970.

² *Ibidem*, p. 90.

³ *Ibidem*, p. 85.

modos en que construimos el conocimiento del mundo en que vivimos y de nosotros mismos, a la vez que, al hacerlo, recibimos la influencia histórica de ese conocimiento. La problematización se entiende en el campo psicosocial comunitario como un proceso crítico de conocimiento en el cual se desecha el carácter natural relacionado con ciertos fenómenos y se reflexiona sobre sus causas y sus consecuencias, de tal manera que, como dice el mismo Freire:⁴ “el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes”. En este sentido, la problematización produce una movilización del campo cognoscitivo.

La problematización conduce, entonces, a la desnaturalización, pues al problematizar el carácter esencial y natural adjudicado a ciertos hechos o relaciones, se revelan sus contradicciones, así como su carácter ligado a intereses sociales o políticos y sus limitaciones respecto de la capacidad de avanzar o de superar situaciones negativas o limitantes. Cuando en la psicología comunitaria se detectan y se jerarquizan las necesidades de las comunidades y sus recursos, como primer paso en los programas de intervención-investigación, la problematización y desnaturalización son procesos psicosociales intrínsecos al proceso. Los pasos necesarios para hacer esa identificación, esa jerarquización y evaluación de necesidades y recursos que problematizan y revelan el carácter socialmente construido, así como

⁴ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970.

los intereses implicados en esa construcción naturalizante, forman parte de un proceso de concientización o concienciación, como también puede leerse en algunos autores.⁵

Tanto el proceso de concientización como el de desnaturalización, ligado a él, son de carácter crítico. No es posible desnaturalizar un estereotipo, un lugar común, una creencia tradicional y firmemente arraigada, una norma, un hábito o, en general, un modo de comportarse cuya presencia en la vida cotidiana es solo explicada porque “así son las cosas”, o porque ese es “el modo como la gente se comporta”, o porque “así se hizo siempre”, si no se da un proceso de crítica que someta a revisión, discusión y análisis el asunto en cuestión, revelando los mecanismos de poder que han fijado ese modo de ser, de hacer o de comprender.

Concientización y desideologización

Por *concientización* se entiende el proceso de movilización de la conciencia, de carácter liberador, respecto de situaciones, hechos o relaciones, causas y efectos hasta ese momento ignorados o inadvertidos,

⁵ El Diccionario de la Real Academia Española, en su vigésima segunda edición de 2001, incluye los dos términos. Las traducciones castellanas de Freire usan el término “concienciación”. Las ciencias sociales latinoamericanas que han divulgado, analizado, enriquecido y aplicado el concepto, utilizan el vocablo “concientización”, que ha pasado al inglés como *conscientization* y desplazado la expresión *consciousness-raising*.

pero que inciden de una manera que los sujetos de ese proceso consideran negativa. Según Barreiro,⁶ es la adquisición de conciencia de sí de la persona en una sociedad con la cual está comprometida, porque en ella interactúa; es conciencia del carácter dinámico de las relaciones que se tiene con el mundo y es también conciencia de la propia capacidad crítica ante ellas y de la situación negativa en que se vive. Tal forma de conciencia supone un modo de conocer que conduce al compromiso de la persona con la sociedad en que vive, en el sentido de que asume su rol activo en ella, de que deja de ser alguien que sigue la corriente, que se somete sin reparos y sin análisis, sin pensarlo, a los dictámenes de personas en su entorno inmediato o de líderes de la sociedad en que vive. Es llegar a ser alguien con un compromiso en la construcción cotidiana de esa realidad ejerciendo derechos y asumiendo deberes respecto de los cuales sabe por qué y para qué los contrajo.

En el ámbito de la educación popular, donde surge el concepto, se habla de toma de conciencia,⁷ lo cual supone siempre un cambio en la conciencia que lleva a pasar de lo real negativo o insatisfactorio a lo posible deseado o positivo, al darse cuenta la persona de que existe una situación de opresión.⁸ Desta-

?

6

⁷ Barreiro, J., *Educación popular y proceso de concientización*, México, Siglo XXI, 1974.

⁸ Goldmann, L., "Epistemología de la sociología", en J. Piaget et al., *Epistemología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Proteo, 1972, pp. 66-87.

co aquí el uso del término movilización, que prefiero al de toma de conciencia, pues todos los seres humanos tienen conciencia. Se trata, pues, de suscitar una movilización transformadora del contenido de la conciencia y no de generar una conciencia donde no la había. Y ese proceso ocurre en la persona debido a su reflexión y acción; no es obra de la imposición de manos o de ideas de un agente externo al cual se atribuyen poderes especiales.

Esa movilización tiene un carácter liberador y supone una posición política, en el sentido amplio del término. Es decir, en el sentido de ser un ciudadano consciente. Y por cuanto conlleva un proceso de producción de conocimiento que conduce a revelar causas, a establecer conexiones, a levantar el velo de la ignorancia necesaria para el mantenimiento de un estado de cosas, dicha movilización acarrea un proceso de desideologización. Por tal se entiende la construcción y re-construcción de una conciencia integral, no fraccionaria, mediante la cual se produzca una comprensión del mundo en que se vive y de las circunstancias de vida, en lo que estos tienen de totalidad.

Supone, además, el desarrollo de una perspectiva crítica a través del diálogo. Crítica en el sentido de que es reflexiva, analítica, observadora y problematizadora de las relaciones entre fenómenos y circunstancias, supuestas y aceptadas, y las somete al examen y a la discusión que permiten integrar juicio y hechos. La conciencia crítica así generada sustituye a lo que Vieira Pinto⁹ denominó “conciencia inge-

⁹ A. Vieira Pinto, *Conciencia e realidade nacional*, Río de Janeiro, ISEB, 1960.

nua”, que “por dominar a los hechos desde afuera se cree superior a ellos y por eso se juzga libre para entenderlos como mejor le place”. Aparta también la conciencia mágica, que capta los hechos pero les otorga un poder superior a sí mismos, por lo cual les teme y se somete (Freire), constituyendo así una nueva forma de alienación.

La concientización es un proceso continuo, sometido a la fuerte presión de la influencia de las tendencias dominantes, que, en la medida en que emanan de los grupos con poder estatuido, suponen no solo la contraposición de ideas, sino, más aún, el uso de numerosos medios represivos. Por ello, la movilización de conciencia y el compromiso no son imperecederos, inmutables, no se dan de una vez por todas y para siempre, sino que evolucionan de acuerdo con la vida y los logros de la comunidad, conforme a las influencias y presiones que se puedan recibir.

En los procesos de problematización, desideologización y concientización radica la posibilidad de los cambios tanto esperados como inesperados, según se den estos en una relación intencional o como parte de algún proceso específico que pueda acaecer en una colectividad, grupo o persona, en sus experiencias de vida.

[...]

DIAGNÓSTICO: UN ACERCAMIENTO AL TEMA*

**María Isabel Romero
Carmen Nora Hernández**

En el contexto cubano son muchas las personas que, desde diferentes instituciones y profesiones, tienen acercamientos diversos al estudio de la realidad y pueden ofrecer enriquecedoras experiencias de diagnósticos comunitarios. Por eso este trabajo no intenta ofrecer conceptos definitivos ni soluciones acabadas sobre el tema. Sería, como decimos en buen cubano, “bailar en casa del trompo”.

Preferimos hacer estas reflexiones más desde una perspectiva teórica que metodológica. Esta opción tiene que ver con la importancia que le concedemos a los referentes conceptuales como fundamento de las maneras de concebir y realizar los diagnósticos y, además, porque pensamos que existe más carencia de debate conceptual que metodológico.

La motivación que nos anima como educadoras populares a aceptar la invitación a escribir, es hacer una contribución a la reflexión y al debate acerca de estas prácticas, y, sobre todo, avanzar en la búsqueda de caminos para incrementar los niveles de participación y protagonismo de todos los sujetos del diagnóstico.

Entre los retos que enfrentamos están los diversos enfoques teóricos de partida con que se trabaja la investigación, así como los diferentes objetivos que

* Tomado de boletín Caminos, núm. 13, CMMLK, La Habana, abril de 2001, pp.4-5.

tienen las personas que se involucran en los diagnósticos de la comunidad. Cotidianamente realizan diagnósticos comunitarios l@s médic@s de la familia, maestr@s, arquitect@s de la comunidad, psicólog@s, sociólog@s, trabajador@s sociales, entre otros profesionales que interactúan con la población. Todos ellos, además de tener experiencia en esta práctica, trabajan desde cada especialidad con parámetros e indicadores de diagnósticos específicos.

Pero un problema fundamental es que estamos aún, incluso sin percatarnos, muy influidos por concepciones que privilegian “el dato objetivo”, el número. La estadística, lo comprobable, lo verificable constituyen los elementos esenciales para hacer afirmaciones sobre la realidad que se está estudiando. Junto a ello, los instrumentos (encuestas, entrevistas, cuestionarios, observación, etc.) constituyen vías de complementación de la información.

Desde este enfoque, si queremos, por ejemplo, diagnosticar en un proyecto la perspectiva de género, lo central sería comprobar cuántas mujeres están siendo beneficiadas, cuántas están ocupando cargos de dirección y cuántas tienen acceso y posibilidades de capacitarse, entre otros datos. No resultaría relevante la interpretación de elementos de la subjetividad relacionados con las maneras como a ellas se les asignan y como ellas asumen los roles, ni tampoco las vivencias de satisfacción o insatisfacción y el impacto en hombres y mujeres, elementos que apuntarían a un análisis cualitativo y requerirían partir de otros presupuestos teóricos.

No negamos que estas informaciones sean relevantes. Solo advertimos sobre algunos peligros de

absolutizarlas. Entre los riesgos a los que conduce esta forma de diagnosticar los fenómenos de la realidad social está que los resultados que no sean validados estadísticamente, o que diverjan de los criterios de la mayoría, no se consideran importantes para el análisis y se desechan.

Pero aun cuando exista la voluntad de tomar en cuenta las inquietudes y necesidades de las personas y de introducir algunos métodos cualitativos tales como entrevistas grupales, grupos de discusión, historias de vida, observaciones, y otras técnicas participativas, los diagnósticos pueden resultar parciales si no se profundiza en las causas de los fenómenos y si no se sitúa al ser humano y las relaciones de este con los demás y con su entorno en el centro de interés del estudio.

Por otra parte, el diagnóstico desde este referente “objetivo” generalmente nos brinda al final caracterizaciones, listado de problemas, en fin, puras descripciones de la realidad estudiada, muchas veces sesgadas y parciales.

Las ciencias sociales no pueden prescindir de la dimensión subjetiva que tienen en general todos los procesos que acontecen en la sociedad. La explicación profunda de los fenómenos abordados por los diagnósticos comunitarios, es necesariamente cualitativa.

Otro problema diferente al que nos enfrentamos es la polisemia con que en nuestro medio se maneja el concepto de comunidad. Para algunos, el criterio, el contenido que define su existencia es el de la residencia en un espacio geográfico determinado; otros hacen énfasis en que lo central son los sentimientos

de pertenencia que existan: estos reconocen la existencia de comunidad en denominaciones eclesiales, centros escolares, laborales, grupos de amigos o por intereses afines.

A nuestro juicio, si no se toman en cuenta los sentimientos de pertenencia, las identidades, las costumbres, las tradiciones, entre otros aspectos psicosociales y culturales, aunque las personas residan en el mismo territorio, no podemos afirmar que estamos trabajando con la comunidad.

Partir del presupuesto de que se trabaja con una comunidad sin que esta realmente lo sea puede conducir a fracasos, a que las personas no se sientan parte, vivan el diagnóstico como algo ajeno a sus intereses y necesidades. Esto hace que, en ocasiones, no se responda a las convocatorias, no se ofrezcan informaciones auténticas y sea muy difícil que se involucren en la actividad.

Un enfoque cualitativo del diagnóstico supone analizar la realidad social como una totalidad, como un entramado sistémico de relaciones sociales dinámicas y contradictorias en los que las personas actúan. La realidad social, jamás estática ni definitiva, es producto de la acción de los hombres y de las mujeres, quienes se transforman en la medida en que actúan y transforman esa realidad.

Partimos de una concepción integral del individuo: somos seres de razón, de sentimientos y de acción. Como seres de relaciones, al vincularnos con los otros y con el mundo en general revelamos la integralidad que somos (emociones, actitudes, valores, conocimientos, sexualidad, vivencias, intuiciones). De ahí la relevancia que en los procesos de

diagnóstico tiene el trabajo con la subjetividad del individuo, de los grupos y de la comunidad.

El enfoque cualitativo exige un cambio profundo en los papeles tradicionales que asumen la comunidad, los promotores del diagnóstico y todas las personas que participan en el mismo. El lugar del saber deja de ser el feudo de la persona que lo conduce y pasa a ser compartido por todos los que participan. Ello supone un compromiso de los que conducen el diagnóstico con la práctica social, y rompe la asimetría implícita en la relación investigador-comunidad que caracteriza las formas tradicionales de conocer la realidad.

La participación grupal y comunitaria es un concepto central e inherente al diagnóstico, si tenemos la voluntad de que sea la comunidad la verdadera protagonista del proceso. “Así, participar significa romper voluntariamente y a través de la experiencia la relación asimétrica de sumisión y dependencia integrada en el binomio sujeto-objeto “.¹

Esta visión trasciende la idea de entender la participación solo como la presencia, la posibilidad de informar, o la de ser informado del proceso; incluye la capacidad de ejercer el criterio fundamentado en la definición, el análisis, las propuestas de soluciones, la ejecución de las acciones, el control, el seguimiento y la evaluación de los proyectos sociales en que estamos involucrados.

¹ Orlando Fals Borda, “Algunos ingredientes básicos” en *Selección de lecturas sobre Investigación-Acción Participativa*, La Habana, Asociación de pedagogos de Cuba, 1999, p. 31.

Las formas de participación se conciben de acuerdo con los objetivos, el alcance y los recursos materiales y humanos con los que se cuenta. No siempre es posible trabajar con todos los que integran la comunidad. Por eso resulta conveniente identificar a las personas y grupos que, por el papel que la propia comunidad les ha asignado, están en condiciones de aportar.

También, de acuerdo con las diferentes etapas del diagnóstico, se van dando las formas de participación. Hay momentos en los que resulta conveniente una muy amplia participación y en otros es más útil trabajar con grupos o con individuos que tienen experiencias y/o vivencian de cerca el tema que se analiza.

Como se puede apreciar, el diagnóstico incluye simultáneamente tres ámbitos de participación: individual (con sujetos claves, líderes formales e informales, etc.), grupal (por género, edades, afinidades, credos, etc.) y comunitario (reuniones abiertas).

Para lograr mayores niveles de involucramiento de los sujetos del diagnóstico es conveniente partir de los elementos más cercanos a las personas, de su cotidianidad, de las acciones y hechos concretos en los que participan, de sus vivencias, de sus concepciones y de las diferentes visiones o saberes relacionados con su vida y la de la comunidad.

Pero el diagnóstico va más allá; implica analizar todos estos elementos en su relación con los procesos que se están dando en la sociedad como resultado de las políticas institucionales, de las leyes, de las regulaciones estatales, etc. Ello nos permite, en función de los objetivos y el alcance del diagnóstico,

delimitar, de conjunto con la comunidad, las acciones dirigidas a influir sobre la situación existente.

Como en toda investigación, en el diagnóstico hay que definir sus objetivos, los cuales están estrechamente relacionados con la misión de las personas e instituciones que lo promueven y con los intereses de la comunidad.

Un recurso que ayuda en la definición de los objetivos es tener bien identificado el problema. Este es el resultado de la abstracción necesaria para acotar el campo de acción y define su para qué; "...el sentido del problema surge de la gente afectada por él y cuyo interés exige una solución. El problema es social por naturaleza y exige soluciones colectivas, de otro modo no existe la exigencia participativa".²

Dada la complejidad y el carácter dinámico de la realidad, los conocimientos sobre ella nunca son completos ni estáticos, de ahí que el diagnóstico se convierta en una actividad permanente; el impacto mismo de las acciones que se realizan durante y después de un primer diagnóstico crea nuevas necesidades y devela otras, que nos pueden conducir a realizar nuevos ejercicios de investigación de la realidad para continuar interviniendo en ella.

Desde la perspectiva cualitativa, se le concede especial relevancia al trabajo en equipo y a la preparación de las personas que van a enfrentar las tareas diagnósticas. El trabajo en equipo proporciona

² Gómez. M y L. Suárez, "Investigación- Acción participativa" en *Metodología de la investigación cualitativa. Selección de textos*, La Habana, Editorial Caminos, 1999, p. 41.

diversidad de miradas que enriquecen y complementan el análisis y la capacitación en temas tales como trabajo grupal y comunicación, entre otros, que nos parecen indispensables para facilitar la participación comunitaria.

Concebimos el diagnóstico como un proceso que resulta educativo en sí mismo, porque produce aprendizajes y crecimientos, desarrolla capacidades de análisis crítico y de compromiso. La relación comunicativa de horizontalidad en el trabajo grupal facilita el descubrimiento de potencialidades individuales y grupales; todo lo cual garantiza el fin último del diagnóstico comunitario: que los sujetos que participan en la vida de la comunidad sean cada vez más los conductores de los procesos sociales en los cuales están involucrados.

QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS*

Peter Park

Introducción

La sociedad evoluciona mediante procesos continuos de transformación en los que participan individuos como sujetos que investigan y evalúan por medio de acciones colectivas. Estas actividades han ocurrido desde el comienzo de la historia humana y, participando en ellas, el ser humano se constituye como tal. Sin embargo, en las sociedades post-industriales estamos en presencia de serias amenazas a este derecho de ser los forjadores de nuestro propio destino. Estas amenazas no son nuevas, pero hoy son más sistemáticas y están más extendidas que antes del advenimiento del estado-nación industrializado. Importantes segmentos de la sociedad mundial son excluidos institucionalmente de la participación en la creación de su propio mundo como sujetos que sienten, piensan y actúan.

Dentro de este contexto, la investigación participativa (IAP) está surgiendo como una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida. Lo novedoso no es que la

* Tomado de María Cristina Salazar (ed.): *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*, Madrid, Editorial Popular O.E.I, Quinto centenario, 1992, pp. 135-142, 149.153).

gente se cuestione sobre sus condiciones y busque mejores medios de actuar para su bienestar y el de su comunidad, sino el hecho de llamar a este proceso investigación y de conducirlo como una actividad intelectual. Precisamente con el fin de contrarrestar las limitaciones inherentes a las estructuras socioculturales que se imponen a los derechos civiles y políticos por la sociedad moderna, se requieren esfuerzos racionales organizados con una intención explícitamente emancipatoria.

Pero, ¿por qué llamarlos investigación? Porque volcada en el molde de la investigación, se hace más clara la relación entre el conocimiento de lo que se requiere para una mejor vida y lo que hay que hacer para lograrla; el conocimiento se convierte en un elemento crucial que permita a la gente capacitarse y tener la posibilidad de decir cómo le gustaría que fuera su mundo y cómo dirigirlo. Es esencial que la gente *conozca* cómo sus vidas pueden ser diferentes de lo que son — plenas de injusticia y sufrimiento — y *conozca* cómo lograr ese fin. El marco investigativo permite la apropiación de métodos de investigación que generen el conocimiento requerido, en donde los investigadores con experiencia pueden desempeñar una función de facilitadores. La IAP es una forma de entregar capacidades investigativas a la gente pobre y sometida para que puedan transformar sus vidas por sí mismas.

En la IAP la gente misma investiga la realidad con el fin de poder transformarla como sus activos participantes. La IAP comparte con la ciencia social tradicional el uso de algunos métodos y aun el objetivo de producir conocimientos que benefician a la humani-

dad. La ciencia social, al fin y al cabo, nació en el siglo XIX como una ciencia positiva de la sociedad que contribuiría a las mejoras sociales. La IAP, sin embargo, se diferencia de la investigación convencional por la especificidad de los objetivos de cambio social que persigue, la utilización y modificación de los métodos investigativos, las clases de conocimiento que produce, y por la manera como relaciona el conocimiento con la acción social. Debido a ello la IAP se aparta radicalmente de la investigación social tradicional en términos tanto metodológicos como epistemológicos.

En este trabajo, me gustaría presentar una revisión de los fines que la IAP pretende. Describiré en modo idealizado cómo se desarrolla en principio un proyecto IAP y los momentos claves del proceso. Debido a que se trata de una descripción teórica cuyo interés es identificar elementos normativos, no se espera que proyectos específicos se acomoden fielmente a ella. Mi objetivo no es elaborar una guía paso a paso para realizar un proyecto de IAP. Tampoco se trata de detallar un caso modelo de estudio que pudiera servir de ejemplo. Hay monografías y artículos que describen experiencias concretas de IAP, en especial en el Tercer Mundo, donde ha sido utilizada con mayor éxito. Mi objetivo principal es articular algunos rasgos de la IAP que permitan explicar lo que ella es.

Objetivos

El fin explícito de la IAP es lograr una sociedad más justa donde no haya personas que sufran por no tener el modo de satisfacer las necesidades esenciales de la vida, como alimentos, vestido, vivienda y

salud; una sociedad en la que todos gocen de las libertades básicas y de la dignidad humana. Para la IAP el logro de estos fines — bienestar material y derechos sociopolíticos — es indivisible. Dentro del contexto de las economías políticas modernas, donde la apropiación de riqueza y privilegios por parte de quienes sustentan el poder se realiza a expensas de los que no lo tienen, no se puede alcanzar una de estas metas sin lograr la otra simultáneamente. Bajo las circunstancias presentes, el carecer de poder para participar en la esfera pública es confrontar la explotación y privación materiales. Los pobres tampoco tienen voz. Sin embargo, el ejercicio de este poder, no es sólo un medio para el logro de ganancias materiales, sino un fin social en sí mismo; porque ser humano significa tomar parte en la determinación de eventos sociales que afectan la propia vida. La IAP opta por trabajar entre los pobres que, por definición, sufren la opresión y carecen de poder, pero el fin no es sólo aliviar o eliminar su pobreza mientras se mantienen dependientes y sin poder. La solución que se busca no es la del paternalismo, una clase de despotismo benevolente que provee el sustento mientras roba a sus beneficiarios su carácter de adultos. Su finalidad consiste tanto en apoyar al oprimido para que sea autónomo, confíe en sí mismo, crea en su propia capacidad y llegue a la auto-determinación, como en apoyarlo para que llegue a ser auto-suficiente.

Como gran parte de la injusticia social que caracteriza a la sociedad moderna es estructural en su origen, la IAP actúa como una intervención catalítica en los procesos de transformación social. Apoya las

actividades organizadas de gente del común con poco poder y escasos medios que se reúnen para cambiar facetas estructurales de su medio social en busca de la realización de una vida más plena y de una sociedad más justa. En este proceso, los individuos pueden cambiar y, a menudo, ocurre así al volverse más conscientes, críticos, confiados, creativos, y más activos; y así sucesivamente. Pero estas transformaciones personales, aunque positivas y útiles para el funcionamiento individual e interpersonal, no constituyen los fines primarios de la IAP. Aunque pueden considerarse características necesarias para los agentes de cambio social, no constituyen en sí mismas la transformación social que se busca ni pueden tampoco ser sustituidas por ella. La IAP busca dar poder a la gente, pero no únicamente en el sentido de una mayor capacitación psicológica sino más bien de obtener un poder político con el fin de llevar a cabo el cambio social necesario. Este constituye un objetivo de largo plazo y no podrá ser alcanzado en uno o dos proyectos con períodos limitados, pero es el horizonte hacia el cual conduce la lógica de la IAP.

Produciendo conocimiento

¿Cómo desempeña esta función la IAP? La IAP provee un marco dentro del cual la gente que busca superar situaciones de opresión pueda llegar a entender las fuerzas sociales que operan y obtener fuerza en la acción colectiva. Sus funciones son a la vez cognitivas y transformadoras; produce conocimiento y lo vincula simultánea e íntimamente con la acción social. En la IAP las personas que necesitan el conocimiento con el fin de lograr un mundo más

libre y menos opresor se comprometen ellas mismas en la investigación de la realidad con el fin de comprender mejor el problema, y de llegar a sus raíces. El verdadero investigador en este caso no es el investigador tradicional quien, como un experto técnico, se relaciona con los “sujetos” de la investigación (respondentes a un cuestionario, entrevistados, participantes en un experimento) sólo como objetos de investigación, o como fuente de información. Más bien son las personas comunes con problemas por resolver las que colaboran con el investigador con el fin de conocer las dimensiones de la opresión, las contradicciones estructurales y las potencialidades transformadoras de la acción colectiva. Esta es la parte participativa de la IAP.

Como se deduce fácilmente de lo anterior, la IAP es un trabajo profundamente educativo. La educación se entiende aquí no en el sentido de una transmisión didáctica de conocimiento, sino en el de aprender por la búsqueda y la investigación. El conocimiento vivo que resulta de esa clase de actividad se traslada directamente a la acción, ya que ha sido creado con este propósito inicial. Desde el punto de vista de la teoría pedagógica, la IAP se apropia del ideal de un aprendizaje orientado a determinados fines, basado en la experiencia, y transformador (Dewey, Freire). Esta clase de aprendizaje también ocurre en la investigación tradicional pero en ella sólo aprende el investigador, el experto, mientras las personas que hicieron esto posible quedan con las manos vacías.

En la IAP el camino que conduce de la generación de conocimiento a la utilización del mismo es directo, ya que los mismos actores se encuentran involucrados

en ambas actividades. No existe en este caso un mediador científico/investigador. En el modelo de investigación de la ciencia social tradicional, en especial en el tipo “puro”, el conocimiento que el investigador produce se deposita en el caudal científico para que supeuestamente los planificadores, ejecutivos y otros ingenieros sociales obtengan de él las técnicas para administrar, manejar y manipular poblaciones inconscientes y sumisas. Ellos pueden desear el bienestar de las poblaciones; hasta pueden obtener éxitos en cuanto a repartir beneficios a sus poblaciones. Pero esto no cambia el hecho de que la gente así tratada no participa por sí misma en el ejercicio de conocimiento que ha ayudado a producir y, por lo mismo, continúa en posición dependiente. La IAP reestructura esta relación entre conocer y hacer, y pone en manos de la gente funciones tanto de producción como de utilización del conocimiento.

¿Qué clases de conocimiento?

Vivimos en una era donde se tiende a igualar la investigación con una sola clase de conocimiento, el que se asocia con las ciencias naturales. Este *etbos* permea también las discusiones metodológicas de la IAP. Al informar sobre proyectos de IAP, el énfasis casi siempre recae sobre la dimensión técnica del problema. En muchos proyectos los problemas mismos son tecnológicos en esencia, y las soluciones también se enmarcan dentro de estrechos términos técnicos. El fin de estos proyectos es producir tecnologías apropiadas con la participación de sus usuarios. En esta clase de proyectos, las personas involucradas aportan su conocimiento autóctono del

problema y llegan colectivamente a una nueva solución, con la ayuda del investigador facilitador. El proceso es participativo y el conocimiento resultante es técnico en naturaleza.

Aun en proyectos que tratan de asuntos sociales, como la propiedad de la tierra (Horton) y el acceso del campesino a la tierra (Belamide), la discusión sobre el proceso y resultados de la investigación tiende a enfocarse hacia los esfuerzos por descubrir y superar aspectos estructurales de la sociedad que empobrecen y reprimen a los que no tienen poder. Los participantes en la investigación obtienen suficiente conocimiento sobre la estructura social de sus comunidades, capacitándolos para llevar a cabo acciones efectivas de tipo colectivo. Esta experiencia sin duda otorga poder tanto en el sentido psicológico de sentirse capacitado como en el político de ejercer el poder para efectuar el cambio estructural. Pero el conocimiento mediador enfatizado en estos casos es de tipo técnico, que revela causas estructurales para que puedan ser rectificadas.

Sin embargo, la significación social y política de la IAP no descansa en la producción de un conocimiento técnico estrecho para el control de las realidades físicas y sociales. Los teóricos y practicantes de la IAP han utilizado términos como “dar poder”, “conciencia crítica”, “transformación”, “concientización”, “diálogo”, “acción social” y otros, lo mismo que “participación”, con el fin de caracterizar distintos aspectos de la IAP. El discurso que utiliza esta clase de terminología claramente señala para la IAP dimensiones sociales y políticas, al igual que psicológicas, que no pueden ser explicadas adecuadamente

dentro del contexto de producción de conocimiento orientado al control. “*Empowerment*”, dar poder, por ejemplo, es un fin de la IAP, pero no resulta sólo del conocimiento técnico, sino de la experiencia de participación en acciones sociales colectivas.

[...]

Acción

El conocimiento crítico acompañado por la acción, es así parte integral de la IAP. La gente se reúne en un proyecto IAP no solo para encontrar académicamente lo que causa los problemas que sufren sino para actuar frente a ellos, urgente y eficazmente. La participación tiene que darse en la acción social tanto como en la investigación. La IAP no termina con nuevos hallazgos y percepciones sino que continúa mediante un compromiso en la acción. Pero la relación entre el conocimiento y la acción no sólo debe entenderse en sentido instrumental o lineal, pasando de la comprensión a la acción. Participar en la investigación es ya una forma de acción que conduce a nuevos descubrimientos. Si la acción instrumental deliberada supone conciencia y conocimiento técnico, existen clases de conocimientos que sólo son viables mediante un compartir intersubjetivo como en una comunidad y mediante autorreflexión colectiva y esfuerzos colectivos. Es en este sentido que la investigación en la IAP es una forma de acción.

El proceso investigativo

La IAP comienza con un problema. Las situaciones en que ha sido utilizada la IAP incluyen ejemplos

como los siguientes: recuperación campesina de tierras frente a intereses de grandes terratenientes y del estado en las Filipinas y en la india (Callaway; PRIA); esfuerzos de mujeres para liberarse de la explotación económica, el abuso sexual y la violencia doméstica en India y en EEUU (Callaway; Maguire); la necesidad de los inmigrantes de organizarse para la solidaridad y acción cultural en Canadá y EEUU (Callaway; Park); la búsqueda de cambios en la tenencia desigual de la tierra que produce pobreza rural en los EEUU (Callaway; Convergence); protección de los derechos de los habitantes de la calle y de los tugurios en India (SPARC, 1987); el estudio de condiciones de salud deplorables de los pobres en Brasil (Brandao), y participación popular en las transformaciones socioculturales que acompañaron la revolución en Nicaragua (Fals Borda).

El Investigador

En estos casos el sentido del problema surge de la gente afectada por él y cuyo interés exige una solución. El problema es social por naturaleza y exige soluciones colectivas, de otro modo no existe la exigencia participativa. Este sentido del problema puede no siempre ser exteriorizado como un fin derivado y propuesto consensualmente en la comunidad, aunque puede haber sufrimiento, un sentido de malestar y frustración, y rabia. Por esta razón, característicamente se requiere la intervención externa bajo la apariencia de un investigador o de un equipo de investigadores que ayuden a formular el problema identificable a ser atacado. El investigador, por supuesto, debe compartir el sentido del problema con

la gente con la cual trabaja, y debe estar comprometido en su solución; en este sentido debe ser un compañero en el proceso. El investigador participa en la lucha de la gente. Esta es la otra cara de la participación en la IAP. Se convierte en un miembro del equipo de investigación con una función específica a desempeñar. El investigador trabaja con la comunidad para ayudar a convertir su problema sentido pero no articulado en un tema identificable para la investigación colectiva. Sin embargo, en esta situación, el objetivo de la investigación no es, como en la investigación social tradicional, el problema del investigador, para el cual se busca la cooperación de la gente. Definitivamente no es un rompecabezas científico abstracto lo que busca solventar el investigador para obtener fama y lucro, como ocurre muchas veces en la llamada ciencia social desinteresada.

El comienzo

En la práctica, los procesos de intervención (de la IAP) se inician por un agente externo de cambio, como una agencia de desarrollo comunitario, un servicio de extensión de una universidad, o un grupo eclesial. Un investigador o un equipo de investigadores que trabajan con el interventor ingresan a la comunidad para estimular el interés de la comunidad en cuanto a participar en la actividad investigativa. Los miembros de la comunidad están conscientes del problema al cual se dirige la agencia, ya que ellos viven el problema, como la carencia de tierra, problemas de inmigración, condiciones deficientes de salud, y otros. Pero es necesaria la iniciativa de los individuos o de las agencias de desarrollo interesadas en el bienes-

tar de la comunidad para insertarse en ella con el fin de movilizar y organizar a la comunidad para la investigación y la acción.

Debido a nuestro idealismo democrático llegamos a pensar que los oprimidos pueden reunirse espontáneamente y analizar su situación con el fin de proceder a acciones colectivas eficaces para mejorar su suerte. Tal vez debieran hacerlo como un imperativo moral. Pero en la realidad esto no ocurre así no más, ya que la falta de poder de los oprimidos les impide organizarse y hacer investigación. Generalmente requieren una fuerza organizativa que actúe como punto focal alrededor del cual se puedan reunir y tratar el problema. Este es el rol que el investigador desempeña en la IAP.

El investigador que inicia un proceso de IAP tiene que conocer la comunidad lo mejor posible, por medio de los estudios sociales e históricos que existan sobre ella, los documentos, entrevistas, y observación, así como participando en la vida de la comunidad (Freire, Pedagogía). Si el investigador vive en la comunidad y participa en sus asuntos, esta es la situación ideal para que la fase preliminar tenga lugar fácilmente y de modo natural. Pero lo más usual es que el investigador no sea un miembro de la comunidad, ni se le conozca en ella. Por tanto, requiere ser presentado y llegar a ser aceptado como un investigador participativo. La fase preliminar sirve entonces para que investigador y comunidad se conozcan. Es también en esta etapa que el investigador explica la finalidad del proyecto y comienza a identificar individuos claves y solicitarles ayuda para que puedan asumir un rol activo en la ejecución del

proyecto. El aspecto organizativo de la IAP comienza en este momento.

La participación de la gente

El aspecto más obvio de la IAP, que la distingue de otros modos de investigar, está constituido por la participación activa de los miembros de la comunidad en el proceso investigativo. La comunidad decide sobre cómo formular el problema a ser investigado, la información que debe obtenerse, los métodos a ser utilizados, los procedimientos concretos, la forma de análisis de los datos, qué hacer con los resultados, y qué acciones se desarrollarán. En este proceso, el investigador actúa esencialmente como un organizador de la discusión y como un facilitador y una persona técnica a quien puede acudir para consultar.

Al comienzo de un proyecto, el investigador, junto con la agencia colaboradora, entra en contacto con miembros de la comunidad para lograr despertar su interés en el problema a ser tratado. Ayuda a organizar reuniones de la comunidad en las que se discutan asuntos relevantes de la investigación. Esta fase inicial de organización del proyecto puede requerir un tiempo y esfuerzos considerables para alcanzar éxito, lo que dependerá de cómo siente la comunidad el problema, qué tan motivada está la gente para hacer algo al respecto. Existen situaciones donde la comunidad está hastiada con sus miserias y se encuentra lista para hacer algo al respecto, caso en el que se vuelve secundario el rol del investigador como organizador y prima su rol de facilitador. Por otro lado, si el problema se halla sumergido dentro de una conciencia no crítica, por ejemplo, la resignación fatalis-

ta, y la gente no está acostumbrada a hablar ni a actuar para mejorar sus condiciones, será más difícil para el investigador encontrar y movilizar a personas interesadas en trabajar en el proyecto. Esta situación demandará habilidades interpersonales y políticas del investigador como un organizador. Aunque típicamente el investigador forma parte de un equipo que incluye a los agentes de cambio social que auspician el proyecto, así como a otros investigadores, conviene reconocer que debe comprometerse en esfuerzos que conduzcan a la organización de la comunidad. Esta etapa que antecede a la recopilación de datos en la IAP tiene su parte análoga en la investigación tradicional de campo en que el investigador establece relación (*rapport*) con la comunidad para la cooperación en el proceso investigativo. Pero su finalidad es diferente al poner a los miembros de la comunidad en el rol de investigadores activos, no simplemente como conformes proveedores de información.

Una vez que los miembros de la comunidad se reúnen para discutir su problema colectivo, el investigador participa en esas reuniones con el fin de formular el problema en forma que conduzca a la investigación, utilizando el conocimiento que ya adquirió anteriormente sobre la comunidad. Desde este momento, el investigador actúa más como una persona recurso que como un organizador, siendo esta función mejor desempeñada por la misma gente de la comunidad con habilidades y recursos organizativos. Es un objetivo de la IAP proveer una catarsis con el fin de que surja así el potencial de liderazgo que hay en la comunidad.

[...]

TÉCNICAS ÚTILES AL DIAGNÓSTICO

Equipo CMMLK

Estas técnicas — recopiladas de diversas fuentes por nuestro equipo de educación popular — facilitan la caracterización sociosicológica de la comunidad según sus elementos de identidad, vida cotidiana, costumbres, tradiciones, representaciones, aspiraciones, deseos, preocupaciones frustraciones, etcétera.

Constituyen solo algunas sugerencias; hay muchas más. Ninguna de ellas por sí sola permite llegar a conclusiones sobre el diagnóstico de una comunidad. Para tener una visión integral de esta, será necesario elegir varias técnicas (cuantitativas y cualitativas) cuyos resultados habría que analizar relacionadamente.

1. El viaje imaginario

Se pide al grupo que a partir de la frase “si tuviera que irse de su comunidad...”, responda a las preguntas: ¿qué te llevarías? y ¿qué dejarías?

Permite conocer: los elementos que más gustan y menos gustan, o producen más o menos satisfacción a las personas de su comunidad.

2. Noticiero Popular

Se pide al grupo que, a través de una “lluvias de ideas”, informe de las noticias más importantes ocurridas en la comunidad durante la última semana.

Permite conocer: qué es importante o no para cada persona.

3. La observación

Es una forma de recoger información que se lleva a cabo en el contexto natural donde tienen lugar los acontecimientos. Se observa lo que acontece en la realidad, se registra y se analiza la información. Finalmente, se elaboran conclusiones al respecto.

La observación puede ser libre o dirigida; en esta última se preparan anticipadamente los aspectos o puntos de interés en los cuales se va a focalizar la mirada.

Permite recoger o comprobar informaciones en un contacto directo con la realidad.

4. La encuesta o cuestionario

Es un instrumento que se apoya en formularios — conjunto de preguntas o afirmaciones — destinados a un número establecido de personas. Los formularios son idénticos para todos. Contienen una serie de preguntas o afirmaciones que se responden por escrito en el mismo formulario. Las preguntas pueden ser abiertas, semiabiertas o cerradas. También pueden ser directas o indirectas.

Permite recabar información sin la presencia de un experto y de muchas personas simultáneamente.

5. Entrevista

Es una conversación entre dos o más personas, dirigida por el entrevistador, con preguntas y respuestas. Puede ser individual o colectiva. Es más flexible que la encuesta, pues en la entrevista — al producirse una interrelación personal basada en el diálogo — pueden surgir espontáneamente aspectos relevantes y de interés que anteriormente no habían sido concebidos por el entrevistador.

Posibilita la recogida de informaciones (datos, opiniones, ideas, críticas, planes, etc.) sobre temas específicos.

6. Composición abierta

Se pide al grupo que, individualmente, escriba una composición que empiece con la frase “*Mi comunidad es...*”.

Permite conocer: la visión de las personas sobre su comunidad; qué les interesa y qué no de ella; qué problemas y qué satisfacciones advierten en esa comunidad.

7. Escudo de la comunidad

Se entrega un escudo dividido en cinco partes que representan: 1) el máximo logro de mi comunidad, 2) una costumbre que la caracteriza, 3) lo que más valoro de mi comunidad, 4) lo que más me preocupa, 5) una aspiración o deseo respecto a mi comunidad. Se pide a los miembros de la comunidad que den contenido a cada uno de esos pedazos del escudo, a través de un dibujo.

Su finalidad es similar a la de la técnica anterior.

8. Dibujo de la comunidad

Se pide a los miembros de la comunidad que dibujen a su comunidad mientras realiza una actividad.

Su finalidad es similar a la de la técnica anterior.

9. Curva de la comunidad

Se define un marco de tiempo y se pide a las personas que piensen en eventos significativos (positivos o negativos) ocurridos en esos tiempos, y los ubi-

quen en esa línea del tiempo. Luego se dibuja una curva con los elementos que la hacen subir y bajar.

Su finalidad es similar a la de la técnica anterior.

10. Escala valorativa de la comunidad

En una escala del 1 al 10, se pide a la gente que ubique a su comunidad.

Pasado ese momento, se pregunta: ¿Qué le faltaría a su comunidad para estar dentro de las mejores?

Su finalidad es similar a la de la técnica anterior.

11. Escala bipolar

Se pide al grupo que marque con una cruz el adjetivo que, a su modo de ver, caracteriza a su comunidad (los adjetivos pueden adaptarse a las realidades de las comunidades).

Mi comunidad es:

activa	_____	pasiva
unida	_____	desunida
bonita	_____	fea
abierta	_____	cerrada
alegre	_____	triste
agradable	_____	desagradable
conservadora	_____	no conservadora
hospitalaria	_____	no hospitalaria
vieja	_____	nueva

Permite conocer: la valoración del grupo sobre su comunidad, es decir, caracterizar la comunidad.

12. Lluvia de ideas

Se elabora una pregunta que se trae al grupo y se pide que todos y todas den una respuesta corta, una palabra o una frase. Las respuestas se agrupan por diferentes categorías. Se utiliza para poner en común las opiniones, ideas o conocimientos que cada uno de los participantes tiene sobre el tema.

Permite conocer las opiniones, ideas y criterios de las personas sobre diversos aspectos de un tema. También, ordenar las informaciones, favorecer las síntesis y llegar colectivamente a conclusiones o a acuerdos comunes.

13. Lluvia de ideas (con tarjetas)

Es muy similar a la anterior, pero introduce un elemento nuevo: la tarjeta. Luego de presentada la pregunta, se pide al grupo que la responda individualmente, escribiendo su respuesta en una tarjeta. Las tarjetas se recogen sin mirar lo que está escrito. Luego se van colocando en un papelógrafo, por similitud, creando conjuntos. Se analiza con el grupo las tarjetas que contienen respuestas similares y se decide tomar solo una; las otras se desechan.

Su finalidad es similar a la de la técnica anterior. En este caso, se favorece, además, el anonimato.

14. Sociodrama

Es una actuación con acciones, gestos y palabras, en que un grupo representa o expresa algún problema o situación de la vida real.

Proporciona elementos concretos para el análisis y la discusión de un tema, problema o situación determinada.

15. Grupo de discusión

Se propone al grupo un tema para debatir a partir del cual se van haciendo preguntas que permiten ir profundizando. Luego se analiza el contenido de los discursos.

Permite conocer las opiniones, ideas y criterios sobre un tema determinado. Posibilita saber, además, el discurso social latente.

16. La pregunta del milagro

Se le dice al grupo: “*Vamos a suponer que ocurre algo mágico en tu comunidad*”, y se le pregunta: “*¿cuál sería el milagro?*”, “*¿qué sucedería?*”

Permite develar las expectativas de los miembros de la comunidad sobre el desarrollo de la misma, lo que ellos quisieran cambiar.

17. Las historias de vida

Consiste en relatos que realizan las personas sobre determinadas experiencias o acontecimientos de su vida. Todo ello es contado en primera persona y con un lenguaje propio, de acuerdo a la persona que vive y relata la experiencia.

Permite conocer y comprender las vivencias de los sujetos así como el contexto histórico y las condiciones materiales en que se desenvuelven las trayectorias de sus actores.

18. Matriz DAFO¹

Analiza las debilidades y fortalezas al interior de la comunidad o grupo, así como las amenazas y oportunidades del contexto que puedan obstaculizar o potenciar su desarrollo.

Permite realizar un balance dialéctico entre las fuerzas y amenazas, así como entre las oportunidades y debilidades que el grupo, organización o comunidad tiene o enfrenta en su contexto.

19. Entusiasmograma

Se pide mostrar en un eje de coordenadas los períodos de entusiasmo y depresión social vividos por el grupo en determinadas etapas o momentos históricos establecidos. Generalmente se parte de la confección de un gráfico personal que después se socializa hasta realizar uno grupal.

Posibilita conocer los estados de ánimos personales y grupales en determinados eventos y procesos históricos.

¹ Las siglas DAFO quieren decir: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. También se conoce como matriz FODA, por sus siglas en inglés.

Planificación y diseño

¿QUÉ ES LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA?*

Carlos Núñez

Hablar de planeación estratégica no es (como ya insinuamos) sinónimo de elaborar un “Plan de trabajo”. La “planificación” que nos lleva a desarrollar los planes operativos de trabajo, es parte importante de la planeación estratégica, pero no es lo mismo, pues la planificación “aterrija” lo que la planeación diseña como escenario de futuro a conseguir; se ha dicho: “Para construir el futuro hay que soñarlo primero...” y justamente lo que intenta la planeación estratégica es diseñar el escenario del futuro que, con una visión realista y audaz al mismo tiempo, permita modificar sustancialmente el estado de cosas del cual se parte. Planear es soñar el futuro que anhelamos y poner todo nuestro empeño en construirlo; es la dinámica que conduce el desarrollo de un plan estratégico; es la profecía autorrealizada; es la capacidad de ver globalmente el escenario que queremos construir y de diseñar el rumbo y las acciones que nos permitan lograrlo.

Si pensáramos en un ejemplo muy sencillo, imaginemos que hemos decidido hacer un viaje que nos conduzca a la ciudad de México; ese es nuestro objetivo: llegar a la ciudad de México. Para lograrlo, nos preparamos y diseñamos nuestra ruta tomando en cuenta todas las condiciones, y, de acuerdo a los elementos previstos y diseñados, emprendemos el

* Tomado de Carlos Núñez Hurtado, *La revolución ética*, México, IMDEC, A.C, 1998, pp. 269-284.

camino por la ruta elegida y siguiendo los pasos que hemos planificado.

Pero si en un momento del camino nos encontramos con un obstáculo que parece difícil de salvar, por ejemplo, un puente caído, lo que debemos hacer es buscar una alternativa para superar ese obstáculo, pero sin perder el rumbo ni el objetivo, que es llegar a la ciudad de México. Quizá tengamos que regresar y tomar momentáneamente una ruta alternativa que no estaba prevista; o quizá, podamos atravesar el río con algún lanchón; o debemos quizá regresar hasta el punto de partida y volver a iniciar el viaje tomando otra ruta diferente a la planeada. Pero lo importante es no desmayar en el esfuerzo y tampoco abandonar o cambiar radicalmente el objetivo que nos hemos propuesto, por ejemplo, decidir mejor ir a Colima. Este obstáculo que la realidad nos impone y que es imprevisible e insalvable, nos obliga y nos conduce al diseño de tácticas particulares que logren superar el obstáculo, pero sin renunciar a la intención, a la voluntad y a la **capacidad de conservar el objetivo estratégico**.

Dicho de otra manera, **la estrategia** es lo que nos tiene que conducir con un sentido y con un rumbo acorde a nuestra voluntad planeadora, mientras que **la táctica** es la capacidad de respuesta que tiene que diseñarse de acuerdo a los obstáculos o las circunstancias que brotan de la propia realidad y que se nos imponen. Lo estratégico brota de nuestra voluntad, de nuestra capacidad de sueño y de diseño — con sentido realista, por cierto— pero que surge de nuestra propia voluntad. Las tácticas, por el contrario, son dispositivos que tenemos que imaginar para salvar los obstáculos que nos impone la realidad.

Así, el hablar de querer tener un **plan estratégico**, es hablar de querer diseñar **ese** futuro y de tener la capacidad de proponernos aquellos objetivos generales (de “largo aliento”) que, una vez alcanzados, modifiquen (por nuestra voluntad y capacidad de diseño) la realidad de la cual partimos. Y eso sin perdernos en el camino (aunque tengamos a veces que modificar el rumbo), a pesar de los cambios o variantes que con imaginación, audacia y flexibilidad, tengamos que decidir y realizar para superar los obstáculos y/o las circunstancias que se nos presenten en el camino durante el tiempo que tenemos para lograrlo.

Normalmente, esta concepción es poco conocida y opuesta a la que suelen manejar los grupos y organizaciones populares cuando hacen “planificación”. Por lo general, cuando trabajan “planificadamente”, parten de un problema que se les presenta y deciden un camino para superar dicho problema, o al menos, para mejorar la situación en la cual se encuentran como punto de partida... **pero lo hacen a partir de la propia limitación** que les impone la problemática original. La limitación de este enfoque es que van quedando “atrapados” por los problemas y, por lo tanto, las consideraciones y las respuestas que imaginan y diseñan **son siempre de nivel táctico**, con lo que pierden la posibilidad de ver otras alternativas de crecimiento y desarrollo en las que intervienen muchas otras variables que no necesariamente están contenidas en los elementos de la problemática que dio origen al proceso.

En síntesis, planear estratégicamente incluye e incorpora necesariamente los elementos de la pla-

nificación operativa, pero no se agota en ellos, puesto que la planeación estratégica — insistimos — diseña los escenarios futuros a los cuales queremos y podemos (realistamente) llegar y pone en juego toda nuestra creatividad y voluntad para conseguirlo, sin más limitaciones que las que la ética y la moral nos imponen.

¿Cuáles son entonces los elementos que hay que desarrollar para lograr un plan estratégico? A continuación daremos cuenta de cada uno de ellos, de acuerdo con nuestra propia propuesta.

El referente

Todo plan estratégico será realizado por un grupo, un partido, una organización, una institución, etc., es decir, por un **referente organizativo**. No se puede planificar desde el vacío, pues la planeación es necesariamente diseñada y realizada a partir de la **voluntad colectiva** de un grupo, empresa, institución u organización. A este grupo le llamaremos el **“referente”**, y es desde este, sus características, necesidades, circunstancias y aspiraciones, que tendrá que elaborarse el diseño del plan estratégico.

El credo básico

Muchas veces nuestras organizaciones o grupos, si bien comparten en términos generales ideas, valores y propuestas, no han tenido la acuciosidad de trabajar explícitamente para definir qué es en lo que se está realmente de acuerdo, cuáles son las diferencias o matices que tolerantemente puedan ser incorporadas como parte de la cultura grupal, e in-

cluso, saber si hay verdaderas diferencias de fondo — que por diferentes circunstancias conviven en tregua temporal — pero que al momento de enfrentar la tarea conjunta de elaborar un Plan Estratégico no pueden seguir conviviendo — circunstancialmente en la ambigüedad. Por ello, si el grupo o referente no tiene claramente elaborado y consensuado lo que en este caso llamaremos **su credo básico**, debe trabajar primero en la explicitación y formulación de este conjunto de principios y valores éticos, de sus interpretaciones en relación con su contexto particular, y de sus propuestas en función de la misión que como “grupo” han decidido asumir. Esto debe ser el primer paso fundamental para poder enfrentar la elaboración de su plan estratégico. Construido con respeto y tolerancia desde la pluralidad que todo grupo representa, le dará la unidad esencial y la fuerza desde la cual — responsablemente — podrá expresar su voluntad de futuro.

Queremos insistir en que el “credo básico” implica no solo posiciones ideológicas o políticas, sino también valores éticos y análisis e interpretaciones de la realidad, obviamente realizados a la luz de los valores y los principios asumidos. Insistimos, si el referente no ha trabajado con suficiente rigor la formulación de su credo básico, es imposible tratar de elaborar un plan estratégico, pues como veremos más adelante, los objetivos y demás elementos del plan, parten, obedecen y tienen referencia explícita al conjunto de ideas y valores contenidas en dicho credo básico. Incluso, un grupo con una pluralidad rica por su diversidad, puede convertir esa aparente debilidad en fuerza, cuando se conjura para llegar a

los acuerdos que le permitan definirse e identificarse como grupo — como “referente” — a partir de los acuerdos contruidos colectivamente por sus miembros.

La visión de futuro: el “horizonte de planeación”

Todo plan estratégico se debe formular para un determinado **horizonte de planeación**, es decir, para un **periodo de tiempo** decidido como necesario y conveniente para lograr lo planeado. Por ello, la planeación no es un acto voluntarista que al margen de tiempos, recursos y condiciones disponibles (o posibles de conseguir), formule escenarios inalcanzables. Tampoco se frena o limita a partir de lo que **hoy somos** o tenemos, sino que, partiendo de ello, dialécticamente produce la “tensión” que permite diseñar — con imaginación y audacia — el futuro que soñamos, pero a partir de conocer y tener conciencia de la fuerza real que tiene o representa el referente, de los recursos de que dispone o puede conseguir (no solo los que actualmente posee) y del tiempo disponible.

Así, la decisión del tiempo en el cual se operará el plan estratégico (el “horizonte de planeación”) es un paso fundamental; normalmente se recomienda no plantearlo a muy largo plazo, pues esto impediría o dificultaría la evaluación oportuna. Por ello, se recomienda pensar en no menos de nueve meses y probablemente en no más de 15 o 24 meses. Por supuesto, esto no es una norma rígida, sino solo una conveniente recomendación. Muchas veces, acontecimientos del calendario político, social o cultural ayudan a determinar con mayor facilidad un posible horizonte de planeación. Por ejemplo: si con anticipación deci-

dimos enfrentar una coyuntura electoral, tenemos ya claramente determinado, por la fecha del día de las elecciones, nuestro “horizonte de planeación”. Efectivamente, si sabemos que va a realizarse un proceso electoral en nuestro estado o en el país, pongamos por caso, dentro de un año, entonces el grupo referente tiene todas las condiciones para diseñar con tiempo su plan estratégico de campaña, pues desde el momento en el que toma conciencia de ello y decide actuar en consecuencia, cuenta con un año como su posible horizonte.

El problema es que normalmente no nos anticipamos al futuro con el tiempo y la oportunidad requeridas y, por lo tanto, acabamos improvisando acciones atropelladas en un corto plazo. Lo anterior sirva solo como un ejemplo, pues la planeación estratégica — obviamente — no solo sirve para diseñar campañas electorales.

Análisis del contexto (el análisis de la “formación social” en la que se va a actuar)

Toda acción busca incidir en un determinado contexto, y de ese mismo contexto está partiendo. El ámbito o alcance de ese contexto puede ser local, regional, estatal, nacional o incluso internacional. Es decir, no hay más determinación al respecto que la que se desprende — y depende — de la fuerza, proyección, desarrollo y alcance con el cual el referente quiere realizar su plan estratégico.

Este “análisis de contexto” no quiere decir — por supuesto — la sola formulación de grandes enun-

ciados de carácter doctrinal o ideológico que suelen englobar, en formulaciones abstractas, realidades muy particulares y con componentes históricos, culturales, sociales, etc., igualmente muy específicos.

Insistimos en esto, porque muchas veces los grupos creen que tienen una interpretación de la realidad solo porque son capaces de definir a la sociedad (y posicionarse frente a ella) en términos de grandes interpretaciones de carácter macro-económico o estructural. Ejemplo claro de esto es el muy consabido discurso de que “vivimos en una sociedad marcada por un modelo neoliberal, que por medio de la economía de mercado y de un partido de estado que nos domina..., etc., etc.” Todo esto — sin duda — es cierto, pero en nuestro contexto de trabajo (cualquiera que sea su alcance) ¿Cómo se expresa y cómo opera? ¿Es posible aplicar estas grandes formulaciones a nuestro contexto particular? ¿Hay consideraciones de tipo histórico, social o político, que modifiquen o maten estas grandes generalidades?

En pocas palabras, no hay que partir solo y primordialmente de estas grandes generalidades, sino de la **interpretación dialéctica de la propia realidad** (del **contexto**) en el que se va a intervenir. Por eso preferimos hablar del análisis de la **“formación social”**, que tiene que ver no solo con datos o realidades concretas, sino también con las determinaciones históricas y culturales de las cuales deviene la realidad que hoy tratamos de interpretar.

Inevitablemente, la interpretación del contexto se hace **desde una determinada posición** frente a él, lo que tiene que ver con las posiciones eticopolíticas del referente (su credo básico). Existe entonces un

posicionamiento frente a la realidad; y este se expresa en la conclusión a la que se llegue en el análisis e interpretación de su “formación social” y a partir de los criterios que le oriente su “credo básico”.

Dicho de otra manera, no se trata de “pasos” mecánicos, en donde la interpretación de la realidad se convierte en un hecho aislado de los elementos de carácter doctrinal, teórico y analítico que han sido contemplados en la elaboración del credo básico, o viceversa. No puede ser así, sino que tienen que interactuar dialécticamente. Pero lo importante es comprender que necesitamos que nuestro **“marco teórico”** sea construido precisamente como la **síntesis de la relación dialéctica entre nuestro credo básico y la interpretación que, a partir de él, hacemos de nuestro propio contexto.**

En todo caso, si el grupo referente no tiene analizada con seriedad y rigor la realidad en la que va a trabajar, debe hacer primero un ejercicio de análisis e interpretación de su contexto para así poder reconocer las fuerzas que en él actúan, las contradicciones que existen y se pueden generar, las limitaciones concretas, las tensiones, las oportunidades, etc.; es decir, tener una interpretación realmente objetiva, en la medida de lo posible, que permita el diseño de la estrategia con la capacidad de incidencia planeada.

En algunas ocasiones suele hacerse también lo que se conoce como el F.O.D.A.,¹, cuyas siglas refie-

¹ El F.O.D.A. suele utilizarse también como un método particular de ejercicio de análisis de correlación de fuerzas para clarificar y/o priorizar criterios de acción.

ren a un balance dialéctico entre las fuerzas y amenazas, así como entre las oportunidades y debilidades que el referente tiene o enfrenta en su contexto para poder realizar su misión, y en particular, su plan estratégico. Así, esta interpretación y análisis dialéctico entre el credo básico y el análisis del contexto (incluido en ocasiones el F.O.D.A.) le darán más identidad y perfil al referente. Dicho de otra manera, el referente lo será más, en la medida en que tenga claramente identificado su credo básico y la interpretación que tiene del contexto donde interviene o decide intervenir.

Es probable también que el grupo referente tenga ya elaborado un **programa general de acción**; si así fuese, la revisión que venimos sugiriendo de credo básico y análisis de la realidad le llevarán sin duda a matizar, modificar o afinar su programa de acción. Si no lo tuviera elaborado, es importante que también haga un esfuerzo para formular explícitamente lo que en términos generales quiere hacer (o está haciendo ya) para realizar su compromiso. Es importante insistir en que el propio programa de trabajo (cualquiera que fuera su nivel de formulación), finalmente será ajustado como consecuencia del diseño del plan estratégico y de su planificación operativa. Pero es conveniente acudir a lo que ya se tenga establecido como un insumo más para el diseño de su estrategia.

Los objetivos estratégicos

Si el referente ha logrado conjuntar los elementos hasta aquí descritos, está listo para formular sus **objetivos estratégicos**, es decir, aquellas **ideas de**

futuro que el grupo referente plantea para expresar lo que quiere lograr durante el “horizonte de planeación” (tiempo) previsto. Son los **deseos y aspiraciones realistas** (y alcanzables, por lo tanto) que de acuerdo a sus propias posibilidades le permitan construir un escenario diferente al actual. Son aquellos que servirán para conducir las acciones que deberán realizarse para modificar sustantiva mente el estado de cosas del cual se parte.

Por lo tanto, son generales, amplios, de largo alcance; son **ideas-fuerza** que movilizan voluntades y generan múltiples acciones (que por supuesto deberán planificarse operativamente al detalle) encaminadas y coordinadas todas por el plan estratégico. De esta manera será más difícil perderse en el camino, a pesar de que se tengan que hacer los ajustes requeridos por la fuerza de los hechos o las coyunturas, por lo que se exige tener una **flexibilidad táctica** — sin duda — pero sin por ello perder el rumbo y el sentido estratégico.

No son por lo tanto solo “metas” a alcanzar, pues estas solo aterrizan, operacionalizan y permiten **hacer medible** lo que los objetivos han formulado. No son lo mismo pues, los objetivos estratégicos, que los **objetivos operativos**, ni que **las metas**. En orden de general a particular, tendríamos primero los objetivos estratégicos, después los objetivos operativos y, por último, las metas, que son cuantificables, medibles, y que le ponen “números” que permiten aterrizar y medir efectivamente los logros alcanzados con las acciones previstas y realizadas.

Por la propia naturaleza global y orientadora de los objetivos estratégicos, no es recomendable ela-

borar una gran cantidad de ellos, pues esto se presaría a confundirlos con los operativos. En un plan estratégico, normalmente los objetivos de este nivel serán solamente dos, tres o cuatro cuando mucho, pues hay que recordar que deben expresar la fuerza transformadora que se quiere ejercer para modificar el futuro.

Las líneas de acción

La siguiente tarea en la planeación es definir lo que llamamos las **líneas de acción**; pero ¿en qué consisten?

Cuando el referente realiza una acción de carácter global o integral, por ejemplo, una ONG que trabaja en un determinado territorio (una zona geográfica urbana o campesina) y lo hace desde una visión integral (es decir, que su enfoque abarca las múltiples dimensiones de la realidad), su acción tratará de incidir también — lógicamente — en múltiples aspectos de la vida comunitaria, para desarrollar un proceso educativo y organizativo en la zona trabajada. Desde esta visión integral, el referente, a través del diseño de su plan estratégico, puede asumir explícitamente que quiere alcanzar sus objetivos estratégicos a través, por ejemplo, del impulso a una **“línea”** de fortalecimiento organizacional de la comunidad. Pero también, a través de una **línea** de acción educativa, porque interpreta que si no hay acción educativa, la organización es frágil y superficial. Pero es probable que tenga también trabajos o proyectos de carácter productivo, por lo que entonces deberá impulsar también una línea en ese senti-

do... y así sucesivamente. Un Plan estratégico puede entonces **contener varias líneas de acción complementarias** que expresen, tanto sus intereses, como su voluntad y capacidad de acción.

Pero también puede darse el caso de un referente que tenga como característica una identidad muy claramente determinada; por ejemplo, un grupo dedicado a la “comunicación popular” en forma exclusiva; por lógica, su línea de acción fundamental será una “línea comunicativa” y no se preocupará necesariamente de trabajar explícitamente una línea organizativa o productiva (como en el caso anterior); es decir, un referente de carácter amplio, normalmente expresará su plan estratégico mediante el diseño e implementación de varias líneas de acción complementarias entre sí. Pero hay que advertir que **lo estratégico no es sinónimo de integral**, y por ello, puede haber una organización que trabaje una sola línea de acción: educativa o comunicativa o investigativa o productiva, etc., y, sin embargo, tener visión estratégica y planear sus acciones en consecuencia.

No se trata entonces de que toda planeación estratégica tenga que ser integral y compleja, puesto que lo estratégico está definido — como ya decíamos antes — por la capacidad de diseñar el futuro y de utilizar adecuada y oportunamente todas las mediaciones requeridas para ello.

En síntesis: Las “líneas de acción” son aquellas grandes directrices que permiten diseñar y aplicar coordinada y armónicamente el conjunto de acciones que van a expresar la voluntad del referente con vistas a lograr los objetivos que se ha propuesto.

Si tomamos por ejemplo el caso de una “estrategia de comunicación popular” (desde la concepción de la C.M.D.) es imposible pensar que esta no incorpore y desarrolle también una línea educativa como parte esencial de su propuesta, pues como hemos ya señalado ampliamente, la comunicación verdadera implica y trabaja lo educativo como un componente consustancial. Pero, además, una verdadera comunicación popular requiere dialécticamente el tomar siempre en cuenta a los sujetos del proceso, y, por lo tanto, tener como referencia en el “punto de partida” la percepción objetiva y subjetiva de ellos, sus elementos de identidad cultural, sus códigos y lenguajes etc., por lo que la pre-alimentación, la alimentación y la retro-alimentación de los contenidos y los productos comunicativos, será indispensable. Por ello se deduce fácilmente que una línea de carácter investigativo será indispensable en una estrategia de comunicación popular.

Así pues, aún tratándose de un referente que trabaja específicamente la línea de comunicación, y teniendo por tanto como **línea de acción dominante** la línea “comunicativa”, puede, sin embargo, tener otras líneas **subordinadas inherentes**, como les llamamos a aquellas sin las cuales (al menos desde nuestra propuesta teórico-metodológica) es imposible desarrollar a fondo la “línea dominante” y cumplir eficazmente con los objetivos y la misión.

Las líneas de acción surgen del “programa general de acción” que tenga definido el referente (o que redefina en el proceso de elaboración de su propio plan). Dependiendo de qué clase de actividades realizan y/o quieren realizar, se define qué líneas de

acción van a privilegiar y/o a priorizar. Pero también se podría enunciar al revés: Dependiendo de qué líneas se seleccionen, serán las acciones a realizar.

Los ejes temáticos o de acción política

Desde nuestra perspectiva y prácticamente desde cualquier tipo de trabajo enfocado hacia el proceso de cambio, el componente educativo es indispensable. En una estrategia de acción comunicativa, los contenidos son justamente los que quiere comunicar el referente. En una línea investigativa, el referente debe tener claro qué es lo que quiere investigar, qué contenidos le interesa conocer, etc., etc. Por eso, la formulación de **“ejes temáticos”** es muy conveniente y recomendable para poder precisar qué contenidos, y qué aspectos de dichos contenidos, se quieren trabajar. Derivados de las grandes formulaciones del credo básico y de los objetivos estratégicos, el referente podrá trabajar (según las líneas de acción que haya decidido implementar), aquellos contenidos que le son de particular interés o revisten especial importancia en un determinado contexto o coyuntura particular.

Una vez más, creo que un ejemplo nos ayudará a clarificar la idea. Supongamos que un grupo quiere trabajar el tema de “educación para la democracia” ya que en su credo básico ocupa particular importancia el tema de la democracia, y por sus características en cuanto grupo, ha planteado objetivos que tienen que ver con el desarrollo de la conciencia ciudadana al respecto. Este sería entonces el gran **tema general** a través del cual pretenden concientizar y

motivar a la ciudadanía apática, para lograr que se incorpore a las tareas de defensa de los derechos cívicos o cualquier otra formulación que exprese de manera global la intencionalidad estratégica del grupo. Pero después, y a través de sus líneas educativa y comunicativa, va a tener que expresar cuál es su concepción de democracia y de ciudadanía. Si fuera el caso que se tratara de un grupo con una concepción de democracia de carácter eminentemente político, el grupo va a establecer líneas de acción y contenidos relacionados justamente con su concepción de **democracia política** y, por lo tanto, trabajará fundamentalmente aspectos de educación electoral, legislativa, vigilancia ciudadana, cuidado del voto y denuncia del fraude, educación en esa materia, etc. Si en cambio el grupo tiene una concepción de **democracia integral**, con un marcado componente de democracia social, entonces estará también preocupado por la relación entre democracia y vida cotidiana, derechos sociales, derechos humanos, etc., etc.

Es decir, ante el mismo “tema general” de la democracia, los “ejes temáticos” son diferentes según los contenidos derivados del “credo básico”, de su “análisis de la formación social”, de su “programa de acción” y de las prioridades que el grupo establezca, siempre de acuerdo con las “líneas de acción” que haya decidido implementar. A partir de la selección de los ejes, deberán explicitarse los **contenidos particulares** que se derivan de ese enfoque específico y que están contenidos en el gran tema general; y todo ello, guardando siempre coherencia y unidad.

Hemos desarrollado el aspecto de los “ejes” siguiendo la lógica de estrategias de comunicación y educa-

ción, pero no siempre ni necesariamente debe ser así (por más que nosotros sostengamos la importancia de mantener siempre presente la dimensión educativa). Cuando se trata de otro tipo de referentes y/o de estrategias, entonces solemos llamarles “ejes de acción”.

Antes de entrar propiamente a la etapa de la planificación de las acciones que han sido diseñadas para lograr los objetivos, el grupo debe preguntarse por otros tres aspectos:

Los sujetos

Cuando hablamos de “**los sujetos**”, nos queremos referir a aquellos con quienes se quiere trabajar. ¿Se va a trabajar con la población en general? ¿O solo se van a priorizar a los jóvenes? ¿O a las mujeres? O, si se trata de una estrategia de acción política, ¿va a ser dirigida solo a los cuadros dirigentes de la organización? ¿O a los militantes? ¿O a la ciudadanía en general? ¿O se va a trabajar con todos estos diferentes “sujetos” a la vez? Es decir, se tienen que definir cuáles serán los sujetos priorizados, ya que es decisión del grupo referente el trabajar con uno o varios sectores; lo importante es que se defina consciente y explícitamente con **cuál o cuáles “sujetos”** deberá trabajarse al aplicar la estrategia.

La importancia de esta decisión va más allá de consideraciones meramente logísticas —como serían, por ejemplo, los recursos humanos o financieros disponibles—, pues aun siendo de gran importancia, no agotan los criterios al respecto. En efecto, las decisiones deben estar cruzadas por elementos tales

como la importancia y el peso específico de tal o cual grupo social, o las repercusiones que en términos de impacto o capacidad de multiplicación tiene un sector específico, etc. También es necesario señalar que es muy posible (y de hecho sucede) que la selección de los sujetos no sea uniforme durante todo el tiempo (horizonte) de aplicación del Plan. Así, quizá en un inicio pueda decidirse priorizar a grupos de opinión o personalidades cuya capacidad de influencia social ayude a la implantación del proceso. En otro caso, y justamente por las mismas razones, puede que no sea esto lo conveniente, sino que, por el contrario, se requiera una implantación masiva desde el principio. En fin, estos ejemplos solo tratan de ilustrar y a la vez reforzar la importancia de seleccionar con plena conciencia a los sujetos de la acción.

Pero otra repercusión de la selección que se haga tiene que ver con “los lenguajes” y los códigos culturales del grupo meta con el que se haya decidido trabajar, pues desde la perspectiva de la comunicación popular y la cultura — que ya hemos abordado antes — la verdadera comunicación entre el “emisor” y el “receptor” de los mensajes o contenidos, será sin duda más empática y con mejores posibilidades de ser captada con interés, si las mediaciones comunicativas (los significantes) y las formas particulares que adopten, son “apropiadas” a la sensibilidad y subjetividad cultural y comunicativa de los sujetos específicos.

Creo que resulta fácil comprender que, por ejemplo, un contenido dirigido a los jóvenes, será mejor captado y provocará mayor interés si está elaborado y presentado en el lenguaje de los jóvenes (expresio-

nes, símbolos, música, etc.). Y es fácil imaginar lo mismo si hablamos de mujeres, pues tener en cuenta e incorporar en los temas y en los mensajes una perspectiva de género, puede ser de gran impacto y significación. Y así podríamos fácilmente ejemplificar con sectores religiosos, o con campesinos, o con militantes políticos etc., etc. Esto que resulta tan obvio, normalmente no es tomado en cuenta; y por lo menos en lo que se refiere al trabajo político electoral, todos hemos observado que, en general, los mensajes propagandísticos son los mismos para todos(as), porque a final de cuentas se trata de dosis de “pura ideología”, sin más distinción ni relación con la realidad que aquellas conexiones “automáticas” que se establecen con los fenómenos sociales generalizados de un país.

En todo lo anterior se sustenta la importancia que tiene el determinar con precisión el o los sujetos de la acción estratégica decidida.

Los niveles

Una vez que ya tenemos definidos todos los elementos anteriores y claramente seleccionados los sujetos, debemos abordar el tema de **“los niveles”** (personal, grupal, colectivo y/o masivo) con que habremos de enfrentar cada una de las acciones planeadas.

Tomemos una vez más el ejemplo de un trabajo de carácter educativo o comunicativo que puede desarrollarse a través de acciones o dispositivos pedagógicos, haciendo intervenir uno o varios de los “niveles” referidos. Estos “niveles”, que obviamente

pueden operar simultáneamente y en forma combinada o no, expresan decisiones tácticas de quienes han elaborado y conducen la estrategia. En ocasiones, y de acuerdo a los “tiempos particulares” que están contenidos en el horizonte de planeación, se podrá decidir trabajar con determinado sector (sujetos) iniciando con procesos interpersonales de diagnóstico y análisis, para luego, con los productos obtenidos en ese trabajo interpersonal y grupal (y quizá con el apoyo militante de los propios sujetos involucrados en esa primera etapa) incidir en espacios “colectivos” como son, por ejemplo, asambleas sindicales o partidarias, organismos gremiales o empresariales, etc. Posteriormente, y de acuerdo a lo planificado, será el momento de incidir a “nivel masivo” a través de dispositivos de gran alcance o de los grandes medios de comunicación, etc., etc.

Pero puede ser que con otro “eje temático” o con otros “sujetos”, la decisión “pedagógico-táctica” sea radicalmente diferente y, por lo tanto, se decida trabajar desde el principio con el “nivel masivo”. Al igual que en los apartados anteriores, estos ejemplos solo quieren ilustrar el contenido abstracto de un concepto como “nivel”, pero lo verdaderamente importante es tratar de apropiarnos de una lógica de pensamiento estratégico que nos tiene que llevar a considerar y seleccionar — no arbitraria ni caprichosamente, sino en forma racional y con gran imaginación y creatividad — todos y cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de planeación.

Las decisiones sobre los niveles, al igual que con los sujetos, tendrán implicaciones en el tipo de acciones o productos que se diseñen; por ejemplo, si

se decide trabajar al nivel personal, el referente tendrá que elaborar materiales de “auto-consumo” estrictamente personal, ya que no tendrá condiciones (porque así lo ha decidido) de realizar eventos para reflexiones críticas de carácter grupal. Por ello, sus productos y acciones tendrán que ser diseñadas con esas características. En cambio, si se decide hacer una estrategia que se va a operativizar sobre todo a partir de un trabajo grupal, obviamente tendrán que diseñarse eventos educativos, videos, materiales didácticos, etc.; es decir, todo aquello que se considere pertinente como material para el trabajo grupal. Pero si se decide trabajar solamente en el ámbito masivo, de nada servirán los materiales diseñados y producidos para otros ámbitos, pues su formato y su metodología de uso no servirán ante este otro nivel.

Definidos los aspectos anteriores, pasamos a explicar el siguiente aspecto que debe ser tomado en cuenta en el proceso de planeación:

Los alcances

Por último, tendrán que definirse también los “**alcances**”, es decir, lo referido al ámbito territorial donde se aplicarán nuestras estrategias. Efectivamente, resulta fácil comprender que las implicaciones y mediaciones serán muy diferentes en cada caso, pues no es lo mismo trabajar en un ámbito local (un barrio o una comunidad campesina, por ejemplo, donde el “alcance” es **local**) que trabajar en un sector de la ciudad o en un municipio del campo, o en una región determinada (por ejemplo, “la zona de la costa” o “la región montañosa”), o un estado de la

República, donde el alcance es **regional**. Pero igualmente se puede decidir trabajar con un alcance **nacional** o incluso **internacional**, dependiendo del tipo de referente que diseñe y aplique la estrategia, así como de los recursos y oportunidades, de las coyunturas, etc. , etc.

Los contenidos, las formas, los procedimientos y/o las acciones, se verán definitivamente condicionados también por el alcance que se haya decidido trabajar. Si retomamos, por ejemplo, el tema de la democracia dentro de un objetivo de carácter educativo, no será lo mismo hacer un trabajo educativo a partir del eje temático “democracia y vida digna” y solamente con mujeres **de un barrio**, que “democracia y vida digna” para las mujeres de toda una región, porque los elementos de **identidad** cercana e inmediata son directamente proporcionales a la limitación territorial y son mucho más complejos y diversos cuando se amplía el alcance de trabajo. Este mismo eje temático puede trabajarse simultáneamente con otro(s) sujeto(s), adaptando los contenidos y lenguajes a otros ámbitos o alcances — similares o diferentes — de los atendidos para otros sujetos. El referente puede haber decidido trabajar con **todos los sujetos, a todos los niveles** y con **todos los alcances**; será sin duda una estrategia realmente compleja, pero muy propia de organizaciones de gran desarrollo, de redes nacionales o internacionales o de partidos políticos en coyunturas electorales.

En síntesis: se puede definir trabajar solamente con determinados sujetos y con niveles de acción y alcances también muy determinados; o bien, traba-

jar con todos los sujetos, niveles y alcances al mismo tiempo; o “mezclar” las categorías en diferentes momentos, con diversos ritmos, modalidades etc., como explicamos anteriormente cuando planteaba el ejemplo del “ecualizador”.

La determinación de sujetos, niveles y alcances, es lo que nos permite completar el ciclo de la planeación estratégica en cuanto tal. A partir de ese momento, se tienen que **decidir y diseñar al detalle todas** las acciones, productos y trabajos que se van a realizar para poder **resolver operativamente** lo que se ha planeado. Es decir, aquí empieza la etapa de:

La planificación operativa

Efectivamente, por más bien diseñada que esté la estrategia, de nada servirá si no somos capaces de “aterrizar” en metas, acciones y productos concretos lo que hayamos planeado. Sigamos con el ejemplo que hemos venido utilizando para clarificar los elementos abstractos. Supongamos que el referente ha decidido trabajar con sectores amplios de la sociedad a través del eje temático “democracia y vida digna”, con un alcance urbano y a un nivel masivo. Decide por lo tanto — supongamos — hacer un video para ser pasado eventualmente por los canales de televisión; pero seguramente podrá exhibirlo en las plazas públicas, en eventos masivos de carácter educativo y cultural. Además, sin duda será distribuido masivamente a través de una estrategia de multiplicación natural, de mano en mano, de familia en familia, de grupo en grupo.

Pero ¿**Quién** va a producir ese video? ¿**Con qué** recursos financieros? ¿**Qué** objetivo particular se quie-

re lograr con su producción? ¿**Qué contenidos** específicos va a tratar? ¿**Cómo va a ser su metodología de uso**? ¿En **cuánto tiempo** se debe producir? etc., etc. Todos estos son elementos indispensables a ser tomados en cuenta para garantizar el logro del objetivo específico: producir un vídeo con tales características, etc., etc. Es decir, **se tiene que “planificar”** el proceso de producción y uso en tiempo y espacio. Y así con cada una de las acciones y cada uno de los productos que se decida realizar.

Al respecto vale la pena recordar “los pasos” de la planificación, según los manejamos en nuestra herramienta didáctica llamada “La baraja de la planificación”, que se puede consultar en el libro *Técnicas participativas* o eventualmente adquirir como juego en cuanto tal.

El “orden lógico” sería el siguiente:

- Diagnóstico
- Objetivo
- Metas
- Análisis de recursos y obstáculos
- Actividades
- Responsables
- Tiempo
- Ejecución
- Evaluación

Dentro de un proceso de planeación estratégica, muchos de estos elementos ya han sido considerados y decididos (“diagnóstico” de la formación social, “objetivos” etc.). **Es cierto, pero no debemos confundirnos, pues han sido diseñados o decididos**

en el ámbito más general del proceso, y no en el ámbito operativo. Por eso, incluso para cada acción particular o para cada producto que vaya a ser realizado, hay que partir del reconocimiento de las condiciones que tenemos para enfrentar la tarea (“diagnóstico”). Igualmente tenemos que decidir qué queremos lograr con ello (“objetivos”)... y así sucesivamente, sin cambiarnos de nivel o dar por válidas solamente las grandes formulaciones de la planeación estratégica.

Así pues, los elementos del proceso de planificación descritos nos permiten “aterrizar” en objetivos concretos y metas específicas, los grandes objetivos estratégicos y demás elementos de la planeación. Ambas dimensiones del proceso son indispensables e interdependientes, pues la **una conduce y da sentido** al proceso global, mientras que la otra materializa las grandes ideas rectoras. Así, el grupo referente tendrá la capacidad de proyectar (y proyectarse) al futuro deseado, al mismo tiempo que realizar y evaluar, hasta en lo más concreto, sus acciones específicas.

BIBLIARTE: UNA EXPERIENCIA DE GESTIÓN PARTICIPATIVA DE UN PROYECTO COMUNITARIO *

**Carmen Nora Hernández
y Jesús Figueredo**

A modo de introducción

Bibliarte — expresión creada de la fusión de las palabras “biblioteca” y “arte” —, ha sido el nombre con que el grupo gestor bautizara el proyecto que ha dado lugar a un proceso de animación sociocultural de alcance municipal. Gestado colectivamente entre diferentes actores sociales e instituciones culturales del municipio de Marianao, este proyecto es conducido por un grupo de trabajadoras de la biblioteca pública municipal con el concurso de las propias instituciones y residentes en el municipio que participaron de la idea inicial.

Esta experiencia se inscribe en la política institucional del Centro Memorial Dr. Martin Luther King hijo (CMMLK), en cuyos marcos, desde los presupuestos éticos y metodológicos de la educación popular, se propicia el acompañamiento a proyectos comunitarios que generen amplia participación y articulación entre los sujetos sociales en cuestión.

Dentro de ello, un énfasis importante se otorga a la formación para la participación consciente, responsable y comprometida de los involucrados e involucradas, de manera tal que — durante el desarrollo del proyecto

* Tomado de boletín Caminos, núm. 36 y 37, La Habana, julio-agosto y septiembre, 2003.

y como resultado del mismo —, queden instaladas nuevas formas de relación entre las personas participantes, e igualmente se generen capacidades propias de conducción de sus procesos sociales. Se trata de que, desde esta visión, todo proyecto significa un proceso de aprendizaje y, por tanto, deriva de él un saldo educativo que puede ser parte del impacto y el efecto del proyecto en sus involucrados e involucradas y en la comunidad misma.

Por estas razones, desde el inicio se constituyó un grupo gestor integrado por trabajadoras de la biblioteca, representantes de los TTI y de la dirección de Cultura en el municipio y artistas residentes en Marianao que tenían la responsabilidad de los análisis y definiciones estratégicas del proyecto. Las decisiones operativas y el seguimiento sistemático del proceso estuvo a cargo de un grupo de coordinación ejecutiva integrado por trabajadoras de la institución que acogió el proyecto.

En ese sentido, los principios que orientan el enfoque metodológico del acompañamiento a la gestión de proyectos, o a cualquier experiencia comunitaria que acoja el Programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales del CMMLK, son los siguientes:

- Partir de demandas de los actores de la comunidad.
- No suplantar funciones de instituciones y actores sociales existentes.
- Facilitar procesos de articulación entre instituciones, organizaciones y actores sociales de la comunidad.

- Reconocer los antecedentes, tomar en cuenta las experiencias realizadas en proyectos similares.
- Promover la conducción colectiva de los procesos. Ir cediendo protagonismo hasta contar con multiplicadores capaces de asumir la continuidad del proyecto, como resultado de un aprendizaje colectivo.
- Mantener el énfasis en la formación de capacidades en los recursos humanos participantes del proyecto.

Sometemos a debate a continuación la propuesta metodológica que resultó de ese trabajo de gestión colectiva del proyecto.

Pasos del proceso de acompañamiento

1. Análisis de la demanda de acompañamiento:

En este primer paso se analizan las motivaciones de la institución que solicita el acompañamiento y se valoran las coincidencias y divergencias entre aquellas y las del Centro mismo.

En general, en este momento es imprescindible analizar la posibilidad de articular en un posible proyecto los intereses institucionales de todos los implicados y los probables impactos que, en el orden de la participación social y de las articulaciones de las organizaciones de la comunidad, puede generar el proyecto.

En este caso, partíamos de una simple solicitud de apoyo financiero presentada por la biblioteca en interés de mejorar la infraestructura de su instalación, notablemente deteriorada por la ausencia de recursos materiales. Sin embargo, apreciamos que el papel que había desarrollado

históricamente la biblioteca en el municipio — en tanto que centro cultural que la población identificaba no solo con la promoción de la lectura, sino de otros espacios culturales también deprimidos por la crisis económica del país —, podía constituirse en oportunidad para articular esfuerzos de diversos actores culturales comunitarios con vistas a diseñar un proyecto que diera satisfacción a las ideas-fuerzas y las misiones definidas en las dos instituciones: la biblioteca y el CMMLK.

2. Conciliación y clarificación (de misiones, visiones, necesidades, expectativas): Este paso persigue dos objetivos fundamentales. Por un lado, consolidar, identificar e involucrar instituciones y actores afines de la comunidad, que formarán parte del grupo gestor del proyecto y, por otra, la construcción, junto a ese grupo gestor, de un credo básico sobre participación popular y necesidades que atenderá el proyecto.

La primera acción se dirigió a esclarecer y conciliar las misiones institucionales y las visiones sobre el sentido de los proyectos comunitarios que sustentamos el CMMLK y la biblioteca municipal.

A partir de ahí la institución bibliotecaria convocó a representantes de los TTIB¹ del municipio — que también desarrollan diferentes proyectos culturales y tienen diversas formas de relación con la biblioteca —, y a funcionarios de la dirección municipal de Cultura a un primer taller de sensi-

¹ Talleres Integrales de Transformación del Barrio, experiencia creada y conducida por el Grupo para el Desarrollo Integral de la Capital, GDIC. (N. de la E.)

bilización, socialización de expectativas y puesta en común de intereses institucionales e identificación de recursos humanos del territorio interesados en un proyecto de animación sociocultural.

3. Diagnóstico de la situación: Para el diagnóstico de los problemas que atendería este proyecto, partimos del análisis de los resultados de los diagnósticos de necesidades culturales de la población de los seis TTIB, y, en cuatro sesiones de talleres con el grupo, se identificaron los problemas sobre los que actuaría el proyecto.

Junto al diagnóstico de necesidades culturales, un subgrupo de ingenieros y técnicos integrantes de los TTIB y del CMMLK realizó la defectación técnica de la infraestructura de la instalación, para lo cual se basó en un proyecto ejecutivo elaborado previamente, que fue enriquecido con la participación de miembros del grupo gestor.

Con el propósito de profundizar en el conocimiento de los problemas y aportar elementos para los programas culturales que se derivarían de este proyecto, decidimos realizar capacitaciones sobre temas imprescindibles para la implementación y conducción del proyecto por el grupo comunitario. Estas capacitaciones se realizaron en procesos vivos de Investigación Acción Participativa (IAP) que permitieron profundizar en las dimensiones investigativa y educativa del diagnóstico.

Como parte de este proceso se realizaron dos investigaciones sociales sobre identidad del marianense y sobre la prevalencia de estereotipos sexistas en el grupo gestor.

Como conclusión del diagnóstico realizado, se definieron los objetivos, los ejes de trabajo y las

necesidades de capacitación del grupo comunitario en cuanto a la conducción del proyecto. Este último demandó una capacitación específica en conducción y evaluación colectiva, que fue trabajada haciendo una recuperación y teorización sobre las vivencias del proceso de construcción del proyecto mismo.

4. Redacción o formulación del documento de proyecto: La redacción de nuestro proyecto se llevó a cabo por el propio grupo gestor, que, atendiendo a las potencialidades de sus participantes, se constituyó en diversas comisiones o subgrupos de trabajo para desarrollar los siguientes aspectos:

- Fundamentación del proyecto.
- Objetivos e indicadores de evaluación.
- Programas de capacitación-investigación en los temas de género, raza y conducción colectiva de procesos.

5. Comunicación y socialización: Generalmente la comunicación se relaciona con las actividades dirigidas a divulgar, dar a conocer el proyecto a los beneficiarios y beneficiarias y a otras personas e instituciones ajenas. En nuestro caso, sin embargo, estimamos fundamental para la participación de todos y todas los actores involucrados con el proyecto que la comunicación se dé también, y con gran intensidad, al interior del propio grupo gestor.

Desde esa percepción comunicativa, la experiencia de haber intencionado la comunicación a lo interno del grupo gestor a través de la socialización y el debate de los avances en el trabajo de los

subgrupos o comisiones que se constituían para alguna tarea, no solo facilitó que cada integrante del grupo gestor tuviera algún rol concreto que cumplir en la preparación de la siguiente sesión de taller, sino que aportara con sus búsquedas y visiones a la formulación general del proyecto.

También hacia el exterior del grupo gestor, por parte de sus propios miembros, se realizó una intensa actividad de comunicación, convocando por vía personal y a través de cartas en que se informaba del proyecto en construcción, a nuevos actores de la comunidad que aún no se habían incorporado.

6. Planificación: Aunque como equipo del CMMLK — en el rol de facilitador del proceso participativo de gestión colectiva del proyecto —, teníamos una planificación general que se inició con el primer paso de la selección y análisis de la demanda, en el que comenzó a valorarse y construirse el alcance del proyecto, ahora estamos refiriéndonos a la planificación operativa, aquella que garantiza la implementación del proyecto. Ella consistió en el análisis de posibilidades, de acuerdo a los tiempos o etapas establecidas para el proyecto y de los recursos humanos con que contamos. Y desde ello, concentrándonos en los objetivos y las metas a alcanzar, elaborar el plan de acción, definir los responsables y el tiempo para cada una de las acciones y los recursos materiales que se necesitan. El producto de este paso fue la base para la elaboración del presupuesto del proyecto en su primera etapa.

Para la realización de este paso se convocó al grupo de personas involucradas hasta ese momen-

to con el proyecto, así como a algunos artistas del territorio con experiencias en el trabajo comunitario, dispuestos a articular sus proyectos con Bibliarte a un taller de planificación de dos días de duración.

7. Seguimiento y evaluación de la implementación: Este momento significa planificar espacios colectivos de análisis y corrección de los rumbos del proyecto y delimitar los roles en que participan los miembros del grupo gestor en el seguimiento a la implementación de cada una de las acciones, buscando el mayor nivel de transparencia y horizontalidad posible entre el equipo de coordinación ejecutiva y el grupo gestor en pleno.

Así, en el seguimiento y evaluación del proceso — tanto sobre la administración y ejecución de materiales disponibles, como sobre la implementación de la concepción y política de trabajo —, un papel fundamental lo desempeñó el equipo de coordinación ejecutiva, que sometió a la reflexión y decisión del grupo gestor todas las posibles decisiones que, como resultado del seguimiento realizado, implicaban cambios en el proyecto.

La valoración continua del proceso, de los resultados esperados y no esperados según el proyecto formulado por parte del grupo de coordinación ejecutiva toma en cuenta, además, las apreciaciones que sobre el proceso tiene el resto de los participantes en el grupo gestor, así como evaluaciones participativas realizadas con el público que asiste a los espacios culturales del proyecto. Todos estos resultados se socializan por diferentes vías, motivando la reflexión e implicación de todas las personas relacionadas directa e indirectamente en el proceso.

Unos comentarios finales

El acompañamiento a proyectos y experiencias comunitarias integra una de las líneas de trabajo del Programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales del CMMLK cuyo objetivo central es fomentar una *cultura de participación* en la dinámica social de las comunidades.

Por razones obvias, los promotores y promotoras de la mayoría de las experiencias que acompañamos han transitado por nuestros talleres de formación y comparten nuestros referentes teóricos y metodológicos, lo cual facilita el diálogo y el trabajo colectivo.

La participación se entiende y trabaja de una manera integral, desde un presupuesto esencial: que las personas sean sujetos protagonistas de los procesos en que se involucran. Por tanto, la participación se constituye en medio y fin al mismo tiempo.

A pesar de que, con la finalidad de ordenar este trabajo, hemos tenido que enumerar en pasos lineales la metodología —aludiendo a una determinada lógica en los métodos empleados—, vale aclarar que los procesos de educación popular trascienden el mero sentido metodológico.

LOS PROYECTOS DE DESARROLLO COMUNITARIO*

**Yolanda Faxas, Ángel Gutiérrez
y José Bringas**

[...]

Debido a que en, la actualidad, los enfoques son multidisciplinarios, resulta difícil clasificar los proyectos desde un solo punto de vista, porque los mismos tributan a más de una temática o sector.

[...]

Sin embargo, cuando la clasificación se refiere a concepciones, principios y enfoques, es posible diferenciar uno u otro caso.

Así, un proyecto de **ayuda humanitaria** o de **emergencia** resulta una iniciativa que pretende **resolver un problema puntual** en un **tiempo determinado**, para paliar el resultado de una situación no previsible.

Los proyectos **asistenciales** se fundamentan en la **atención a necesidades sociales básicas de grupos vulnerables** y, en muchos casos, resultan un poco paternalistas porque no plantean como eje fundamental principios como el de la autoayuda para la solución de los problemas.

Los proyectos de **desarrollo** y los de desarrollo sostenible en particular, ponen un fuerte énfasis en la dinamización de procesos que enseñen a los beneficiarios a pensar cómo, a partir de una pequeña

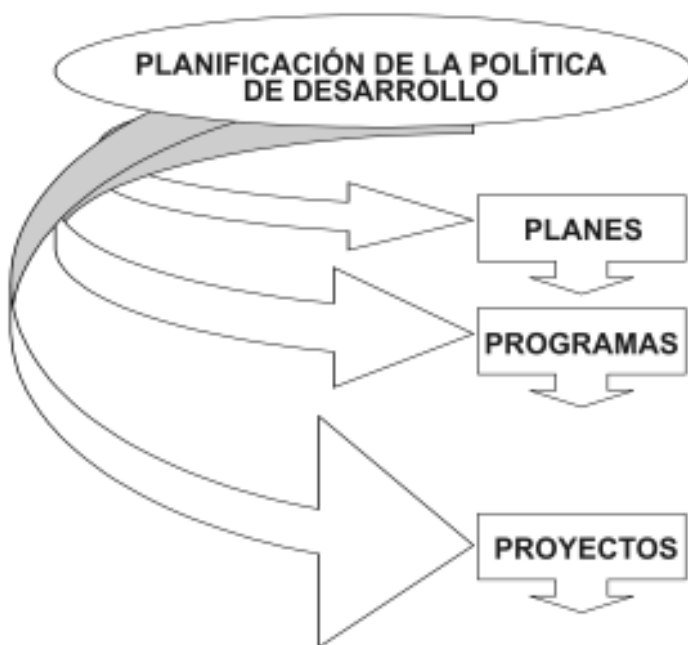
* Tomado de Faxas, Y, A. Gutiérrez y J. Bringas, *Administración de proyectos. Una herramienta para el desarrollo comunitario*, Consejo de Iglesias de Cuba, Ediciones CIC-DECAP, La Habana, 2002, pp. 10-17, 18-29.

colaboración inicial, pueden generar las soluciones para resolver sus problemas.

**No se brinda pescado para comer hoy,
se proporciona la caña de pescar
y se enseña para que puedan pescar
por sí mismos y comer siempre.**

Los proyectos de desarrollo

Cada sociedad aspira a un determinado **modelo de desarrollo deseable** como idea a alcanzar. El mismo se materializa en la **planificación de políticas** que se concretan a través de **planes y programas**, los cuales se ejecutan mediante **proyectos**.



Un **proyecto de desarrollo** es un esfuerzo encaminado a alcanzar — en un período de tiempo, una zona geográfica y para un grupo de beneficiarios dados — propósitos definidos para lograr la transformación de una **situación existente** en una **desearada** y, de esta manera, coadyuvar **como proceso** a objetivos de desarrollo.

El proyecto, **como unidad de planificación**, constituye un **plan de acción integrador** de carácter prospectivo. Por ello debe responder a los interrogantes que aparecen en el gráfico que se muestra a continuación:



Es importante destacar que todo proyecto, por ser un **instrumento de transformación**, tiene un carácter **creador e innovador**. Sin embargo, deben ser diseñados con racionalidad para lograr ser eficaces.
[...]

Los proyectos de desarrollo comunitario

Un **proyecto de desarrollo comunitario** tiene que constituir un esfuerzo encaminado a lograr en la comunidad una **transformación de una situación existente a una deseada** y a su vez **coadyuvar a objetivos de desarrollo de su entorno**.

Las acciones creativas en el espacio comunitario dependen del nivel de descentralización de competencias que se logre, pues las tendencias verticalistas dificultan cualquier proceso autogestionario y refuerza la cultura de la dependencia. Ello resulta muy importante tenerlo en cuenta cuando las comunidades enfrentan la tarea de asumir su proyección de desarrollo en condiciones de subordinación paternalista y con pobres capacidades de acción autónoma para su autosostenimiento.

En buena medida, esta reflexión ayuda a explicar las posiciones con frecuencia contradictorias de sus estructuras organizativas ante cualquier intervención que afecte su cotidiano. Por tanto, resulta imprescindible un diseño estratégico explícito para potenciar su capacidad de pensar su auto desarrollo. En la misma medida que esto no suceda se corre el riesgo de incrementar su entropía, tendencia muy relacionada con la expansión de espacios de intervención diversos, poco coherentes y desarticulados,

así como la emergencia de actores económicos y sociales a escala local de forma desordenada.

Todo proyecto de desarrollo tiene que encaminarse a que la comunidad transite hacia formas nuevas, creativas y particulares de desarrollo y a encontrar las soluciones adecuadas que permitan resolver sus intereses y necesidades en un ambiente de unidad, cooperación y gobernabilidad. De lo anterior se deriva la necesidad de realizar un tratamiento diferenciado en cada intervención comunitaria, teniendo en cuenta la forma en que cada una ha vivido y visualiza su proceso de desarrollo.

Los **proyectos de desarrollo comunitario** constituyen alternativas para potenciar iniciativas encaminadas a dinamizar procesos que resuelvan los problemas locales. Los mismos no pueden desconocer un conjunto de principios importantes para propiciar un desarrollo adecuado, armónico y proporcionado. En ese sentido son complementarios de los planes y programas de desarrollo socioeconómicos nacionales.

Una de las características de los proyectos de desarrollo comunitario es constituir un espacio en el cual debe generarse una **dinámica participativa de solución de problemas** que propicie un proceso de transformación local basado en la **apropiación de valores, conocimientos, métodos y técnicas** por parte de los actores.

Por ello, el **impacto de un proyecto de desarrollo comunitario** debe buscarse más allá de la funcionalidad y efectividad de una alternativa productiva o de servicio implementada — que dé solución a una necesidad concreta. Su verdadero éxito

debe radicar en **generar un proceso de aprendizaje**, desde la fase de su formulación (incluyendo su diagnóstico) y durante todo el proceso de ejecución del mismo, que **permita a los actores convertirse en protagonistas de su propio desarrollo**.

Ello requiere reconocer a los proyectos comunitarios como:

- Componentes de los procesos de desarrollo en el ámbito comunitario.
- Soluciones locales que contribuyen a objetivos de desarrollo de mayor alcance.
- Espacios de aprendizaje de los nuevos valores y hábitos de una cultura conducente a la innovación, la experimentación, la multiplicación y el desafío a las dificultades.

Ello demanda una estrategia de desarrollo comunitaria sustentable que contemple:

- Una plena participación de los miembros de la comunidad.
- Una articulación con el conjunto de actores locales para construir visiones y conciliar esfuerzos y objetivos comunes.
- Programas de formación sistemáticos.
- Un compromiso claro con la alternativa de desarrollo que desea impulsar.

**Los proyectos comunitarios
deben insertarse en los planes
y programas de desarrollo comunitario.**

Muchas veces, cuando nos involucramos en la formulación de un proyecto con el objetivo de respon-

der a una problemática local, nos circunscribimos a la solución de un problema concreto. Sin embargo, debemos tener presente que los proyectos constituyen subsistemas de un sistema mayor que es el entorno económico, social y ecológico.

[...]

La creación de espacios de reflexión conjunta

La posibilidad de crear los espacios de participación apropiados resulta un elemento clave durante los diferentes momentos del desarrollo de un proyecto; así también propiciar una dinámica social, estilos de trabajo y dirección flexibles y abiertos.

Muchas veces hablamos de participación y articulación de los actores porque durante el desarrollo del mismo los invitamos a formar parte de su ejecutoria con acciones concretas. La articulación de actores va más allá; solo se logra cuando planificamos de conjunto acciones de intervención en la comunidad y cuando cada proyecto incide en la estrategia de los demás de manera coherente y viceversa.

Un proceso de diagnóstico, formulación y ejecución de proyectos articulado entre los actores de la comunidad no solo fomenta un quehacer conjunto, sino, además, el interrelacionamiento, la cooperación, la solidaridad y lo que es aún más importante, la construcción de concepciones comunitarias, el aporte de enfoques multidisciplinarios multidimensionales, el intercambio de experiencias y aprendizaje mutuo.

La plena participación debe propiciarse a través de la creación de diferentes espacios, en dependen-

cia del propósito que se desee alcanzar. Así deben existir espacios para:

- lograr una motivación permanente;
- el reconocimiento de los líderes y los gestores del proyecto;
- la organización del proceso de diagnóstico, formulación y planificación;
- la construcción de alianzas;
- la información a los miembros de la comunidad sobre el avance del proyecto;
- legitimar la propuesta, lograr compromiso y sentido de pertenencia;
- dar monitoreo, seguimiento y evaluar el proyecto.

Los métodos utilizados para propiciar un ambiente participativo están relacionados con los de la educación popular, tales como los talleres donde se utilizan diferentes métodos, en dependencia de lo que se desea lograr.

EL GUIÓN DE LA ACTIVIDAD*

(Fragmentos)

**Klaus Schubert, Heloisa Nogueiras
y Flora Marín de Oliveira**

Introducción

Siempre que un director de cine o un productor de spots publicitarios filman una película, trabajan sobre la base de un **guión** previo. En este se detallan, paso a paso, cada una de las escenas que serán filmadas: lo que cada actor hará, cómo estará vestido, dónde estará al inicio de la escena; el diálogo, la técnica de iluminación, la posición, la trayectoria de la cámara, etc.

En nuestro ámbito de trabajo, **cuando vamos a desarrollar una actividad**, de cualquiera naturaleza o duración, **también debemos elaborar un guión** que contendrá la descripción pormenorizada de todos los aspectos relevantes para el desarrollo de aquella: tanto los aspectos de contenido como el **hilo conductor**, las **técnicas** y **dinámicas de moderación**, los **materiales de apoyo**, los **escenarios de ambientación**, etc.

El guión — también conocido por su denominación en inglés: *script* — es un instrumento simple y potente para el desarrollo de una actividad. En él, **el moderador prevé, pormenorizadamente, todos los**

* Tomado de Klaus Schubert, H. Nogueiras, F. Marín de Oliveira, *Curso de formación de moderadores*, ILDEFES-ORPLAFES, “El guión de la actividad”, versión 1.1, octubre de 1996.

detalles del evento. Esto permitirá anticipar todas las providencias necesarias para su desarrollo.

El guión funciona como una suerte de “ensayo” de la actividad, pues le permite “ver”, anticipadamente, todos los aspectos del proceso. De hecho, elaborar el guión equivale a **ver la película antes de realizarla**: el moderador se proyecta, imaginariamente, al futuro y observa, imaginariamente, el desarrollo de la actividad. En este “viaje” podrá crear diferentes situaciones, imaginar diferentes alternativas, y optar por aquella que considera mejor o más apropiada.

En el guión estarán descritos, de forma detallada, **qué, por qué y en qué contexto** se desarrollarán todas las acciones pertinentes a un proceso de discusión grupal. Es una pieza “clave” para el trabajo del moderador antes, durante y después del evento:

- **Antes del evento**, es el producto que concretiza la petición del cliente y el **plano pormenorizado** a partir del cual el moderador conducirá el proceso grupal.
- **Durante el proceso** de discusión, el guión es la **referencia para todas las acciones del moderador**: le indica qué hará en cada momento, los materiales necesarios para desarrollar la acción, los tiempos que va a dedicar al paso, etc.
- **Después del evento**, es una importante **herramienta de evaluación**. El análisis del contraste de lo previsto con lo realmente ocurrido, le posibilitará nuevas observaciones y aprendizaje para futuros eventos.

[...] **La estructura de un guión**

Visto como producto, el guión es un cuadro sinóptico que distingue, como mínimo, las siguientes posiciones:

MOMENTO	OBJETIVO	QUÉ SUCEDE/ QUIÉN LO HACE	MATERIAL/ AMBIENTACIÓN

En el **eje horizontal** distinguiremos:

- El **Momento de la actividad** junto con **los tiempos programados**. [...]
- El **Objetivo** explicita, qué es lo que se quiere alcanzar en ese Momento [...]
- En la rúbrica **Qué sucede**, incluiremos las preguntas con las que el moderador va a trabajar este momento [...]. En la rúbrica **Quién lo hace**, detallaremos cada una de las acciones que el moderador, otro personal de apoyo y el grupo realizarán para conseguir el objetivo deseado, junto con el nombre del responsable de cada una de ellas.
- En la rúbrica **Material/Ambientación**, haremos una relación discriminada de todos los recursos materiales (...) y técnicos (...) que serán utilizados para desarrollar las acciones previstas. [...]

En el **eje vertical**, tendremos la sucesión de momentos en el tiempo, vale decir, la visión cronológica del evento.

[...]

A continuación presentamos, a título de ejemplo, el guión de un momento de una actividad. [...]

MOMENTO	OBJETIVO	QUÉ SUCEDE/ QUIÉN LO HACE	MATERIAL/ AMBIENTACIÓN
<p>Mom. 1 Viernes 9.10 am 40 min.</p>	<p>Presentación de participantes y levantamiento de expectativas. Permitir que los participantes se conozcan. Propiciar una primera integración del grupo. Levantar las expectativas relacionadas con la actividad.</p>	<p>El moderador explica cómo se procederá y presenta las preguntas al grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuál es tu nombre? (...)</i> • <i>¿Qué cargo ocupas? (...)</i> • <i>¿Cuáles son tus expectativas con relación a esta actividad? (...)</i> <p>El co-moderador distribuye tres tarjetas y un plumón a cada participante. Los participantes responden las preguntas [...] El moderador pide a cada participante colocar sus tarjetas en el panel y leerlas al grupo, en voz alta.</p> <p>Productos: panel de presentación de los participantes y panel de expectativas (sociodrama)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas visualizadas. • Set de tarjetas [...] • Plumones. • Papel [...] • Alfileres

EL DISEÑO: ¿HERRAMIENTA O VISIÓN?*

Entrevista de Martha Alejandro a Mara Luz Manzoni y Carlos Núñez

Diseñar es un verbo al que acudimos con frecuencia los educadores y educadoras populares cuando tenemos entre manos alguna actividad de conducción de procesos colectivos. Todas las personas que coordinamos procesos desde las concepciones de la educación popular nos enfrentamos regularmente a esta compleja y apasionante aventura del diseño. Otros y otras que conducen procesos grupales desde diferentes representaciones y nociones se valen también de este instrumento, que algunos llaman “guión” de la actividad. En cualquier caso, lo común más relevante es evadir la improvisación, favorecer el respeto mutuo, garantizar el trabajo colectivo. De las diferencias no hablaremos ahora. Variadas son las formas y perspectivas con las que se enfrenta esta actividad. Sin embargo, sea uno u otro el caso, lo cierto es que muy pocas publicaciones dan cuenta de los acumulados producidos en esa esfera particular.

Muchas veces el diseño trasciende lo puramente metodológico, la técnica llana y, más allá, apuesta a una determinada manera de mirar el mundo y, en consecuencia, es una manera de dar rienda suelta a novedosas lógicas en la construcción del conocimiento.

* Tomado de Caminos, La Habana, núm. 34, 2004, pp. 35-44.

Con vistas a desarrollar un taller sobre trabajo grupal y coordinación de grupos, decidimos someter a interrogatorio sobre este tema a Mara Manzoni y Carlos Núñez, dos expertos en educación popular muy cercanos al CMMLK. Compartimos a continuación los resultados de nuestra indagación. Ambos de manera sostenida nos han acompañado en el desarrollo de los espacios formativos que dan vida al programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales del Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr.

Reconocerse, soñar y tener proyectos realistas

Junto a Mara Manzoni

Mara Luz Manzoni, educadora popular brasileña, es, entre otras muchas cosas, una de las fundadoras del programa de educación popular del CMMLK.¹ Actualmente funge como directora de capacitación del Centro Regional Ecuménico de Asesoría y Servicio (CREAS), de Brasil.

Con ella charlaremos sobre sus visiones y experiencias — desarrolladas en varios países latinoamericanos, entre ellos Cuba y, desde luego, en Brasil — sobre el tema del diseño, desde la perspectiva de la educación popular.

¹ Ese fue el nombre original del que ahora se denomina Programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales.

— *Mara, ¿qué es para ti un diseño de una actividad educativa?*

Es la base de todo. Erróneamente, durante mucho tiempo algunas personas creyeron que desde la educación popular no era necesario planificar ni hacer un diseño, que eso iba por sí solo, que se empezaba y ya. En el otro extremo, están quienes piensan, también equivocadamente, que un diseño debe ser una camisa de fuerza y tiene que cumplirse “a sangre y fuego”, que tiene que salir tal como se previó.

Yo pienso que un diseño es la base, como la base de una casa. Tú no sabes después cómo la vas a montar o cómo va a salir, pero tú sabes cómo van a ser los elementos principales.

— *¿Qué elementos, qué aspectos consideras que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar?*

Me parece que el más importante es el perfil de las personas participantes. Es decir, cuál es el perfil exacto de quienes van a participar en la actividad, de dónde vienen, a qué organismos pertenecen, cuál es su nivel educacional, cuáles son las características étnicas, de género, de todo tipo. Porque sólo así el diseño puede ser cercano y ajustarse a las características de ese grupo.

El otro aspecto descansa en los objetivos que tiene la actividad. En Latinoamérica muchas veces caímos en el riesgo de empezar los diseños por el cronograma: el día tal va a pasar esto, el otro día va a pasar aquello. Conociendo eso, lo primero que les pregunto a las personas, a la hora de hacer un diseño, es el objetivo, a dónde quieren llegar con esta actividad. Porque también hay el

riesgo, o mejor, la fantasía, de que solamente armando los cuadros de actividades con lo que va a suceder cada día ya está listo un diseño, y todo va a funcionar bien.

Entonces, a mí me parece que el perfil exacto de las personas participantes y el objetivo de la actividad es lo que va a determinar el diseño.

— *En portugués se usa la palabra roteiro. ¿Qué significa exactamente?*

Roteiro es como cuando la gente va a hacer una obra de teatro. Es eso, un guión.

Cuando nosotros hablamos de diseño estamos hablando también de ese guión, de guiar esa escena, que es una escena educativa.

— *Que tampoco está cerrada a los imprevistos.*

Es fundamental tener la comprensión de que, aun con un diseño, habrá imprevistos. Como en un teatro: tú puedes hacer los ensayos, tener el vestuario, el guión, pero la actriz puede introducir cambios, caerse en medio de una escena, puede que el público no reaccione como tú pensabas, querías o soñabas.

— *Desde la perspectiva de la educación popular, ¿qué partes consideras que no pueden faltar en un diseño? ¿Qué lógicas o relaciones internas deben tener esas partes?*

Independientemente del grupo, siempre es bueno comenzar un diseño por un momento de integración acorde al grupo, algo que haga conocerse a los participantes. Un buen ejemplo es el Movimiento de Trabajadores Sin Tierra de Brasil, que trabaja mucho

este aspecto en sus *místicas*,² como tú sabes. Los cristianos y cristianas también tienen una rica tradición al respecto, hacen muy fuertes los *devocionales*,³ que tienen también función de momentos de integración grupal.

Las partes principales de un diseño están en estrecha relación con la lógica que parte de la práctica, realiza una profundización teórica y vuelve a una práctica enriquecida. Este es un aporte principal de la educación popular. Sin embargo, no tenemos la costumbre de partir realmente de la práctica de las personas, de sus experiencias, creencias, de las condiciones en las que esas personas viven, sufren, se alegran, sueñan; sino que partimos de nuestras ideas, y no de oír efectivamente a los demás. Y, lamentablemente, a veces las personas esperan que seamos nosotros quienes les demos la información.

En el momento de partir de la práctica, la forma de hacerlo depende del nivel de complejidad de la actividad y de su duración. De cualquier manera, es imprescindible hacer un diagnóstico sobre el tema que se va a tratar, o socializar un diagnóstico recién elaborado antes para la actividad. Aquí está la cuestión de la triple entrada o el triple diagnóstico, muy

² Momentos iniciales del trabajo grupal que apelan a la movilización espiritual, a la subjetividad, a lo afectivo, a la motivación, y que recurren al uso de recursos artísticos y de elementos simbólicos.

³ Prácticas que cumplen el mismo rol de integración de “las místicas”; recurren a valores religiosos y se emplean en grupos de militancia cristiana.

desarrollado por la experiencia de Alforja.⁴ Por ejemplo, si el taller es sobre planificación, el punto de entrada es saber qué están haciendo las personas como planificación, qué están entendiendo por planificación y lo que sienten al respecto.

— *¿Habría otros elementos?*

Sí. El otro aspecto sería la teorización. Es un momento fundamental de reflexión, de relación con la práctica, la experiencia concreta, con algún nivel de profundización teórica. Acá en Cuba vimos que se pueden usar diversas variantes como diálogos, textos, películas, testimonios, paneles, conferencias, ponencias. Ya en otros países quizás no, por la ausencia de estos recursos. Entonces, esto muchas veces se limita a la lectura de textos. De todas maneras, en ese momento se busca que las personas puedan confrontar sus prácticas con otros insumos de afuera.

El cuarto punto es la vuelta a la práctica: debe incluir algo que implique un compromiso hacia el futuro, que puede ser un nuevo plan de trabajo, compromisos generales, personales, algo que dé el cie-

⁴ El Programa regional coordinado de educación popular, ALFORJA, articula el trabajo de siete ONG de Centroamérica y México: el Centro de estudios y acción social panameño (CEASPA); el Centro de estudios y publicaciones (CEP), de Costa Rica; el Centro de documentación y comunicación popular (CANTERA), en Nicaragua; el Centro de documentación popular de Honduras (CENCOPH); la Fundación promotora de cooperativas (FUNPROCOOP), en El Salvador; Servicios jurídicos y sociales (SERJUS), en Guatemala; y el Instituto mexicano para el desarrollo comunitario, A.C. (IMDEC).

re, que contribuya a la transformación que todo proceso educativo tiene que llevar en sí. Y por último, la evaluación y el cierre.

— *¿En qué te basas para definir cuál es el punto de entrada del diseño? ¿Qué elementos tomas en cuenta para eso?*

Siempre el objetivo, las características de las personas participantes y el nivel de complejidad de la actividad. En el texto *Educación para transformar...*⁵ se habla bastante de esto y del triple diagnóstico, y quizás sería muy importante hacer una relectura de ese material, ver qué cambios habría que introducirle, pues hace tiempo que no se habla de esa cuestión de diseño.

— *Yo creo que todos al principio aprendimos de esos textos, pero después los olvidamos, o son conocimientos que hemos incorporado, pero no los compartimos con las personas con quienes trabajamos. Tú, Mara, ¿cómo aprendiste a hacer un diseño? Porque yo inicié este aprendizaje con ustedes, cuando participé como observadora en la elaboración del diseño de los talleres nacionales que se hicieron en Granma, Villa Clara y en Ciudad de La Habana.*

Primero, haciéndolo. Creo que en mi caso fue importante participar en un taller latinoamericano de CEAAL,⁶ en 1986. Allí la parte de educación popular

⁵ Carlos Núñez Hurtado, *Educación para transformar, transformar para educar*, México, IMDEC, 1992.

⁶ Consejo de educación de adultos de América Latina.

fue coordinada por Oscar Jara, pues yo tenía ya alguna experiencia en coordinar actividades de base en el CEPIS,⁷ pero todavía no había tenido la oportunidad de vivenciar un proceso de formación de educación popular. Otra cosa es la práctica. Se aprende mucho haciendo los diseños y viéndolos después concretarse en la marcha. Por la experiencia de trabajo, a mí me encanta hacer los diseños.

— *A mí también me gusta hacer diseños. Es como imaginarse, prever, vivir un proceso antes de que ocurra. ¿Qué caracteriza los diseños que haces?*

A mí me parece que tienen dos características. Una es la creatividad: ser lo suficientemente creativos y creativas para poder hacer las adaptaciones a los distintos contextos, a las particularidades de las personas participantes. En la América Latina muchas veces se trabaja con grupos muy heterogéneos — tanto personal como culturalmente —, como son los pueblos indígenas que tienen otras lenguas, las poblaciones afrolatinoamericanas, los campesinos, las personas analfabetas o con muy poco contacto con la lectura. Y, por esa razón, la creatividad y la flexibilidad son fundamentales.

— *Cuando pones en práctica tus diseños, ¿qué ocurre con mayor frecuencia: cambian o se mantienen bastante invariables según lo previsto?*

La flexibilidad es mayor en relación con los tiempos, pero nunca respecto a la lógica de los procesos.

⁷ CEPIS: Centro de educación popular del Instituto Sedes Sapientiae, de Sao Paulo, Brasil.

— *O sea, ¿crees que la flexibilidad tiene sus límites?*
Sí. Por ejemplo, si no es posible hacer todo lo previsto, hay que dejárselo claro a las personas participantes, pero no terminar en cualquier punto y decir: ¡ya, listo! ¡se acabó!

— *No dejar descolgadas cosas que son esenciales, quieres decir.*

Sí, no interrumpir la lógica. Y a mí me parece que acá en Cuba, por la experiencia que tuvimos esta semana del taller “Iglesia y educación popular”,⁸ en el marco de la Cátedra de la Mujer, podemos decir que el diseño es fundamental para desmitificar la identificación que aún existe sobre la educación popular como sinónimo de técnicas. Vivir un proceso vale más que mil lecturas de textos sobre el tema de la educación popular; ver que el diseño tenga una lógica, que vaya creciendo, que propicie una espiral ascendente de conocimientos, de confrontaciones, de diálogo y que las técnicas sean eso: herramientas en función de un proceso.

Por eso cuando yo trabajaba con Esther,⁹ en los inicios del programa, en 1993, teníamos mucho cuidado en las técnicas de presentación que usábamos. Buscábamos que no fueran variantes comunes, solo para divertir o hacer “amena” la actividad.

Lo que más ha cambiado en la puesta en práctica de mis diseños son los tiempos previstos para reali-

⁸ CMMLK, 30 de abril- 4 de mayo de 2004.

⁹ Se refiere a Esther Pérez, fundadora, junto a Mara Manzoni, del programa de educación popular del CMMLK.

zar las actividades; porque no es lo mismo trabajar con pueblos indígenas del altiplano boliviano, con la juventud argentina o con iglesias ecuatorianas. Adecuar efectivamente los tiempos de un diseño muchas veces es muy difícil. Hay que respetar los ritmos de los grupos y hacer los ajustes necesarios, siempre.

— *¿Y qué tomas en cuenta para hacer los cambios? Dicho de otro modo, ¿cómo lees lo que está ocurriendo en el grupo?*

En relación con la cuestión de los tiempos hay un problema al que le ando dando vueltas sin una solución efectiva: la devolución en los plenarios. A mí me parece que nuestros diseños son muy buenos en proponer las actividades y dar las consignas, pero algunos plenarios terminan siendo interminables, las personas se cansan de oír la presentación de cinco o seis grupos. Por otro lado, está el tema de la “obligación” de la devolución creativa. Pienso que no me toca a mí definir — sino al propio grupo — si la devolución tiene que ser creativa o no. Hay que seguir analizando cómo hacer menos cansonas o aburridas esas devoluciones de los trabajos de los grupos y creo que el elemento de la devolución creativa no es la solución. El desafío es cómo tú encaminas la cuestión para que el diseño sea fluido y no aburra a la gente. Eso tiene que ver con el tema de la flexibilidad, el sentir la “temperatura” del grupo y su ánimo, y hacer el ajuste a la hora y en el momento precisos. No hay que esperar.

Para hacer los cambios hay que conocer al grupo y tener la seguridad que te da un buen diseño, pues, de

lo contrario, no sabes qué cambiar. A veces, un plenario mal coordinado, una tensión que no se resuelve oportunamente, pueden llevar al piso todo el proceso grupal. Todo esto es de mucha responsabilidad.

— *¿Qué tomas en cuenta para afirmar que tu diseño ha funcionado bien?*

Que la gente esté integrada, que esté contenta. Por ejemplo, cuando trabajo con sectores muy pobres que tienen muy baja autoestima, algo que tomo muy en cuenta es no solo que produzcan, sino también que se reconozcan en esa producción. Considero también que un diseño ha funcionado bien cuando las personas participantes hacen proyecciones realistas hacia el futuro. No es necesario salir con grandes planes de trabajo que después a lo mejor no los van a llevar a ninguna parte, que no van a poder cumplir, pero sí que salgan con compromisos concretos: “voy a hacer esto, voy a hacer aquello”; que sean metas concretas hacia el futuro. Es eso, que la gente se sienta contenta y no machacada.

Sí, yo creo que a veces, quizá erróneamente, nos sentimos felices cuando la gente ha hecho muchas cosas y cuando ha leído mucho, cuando tiene muchos textos.

Pero a lo mejor no están realizados. Por ejemplo, las cristianas y los cristianos prestan mucha atención a la importancia de la gratitud que debemos sentir. Es importante que las personas sientan que lo que están aprendiendo les sirve, que les va a servir, y no actuar mecánicamente, apáticamente.

— *El tema de que las personas se reconozcan en lo producido me parece sumamente interesante.*

Porque desde la coordinación de cualquier actividad educativa tenemos que retomar y hacer visible lo producido por el grupo. Es por eso, por ejemplo, que me gustan más las viejas pizarras¹⁰ — donde tú lo ponías todo a la vez y era posible tener una real visión de lo producido en su conjunto —, y no esos modernos rotafolios donde se van colocando los papelógrafos uno encima del otro. A mí eso me vuelve loca, porque es como si escondieras lo que produjo el grupo que hizo la exposición anterior. Creo que hay que ponerlo todo, que la gente se reconozca y diga: “¡fuimos capaces de producir todo esto!”. Que puedan valorar que no solo les sirve para ese momento, sino para cuando salgan de allí. Esa es la plenitud, esa es nuestra producción y lo que nos será útil, no sólo en ese espacio, sino para la vida afuera. ¡Abajo las pizarras esas donde pones una cosa arriba de la otra!

— *¿Cómo prefieres hacer los diseños: sola o con otras personas?*

Con otras personas. Y principalmente cuando hay gente del propio grupo que puede aportar con su participación. Hacer un diseño sola no es para nada entretenido ni creativo: ¡es un desafío!

— *¿Has tenido que hacer una primera versión de un diseño para después reelaborarlo con otras personas?*

Un primer esbozo sí, pero ya a la hora de la elaboración final hay que hacer un trabajo compartido.

¹⁰ Se refiere a los paneles de corcho.

— *¿Has tenido que coordinar una actividad que ha sido diseñada por otra persona?*

He trabajado con mis propios diseños o con adaptaciones. Como parte de CREAS, hemos trabajado en los dos últimos años en ocho países, a partir de un diseño único, pero con la flexibilidad de, manteniendo lo esencial, cambiar los tiempos y los lenguajes en cada lugar. No me imagino cómo sería tomar un diseño y aplicarlo sin cambios.

— *¿Has coordinado con otra persona?*

Casi siempre he coordinado con otra persona, y lo más importante es que haya entre ambas cercanía metodológica.

— *Me gustaría retomar ahora lo que me decías al principio de que te gusta coordinar y diseñar. ¿Qué es lo que más te gusta de la función de diseñar?*

Eso de tener en cuenta las necesidades de la gente y ver cómo incorporarlas en la actividad educativa, cómo hacer que la gente se suelte, participe, que pueda llegar a ver la utilidad de los aprendizajes. Pienso que diseñar también tiene mucha relación con coordinar. Yo no me imagino a nadie que sólo diseñe y después no coordine, o coordine algo que otras personas diseñaron. Las dos actividades están muy articuladas.

— *¿Has experimentado en algún momento ansiedades o temores en la elaboración de un diseño?*

A mí me parece que en nuestra experiencia en Latinoamérica los temores son más en relación con los lenguajes y los tiempos. Por ejemplo, el temor a no usar los lenguajes adecuados, a que las activida-

des no tengan que ver con las vidas y las prácticas de las personas, con las cosas más cercanas para ellas, que no respeten y valoren los ritmos culturales diferentes. Acá en Cuba hay más similitudes culturales y de nivel académico, pero en Latinoamérica hay muchas diversidades a tener en cuenta.

— *Hay quien dice que siempre es necesaria una dosis de temor, porque moviliza. ¿Qué tú crees?*

Alguien me dijo algo muy bonito: que siempre es bueno ponerse un poquito nervioso antes de una actividad. Es una señal de que estás respetando esa actividad. Si no le concedes el debido respeto, si es un acto automático, mecánico, que siempre lo estás haciendo igual, entonces ya deja de ser un proceso y se convierte en algo mecánico.

— *Que se repite como si fuera una grabadora. ¿Qué le sugerirías a una persona que se va a iniciar en esta actividad, o sea, que empieza a coordinar, que comienza a diseñar? ¿Qué recomendaciones le harías para facilitar el proceso?*

Que conozca bien al grupo, que tenga el más alto grado de información sobre este: quiénes son, de dónde vienen, la cuestión cultural; que nunca entre en un salón sin tener claro quiénes van a estar allí, nunca. Eso para mí es lo más fuerte. Y también le recomendaría que revise constantemente sus actitudes frente a la gente. Hoy día hay gente buena, que se dice de izquierda, y hace comentarios machistas, chistes racistas que son terribles. Entonces tenemos que revisar nuestras actitudes constantemente. ¡Imagínate que estés preparando o coordinando una actividad educativa en la perspectiva de

una transformación y tengas expresiones como esas! Por eso el tema de las actitudes y de cómo te posicionas frente a los diferentes grupos es tan importante.

— *¿Qué opinas del uso de los juegos y de la mística en los eventos, en los encuentros de educación popular? ¿Qué relación tienen con el resto del proceso?*

Pienso que las místicas, los devocionales son momentos de integración. No los pondría en el mismo nivel de las técnicas. Pretenden facilitar la cohesión del grupo y, claro, también habría que ver si se corresponden o no con lo demás. Son elementos de aprendizaje si son congruentes con el resto del proceso, si están articulados, si no son puro teatro. Lo que muchas veces pasa es que, en los diseños, no se prevén los vínculos entre estos momentos de integración y lo que viene después.

Además, se le da la conducción de estos momentos integradores a otras personas y, de pronto, quedan como “descolgados”. No pueden ser rituales aislados del contenido y de la intencionalidad de la actividad.

—*En otras palabras, te estás refiriendo a esa especie de banalización que se hace de los momentos de integración. Entonces, ¿sería este uno de los temas en los que tendríamos que seguir pensando los educadores y educadoras populares?*

Quizás lo sea. Y una buena discusión sería cómo ir saliendo de los puros rituales que muchas veces nos aprisionan. Por ejemplo, decimos que hay que ser creativos para ser amenos, hay que cantar; pero eso depende de las personas, de nuestro objetivo, de

nuestra intencionalidad política, del tema. Todo lo diseñado debe estar integrado a lo que se hará durante toda la actividad educativa, sea un encuentro o un taller. Hay que cuidar siempre que no sean aspectos que vayan por direcciones opuestas.

**“Ni tanto miedo ni tanta confianza”, sugiere
Carlos Núñez**

Presentamos a continuación las respuestas al cuestionario sobre el tema de diseño que con tanta amabilidad nos hizo llegar nuestro querido amigo Carlos Núñez Hurtado, durante años coordinador general del instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario (IMDEC) y presidente de la cátedra Paulo Freire, en Guadalajara. Carlos ha contribuido, de muy diversas y fructíferas formas, a la introducción de la educación popular en Cuba.

— *Carlos, ¿qué es para ti un diseño o guión de una actividad educativa?*

Es la forma de resolver un problema de diseño curricular. Y esto se convierte en una guía de planeación de todo el proceso educativo a realizar, incluyendo temas, subtemas, objetivos a lograr, métodos de trabajo, herramientas didácticas requeridas, requerimientos logísticos, responsabilidades, tiempos etc.

Por supuesto, detrás del diseño está el marco ético, epistemológico, pedagógico y político que guía el diseño. En todo ello debe haber coherencia.

— *¿Qué elementos, qué asuntos crees se deben tener en cuenta antes de diseñar? ¿Cuál sería, a tu modo*

de ver, un requisito inicial esencial para hacer un diseño?

La intención de la actividad a realizar. Los objetivos a lograr. Las características del grupo. Los contenidos (temas y ejes temáticos) que materialicen el logro de la intención general y los objetivos particulares. El tiempo con que se cuenta, las modalidades de su administración (de encierro o en sesiones sucesivas). El o los espacios de trabajo, los recursos de apoyo requeridos (teóricos y logísticos), entre otros.

Como requisito inicial, contar con esa información antes de presentar cualquier propuesta de diseño. Si es el caso, diseñar junto con el grupo dirigente que solicita el apoyo. Esto se convierte en una excelente actividad pedagógica para el grupo solicitante y en una mayor garantía para el diseñador, en el sentido de no equivocarse en relación con el grupo y sus expectativas.

— *¿Cuáles consideras que son las partes que no pueden faltar en un diseño? ¿Qué lógicas o relaciones internas deben tener esas partes?*

Ninguna de las señaladas puede faltar. Sería imposible. Pero es natural que muchas veces las circunstancias obliguen a adaptar el diseño a las condiciones reales, con lo que el diseño ideal se ve modificado.

Desde mi perspectiva, la relación lógica debe darse en la búsqueda de la armonía entre todos los elementos que intervienen. Pero la gran guía que conduce el proceso general es la lógica dialéctica, que debe respetarse tanto en el desarrollo general del proceso como en cada una de sus etapas.

¿En qué te basas para determinar el punto de entrada de un diseño?

Hay que distinguir entre punto de entrada y punto de partida. Lo que manda, desde la opción de la educación popular, es el punto de partida, que siempre es el nivel sociocultural del educando. Siempre se debe partir de la práctica social (concepción, contexto y práctica real: el triple autodiagnóstico) del grupo. Y no necesariamente se trabajan en ese orden. Ni se trata de una actividad para cada aspecto. Eso depende de las circunstancias descritas. Esto es lo que conecta con el punto de entrada, que es la decisión táctica de por dónde empezar, por qué aspecto de alguno de los elementos del autodiagnóstico iniciar el proceso, con qué preguntas o con qué ejercicios se decide iniciar. Es decir, definir cuál es el punto de entrada y el punto de partida.

— Para abordar un tema específico — género, por ejemplo —, ¿qué tomas en cuenta para definir cómo vas a iniciarlo, para darle entrada en el grupo?

Las consideraciones son las mismas. Si, por ejemplo, el tema general del evento es género, entonces hay que definir sus ejes temáticos, sus contenidos. Y eso — como ya hemos dicho — en relación con el grupo y sus circunstancias, con los objetivos y los tiempos, entre otros aspectos.

— ¿Cómo aprendiste a hacer un diseño? ¿Qué es lo que más te sirvió en este proceso de aprendizaje?

La práctica de muchos años, en muchos lugares y con retos y circunstancias muy diversas. De ahí mi interés por la sistematización y el refuerzo teórico de

lo vivido. O también, desde algún aporte teórico, he ido a la modificación de la práctica. Siempre lo hice en colectivo, en el IMDEC o en otros espacios de trabajo. Y puedo decir que lo sigo haciendo así con los equipos con los que me toca trabajar — permanentemente o por una sola vez —, como advertí antes. Y puedo también asegurar que es uno de los momentos de mayor creatividad y goce pedagógico.

— *¿Qué caracteriza a los diseños que haces? ¿Qué opinan otras personas de tus diseños?*

Los caracteriza la terca e ineludible búsqueda de la coherencia metodológica, que ya señalé antes. No cedo nunca *a priori* en la concepción educativa que tengo, ni en las consecuentes modalidades metodológicas, pedagógicas y didácticas que se derivan de ella.

No acepto ser “educador popular” sólo en la educación “informal” o de base, y convertirme en “educador serio y formal” cuando estoy, por ejemplo, trabajando en la universidad, o en un curso por televisión a distancia, o con grupos masivos de dos mil quinientos participantes, por ejemplo. El reto sólo fomenta la creatividad, pero no me hace claudicar *a priori*. En consecuencia, los participantes y dirigentes del proceso suelen evaluar muy positivamente los eventos educativos, así como la “novedosa” forma de abordarlos.

— *Cuando pones en práctica tus diseños, ¿qué ocurre con mayor frecuencia: cambian o se mantienen bastante invariables según lo previsto? ¿Por qué?*

Siempre se mantiene la lógica del diseño, lo esencial, lo estratégico. Pero también, casi siempre, se tienen que hacer ajustes de temas, tiempos de tratamiento,

formas o modalidades, pues el proceso es dinámico y cada grupo es particular. Mantener el diseño en sus detalles, sin movimiento alguno, es prácticamente imposible. Eso significaría que el grupo se comportó en sus intereses, manejo dinámico, tiempos y otros aspectos, tal y como uno lo imaginó y consideró. Y eso es prácticamente imposible. Pero, insisto, eso no significa cambiar la lógica general que conduce al proceso.

— *¿Qué tomas en cuenta para afirmar que tu diseño ha funcionado bien?*

Fundamentalmente, el proceso de construcción de conocimientos, la actitud del grupo, su ánimo. Y, por supuesto, la evaluación que se realiza en forma permanente y al finalizar el proceso.

— *¿Cómo prefieres hacer los diseños: solo o con otras personas? ¿Por qué? ¿Crees que podrías diseñar una actividad para que la desarrolle otra persona?*

Decía con anterioridad que prefiero hacer los diseños con otras personas. Y sí, se puede diseñar para que aplique otra persona, pero es indispensable que esa persona maneje a fondo la propuesta de la educación popular, y compartir con ella — también a fondo — lo que uno diseñó.

— *¿Crees que pudieras desarrollar una actividad que ha sido diseñada por otra persona?*

En las condiciones señaladas, sí.

— *¿Te gusta diseñar? ¿Por qué?*

Sí me gusta diseñar. Es un momento de gran creatividad, de imaginación, de poner a prueba la capacidad de mantener la coherencia.

— *¿Has sentido en algún momento ansiedades o temores en la elaboración de un diseño? De haberlos tenidos, ¿cuáles han sido esos temores o ansiedades?*

Sí, cuando los datos previos son imprecisos o insuficientes o, incluso, diferentes a lo planteado originalmente. Los temores o ansiedades tienen que ver con la inseguridad que uno siente frente a esas imprecisiones, que, por más que uno intentó recabar la información, no lo pudo lograr por la indisciplina del grupo solicitante.

— *¿Has experimentado en algún momento temores o ansiedades con la puesta en práctica de algún diseño?*

Por supuesto. Siempre, sin excepción, llego con temor y ansiedad frente al reto en cuestión. Pero también llego con la confianza y seguridad que te da la experiencia. “Ni tanto miedo que te paralice, ni tanta confianza que te vuelva un soberbio y/o un irresponsable”. Uso mucho esta frase para mí mismo y para orientar a otras personas.

Pero, claro, la ansiedad y el temor se vuelven más fuertes frente a retos nuevos o complicados como, por ejemplo, un número muy grande de participantes (ansiedad ante el reto de trabajar participativamente y lograrlo con dispositivos específicos), o cuando no se tiene un buen dominio del tema en cuestión. Pero eso también se resuelve con alianzas de orden temático-metodológico en la coordinación. O cuando el grupo es reacio — o incluso reactivo — a la propuesta (antes de conocerla y experimentarla). Por ejemplo, grupos políticos de mucho nivel, maestros o académicos, grupos de otras culturas, como indígenas o de otros países, culturas

y lenguas. Cuba ha sido un escenario que ha puesto a prueba, muchas veces, mis miedos y ansiedades. Pero que también me ha planteado retos muy interesantes.

— *¿Qué le sugerirías a una persona que te ha pedido ayuda para hacer un diseño?*

Que lo hagamos juntos, con tiempo suficiente. Y que lea o conozca al menos los fundamentos del marco teórico y metodológico con el que voy a trabajar el diseño.

¿Recomiendas alguna bibliografía para trabajar el tema de diseño con grupos? ¿Cuál?

La verdad, toda — y sé que es muy vaga la expresión —, la que plantean Freire, Morín y muchos y muchas educadores y educadoras populares que nos hemos atrevido a escribir al respecto. Ustedes la conocen suficientemente.

— *¿Tienes otras ideas que te gustaría añadir sobre el tema de diseño?*

Que es un tema clave. Que ahí se pone a prueba el verdadero manejo de la propuesta de educación popular. Que no es fácil, pues se trata de un ejercicio muy complejo, sobre todo cuando se atienden retos de gran envergadura, como, por ejemplo, el diseño curricular de una licenciatura universitaria de ocho o diez semestres, o diplomados de ciento ochenta o doscientas horas, o grupos muy numerosos, o educación a distancia. Y que sólo se “aprehende” el diseño, diseñando.

Encuentro con muchísima frecuencia diseños de educadores y educadoras populares o de centros de

educación popular que son verdaderamente inconsecuentes con los postulados teóricos y metodológicos que dicen sostener. Esto, créanme, es mucho más frecuente de lo que uno podría imaginar. Y, sobre todo, tratándose de ONG y compañeros y compañeras muy conocidos.

Por último, quiero felicitarlos por el diseño de esta encuesta, que más bien parece una confesión o el índice para una tesis. Ayuda mucho a pensar el tema.

Evaluación

PROCESOS EVALUATIVOS EN EDUCACIÓN POPULAR

Alvaro Pantoja

Las prácticas o trabajos que se desarrollan en el campo de la educación popular pueden abordarse como tipos de prácticas sociales “de construcción de personas”, trabajos que desarrollan tipos de procesos “de socialización de las personas”, o sea, procesos de construcción y reconstrucción de individuos sociales. Tales prácticas se desarrollan en torno al acto de aprender, o al proceso de “crear condiciones específicas para que las personas aprendan”.

De acuerdo con este punto de vista, la evaluación debería tener como perspectiva la construcción colectiva de una manera de re-ver, en la que se busca aprender a comprender significados de lo que cada persona involucrada está aprendiendo y del modo como lo está aprendiendo.

Los aprendizajes con los cuales lidia la educación popular tienen que ver con el desarrollo de la capacidad de las personas para “una intervención crítica en su propia socialización”. Para pensar este proceso es preciso tomar como referencia una perspectiva alternativa a la dominante de las socializaciones a las que todos estamos sometidos.

Estamos tratando, pues, de prácticas o trabajos volcados hacia:

- (desde el punto de vista cultural) **fortalecer la creatividad cultural** de las personas, grupos, organizaciones y movimientos, “para la reinención solidaria de la sociedad y para la construcción concreta de una vida más digna para todos”;

- (desde el punto de vista político) **reforzar el ejercicio de la ciudadanía**, en la perspectiva de refundar la “cosa pública” y las relaciones entre “lo público” y “lo privado”;
- (desde el punto de vista ético) **reforzar la autonomía** de todas y cada una de las personas involucradas como “condición básica de participación efectiva en un proceso social fundante y fundado en relaciones igualitarias”.

La perspectiva politicopedagógica de la evaluación en trabajos populares es la de “crear condiciones para que las personas sean más sujetos de la propia práctica”. Buscamos la realización de la evaluación como **dimensión integradora del proceso educativo**, esto es: que pueda traducirse en una vivencia integradora e integrativa del sentir-pensar-actuar de las personas involucradas.

La evaluación está ligada íntimamente al proceso de transformación de las personas, de las prácticas y de la sociedad.

Como la evaluación no es solo un proceso técnico sino que configura una cuestión política, puede constituirse en un proceso y un proyecto en el que todos los sujetos involucrados busquen y sufran un cambio cualitativo.

Uno de los contenidos propios de la cualidad política es la participación. La falta de participación es pobreza: en la elaboración de la propuesta, en la conducción del proceso, en la apreciación de los resultados. Es por eso que la **evaluación cualitativa** debe tener en cuenta, principalmente, la calidad de vida lograda (en los más variados aspectos) y el involucramiento de las personas.

En este sentido, la evaluación se constituye también en “un espacio de apreciación de resultados”, en un “proceso colectivo de atribuir significados, así como de conferir “pesos y medidas”. En general, se trata de **buscar una nueva mirada** (renovar la manera de ver) sobre la propuesta de trabajo, su contexto, el proceso y los resultados. Pero, ¿de qué resultados estamos hablando?

- (desde el punto de vista práctico) se trata de la **concreción de los derechos** por los cuales se lucha;
- (desde el punto de vista político) se trata del **fortalecimiento del poder** de las personas y sus organizaciones en la sociedad;
- (desde el punto de vista educativo) se trata de **los aprendizajes y sus significados** para los sujetos involucrados; y también de **los significados de las relaciones sociales creadas y/o reforzadas** en el proceso del trabajo.

Desde el punto de vista metodológico, la perspectiva que parece más adecuada como referencia general para la evaluación de los procesos educativos en trabajos populares es la que intenta verificar en qué medida, a través de las actividades desarrolladas, se están construyendo formas concretas de solidaridad y de eficacia en los objetivos que se proponen, de forma que se garantice la creación de una trama de significados nuevos para lo que hacen, de modo que puedan ganar una expresión visible en tanto señales de una nueva propuesta en construcción.

A continuación indicamos algunas referencias y criterios más específicos que consideramos adecuados para abordar, en la actualidad y en nuestras

sociedades latinoamericanas, la cuestión de la evaluación en el contexto de trabajos populares:

- evaluación como “rescate de la memoria” (confección de la línea del tiempo del grupo, del proyecto, del trabajo) con contextualización de los acontecimientos y hechos.
- evaluación dirigida a “generar nuevas comprensiones” a partir de referencias y puntos de vista de los diferentes sujetos involucrados; evaluación como repensamiento del significado del propio trabajo para los diferentes sujetos;
- evaluación como búsqueda individual y colectiva de “aprendizaje/comprensión de los procesos de socialización” implicados en el trabajo mediante sus reflejos en el cotidiano de las personas, de los grupos, de la comunidad;
- evaluación como canal de “crecimiento de las personas y de los grupos” en responsabilidad y autonomía con respecto a lo que se hace;
- evaluación como “verificación del enraizamiento y de la participación” en aquello que se hace;
- evaluación como “desarrollo de la comprensión” sobre los límites y las posibilidades de lo que se hace;
- evaluación como “autocapacitación” en la teoría y la práctica de la evaluación.

Entendemos que en los tiempos actuales, con su fuerte componente de desagregación de los individuos y de las sociedades, “nuevos conocimientos han pasado a ser vitales” en la búsqueda de un nuevo entendimiento, de un nuevo descubrimiento de nuestra condición humana. De hecho, este proceso re-

quiere una nueva educación. Y, ciertamente, esta nueva educación requiere un modo nuevo de pensar-ver-hacer evaluación.

En la intención renovada de, a partir de la dimensión educativa, “contribuir a la refundación cultural, política y ética del mundo” o “contribuir a la colocación de los soportes éticos de una nueva cultura política para el desarrollo de una ciudadanía humanizada de sujetos conscientes” la educación popular, como propuesta politicopedagógica, “choca directamente con la uniformidad, el burocratismo y la impersonalidad de programas y sistemas de evaluación tradicionales”.

Por eso mismo, teniendo en cuenta el desafío de la diversidad cultural presente en los “procesos de construcción de pensamientos e intenciones”, las prácticas de educación popular se proponen como “espacios alternativos de socialización”, es decir, de encuentro de personas y de interacción constructiva en el colectivo.

El mirar educativo que se ejerce sobre el “hacer educación” en el contexto de los trabajos populares se continúa preguntando: ¿en qué medida la vivencia de todo ese proceso se está traduciendo en iniciativas concretas y formas más eficaces de realizar los objetivos del trabajo?

Pero hoy se pregunta también con igual énfasis: ¿en qué medida todo eso está posibilitando la construcción de significaciones nuevas para el mundo en que vivimos y el que buscamos construir?

TIPOS DE EVALUACIÓN*

(Fragmentos)

Ernesto Cohen y Rolando Franco

No todas las evaluaciones son iguales. Pueden establecerse diferencias entre ellas según variados criterios, tales como el tiempo de su realización y los objetivos que persiguen, quiénes la realizan, la naturaleza que poseen, la escala que asumen y los decisores a los que van dirigidas.

I. En función del momento en que se realiza y los objetivos que persigue

En la construcción de tipologías de evaluación es posible distinguir las tradiciones de diferentes disciplinas (sociología, ciencias de la educación, etc.). Cuando las raíces se encuentran en la economía, la distinción clásica es entre evaluación *ex ante* y *ex post*. La primera se realiza previo al comienzo del proyecto, tomando en cuenta factores anticipados en el proceso decisorio. La segunda se lleva a cabo cuando el proyecto ya está en ejecución o ha concluido y las decisiones se adoptan sobre la base de los resultados efectivamente alcanzados.

[...]

* Tomado de Ernesto Cohen y Rolando Franco, *Evaluación de proyectos sociales*, México/España, Siglo veintiuno, 1993, pp. 109, 112, 113, 115, 116, 118, 119.

II. En función de quien realiza la evaluación

Pueden distinguirse cuatro tipos de evaluación, al tomar en cuenta el agente que la lleva a cabo. De partida, puede distinguirse según el evaluador forme parte o no del equipo ejecutor del proyecto. Otra forma es la que busca combinar ambos tipos de personas; y, la última, es la denominada participativa, que incorpora a los beneficiarios.

a) Evaluación externa

Es la realizada por personas ajenas a la organización agente. Supuestamente, esos evaluadores tienen mayor experiencia en actividades de esta especie y, por lo mismo, se piensa que podrán comparar los resultados obtenidos en el caso concreto con otros similares que les haya tocado conocer con anterioridad, lo que les permite realizar contrastaciones sobre la eficacia y eficiencia de diferentes soluciones a los problemas enfrentados.

[...]

b) Evaluación interna

Se la lleva a cabo dentro de la organización gestora del proyecto. Se aduce como aspecto positivo que, en primer lugar, elimina las fricciones propias de la evaluación externa. Quienes van a ser evaluados por un extraño se ponen a la defensiva, proporcionan información parcial y tienen reacciones que llevan a que la evaluación resulte traumática tanto para el evaluador como para los evaluados, y aporte poco al conocimiento sustantivo y al mejoramiento de los procedimientos de ejecución de proyectos. Nada de esto sucedería, argumentan, si la evaluación se lle-

vase a cabo internamente. Habría colaboración de quienes participaron en el proyecto, por cuanto no la sentirían como un examen de su actuación personal, sino como una instancia de reflexión sobre lo realizado, de mutuo intercambio de experiencias y, en fin, de aprendizaje.

[...]

c) Evaluación mixta

Es la que busca combinar los tipos de evaluación ya mencionados, haciendo que evaluadores externos realicen su trabajo en estrecho contacto y con la participación de los miembros del proyecto a evaluar. De esta manera se pretende superar las dificultades y al mismo tiempo se preservan las ventajas de ambas.

En los tipos de evaluación analizados, existe un gran ausente que es la población objetivo del proyecto. Para llenar este vacío se ha venido desarrollando la llamada evaluación participativa fundada en bases teóricas y metodologías diferentes.

d) Evaluación participativa

El objetivo de este tipo de evaluación es minimizar la distancia entre el evaluador y los beneficiarios. Se la utiliza particularmente para pequeños proyectos, que buscan asentar los cambios propugnados mediante la creación de condiciones para que se genere una respuesta endógena del grupo.

[...]

En el proceso de un proyecto social, la estrategia participativa prevé el concurso de la comunidad en el diseño, programación, ejecución, operación y evaluación del mismo. De esta forma, la evaluación

participativa es un componente de una estrategia diferente de proyectos, lo que hace que su adecuada implementación dependa en gran medida de la población afectada por el mismo.

[...]

III. En función de los destinatarios de la evaluación

Al precisar los alcances y contenidos de la evaluación, tratando de responder a la pregunta, ¿qué es evaluar?, necesariamente se llega a la cuestión de, ¿*para qué se evalúa?* Se evalúa para escoger racionalmente entre proyectos alternativos o entre diferentes opciones posibles para ejecutar el mismo proyecto, y de esa manera incrementar su eficacia y eficiencia. Pero el diseño, contenido, metodología y tipos de análisis van a depender de quiénes sean los destinatarios de los resultados de la evaluación.

Tanto la selección de alternativas para la acción como las modificaciones a la implementación suponen un proceso de toma de decisiones — dentro de la organización agente y en el contexto mayor de la que esta forma parte. Por lo tanto, también hay que analizar *para quién se evalúa*, o cuál es el escalón dentro de la estructura de poder para el que se realiza la evaluación.

[...]

EVALUACIÓN DEL PROYECTO SOCIAL*

(Fragmentos)

Mario Espinoza Vergara

[...] se puede decir que “evaluación es un enjuiciamiento analítico entre lo planteado y lo realizado. La evaluación precisa el grado de éxito o fracaso de una acción, al comparar sus resultados con lo que se esperaba de ella. Por lo tanto, una evaluación revela la efectividad de las acciones emprendidas para las que de antemano se había previsto una meta determinada”.¹

Es un “proceso para establecer juicios acerca de objetos y eventos seleccionados comparándolos con patrones de valor específicos con el fin de tomar una decisión entre cursos alternativos de acción”.²

Volviendo a los términos simples para la comprensión del concepto, es útil citar los términos con que la Real Academia Española define la palabra “evaluar”. Dice: “es señalar el valor de una cosa”. Esta definición sirve para llamar la atención sobre nuevas facetas del término. Para señalar el valor de una cosa, es necesario medir y solo es posible medir cuando se tienen puntos de referencia para “comparar una cantidad con su respectiva unidad, con el fin de

* Tomado de Mario Espinoza Vergara, *Evaluación del proyecto social*, Buenos Aires, Editorial Humanidades, 1983, pp. 15-28.

¹ Ricardo Puerta, *Evaluación*, Publicaciones IICA, 1976.

² Corporación Centro regional de población, *Manual de evaluación para programa de planificación familiar*, Bogotá, agosto de 1975.

averiguar cuántas veces la primera contiene la segunda”. Una persona sabe que ha avanzado medio metro cuando sabe lo que es un metro.

Objetivos de la evaluación

La evaluación está consagrada al principio de la utilidad. Según esto, no se evalúa por el solo ejercicio intelectual de descubrir una verdad oculta, sino que se hace porque de ahí se derivará un mejoramiento en la marcha de un proyecto o su eliminación, si es que esta aparece como la medida más razonable.

Carol H. Weiss señala: “El objeto es medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar la programación futura”.³ De acuerdo con esta interpretación, de las conclusiones a que se llega mediante la evaluación siempre debe desprenderse un conjunto de medidas que influyen en la marcha de un proyecto. La evaluación es parte, en consecuencia, del proceso racional de toma de decisiones.

Resumiendo todo lo anteriormente expresado, se puede concluir que una evaluación tiene implícitos dos objetivos fundamentales:

1. Medir el grado de idoneidad, efectividad y eficiencia de un proyecto.

Idoneidad: capacidad que tiene el proyecto para resolver el problema que lo originó.

³ Carol H. Weiss, *Investigación evaluativa*, México, Editorial Trillas, 1975.

Efectividad: la capacidad que tienen las actividades y tareas del proyecto para alcanzar los objetivos y metas que el mismo define.

Eficiencia: el índice de productividad del proyecto, o sea, la relación existente entre los bienes y servicios finales y los insumos requeridos para su producción.

2. Facilitar el proceso de toma de decisiones.
Estas decisiones pueden ser de la siguiente índole:
 - a) continuar o discontinuar el proyecto que se está evaluando;
 - b) mejorar sus prácticas o procedimientos;
 - c) añadir o desechar técnicas en relación con las que se están empleando;
 - d) modificar la estrategia en desarrollo;
 - e) establecer proyectos semejantes en realidades similares;
 - f) asignar recursos escasos entre programas que compiten entre sí;
 - g) aceptar o rechazar un enfoque o teoría sobre el proyecto en ejecución.

Tipos de evaluación

La evaluación asume diversos tipos según el instante en que se aplica y según la procedencia de los evaluadores.

1. Según el instante en que se aplica, puede ser:
 - Evaluación formativa*: es la que se realiza durante el desarrollo de un proyecto y sirve específicamente para retroalimentarlo. Por tan-

to, se aplica durante las fases de diagnóstico, formulación, implementación y ejecución de un proyecto.

Evaluación final: como su nombre lo señala, es la que se realiza al final de un proyecto y sirve especialmente para determinar futuras acciones. También se suele llamar *evaluación sumativa*.

2. Según la procedencia de los evaluadores, pueden ser:

Evaluación interna: Es aquella que se realiza por parte de personas que proceden del interior de la institución ejecutora del proyecto.

Evaluación externa: es aquella que se realiza por medio de los evaluadores externos a la institución ejecutora y por encargo normalmente de ella.

Evaluación mixta: es aquella que se realiza por un equipo de trabajo constituido por evaluadores internos y externos a la institución ejecutora del proyecto.

3. Según la naturaleza de lo que evalúa, puede ser:

Evaluación de necesidades: corresponde a lo que en el proceso de programación es el diagnóstico de la situación-problema. Esto significa que una evaluación de necesidades nace ante el requerimiento de conocer concretamente una situación sobre la que se formulará un programa o proyecto de acción y sobre la cual existe escasa o nula información.

Evaluación del diseño: es aquella que se aplica inmediatamente después de formulado un pro-

yecto y que sirve para determinar el grado de idoneidad y factibilidad de las acciones propuestas en el proyecto para resolver la situación problemática que origina su existencia.

Evaluación del desempeño: este tipo de evaluación es el más frecuente y su objetivo fundamental es medir la forma en que se está comportando un proyecto para compararla con las previsiones hechas en la fase de formulación de ese proyecto. Para ello valora las tareas y la metodología desarrolladas, la producción de los bienes y servicios esperados y sus efectos. También mide los efectos no esperados pero alcanzados.

Evaluación del impacto: es aquella que mide los efectos del proyecto sobre la población beneficiaria del mismo. Estos efectos están generalmente enunciados a través de los objetivos mediatos e inmediatos del proyecto y su medición requiere, la mayoría de las veces, de esfuerzos especiales de evaluación, ya que muchos de ellos solo comienzan a tener expresión o vigencia bastante tiempo después de finalizado el proyecto.

Respecto a los tipos de evaluación según la naturaleza de lo que se evalúa, es conveniente destacar, tal como se demostrará en el transcurso de este libro, que un proceso evaluativo de un proyecto debería recurrir a estos cuatro tipos:

1. Previamente a la formulación de cualquier proyecto se debe realizar un diagnóstico o evaluación de necesidades.
2. Una vez definido el proyecto es necesario evaluar su diseño.

3. Durante la ejecución del proyecto se debe evaluar periódicamente su desempeño.
4. Una vez concluida la ejecución, debe medirse su impacto en la población beneficiaria.

Principios inherentes a la evaluación

Una evaluación debe ser:

- a) *Objetiva*: debe medir, analizar y concluir sobre los hechos tal como ellos se presentan en la realidad, sin contaminarlos con la manera de pensar o de sentir de los evaluadores.
- b) *Válida*: entendiéndose que cumple este requisito “cuando mide de alguna manera demostrable aquello que trata de medir, libre de distorsiones sistemáticas”. De acuerdo con ello, los resultados de la evaluación son comprobables mediante procesos comparativos con situaciones externas o futuras al hecho evaluado.
- c) *Confiable*: lo que significa que, cuando una evaluación es aplicada repetidamente a un mismo hecho, persona o grupo, o al mismo tiempo por investigadores diferentes, dé iguales o parecidos resultados. La determinación de la confiabilidad consiste en establecer si las diferencias de resultados se deben a inconsistencias en la medida.
- d) *Oportuna*: debe ser aplicada en el momento adecuado a fin de que no se produzcan distorsiones a la situación evaluada durante un período, como producto del transcurso del tiempo. También sus conclusiones deben ser entregadas en el momento oportuno para la toma de decisiones.

- e) *Práctica*: de acuerdo con ello, la evaluación debe estar condicionada en cuanto a sus características por el destino que se quiera dar a sus conclusiones y estas deben servir de sustento al proceso de toma de decisiones en relación con la situación evaluada.

Estructura y evaluación

En los tipos de evaluación se mencionó que una evaluación puede ser interna, externa o mixta, según la procedencia de los evaluadores. Mucho se ha discutido sobre cuál de estos tipos es el mejor. Aparentemente ninguno de ellos tiene el monopolio de las ventajas. La opción por algunos de estos tipos deberá estar en estrecha relación con factores tales como los siguientes:

- a) Grado de confianza de directivos y administradores. Estos deben confiar plenamente en la capacidad profesional de las personas que ejecutan la evaluación. Si los directivos y administradores de la institución ejecutora del proyecto tienen ese grado de confianza en sus propios evaluadores, es natural que recurran entonces a ellos. En el caso contrario, sería más recomendable recurrir a los servicios de evaluadores externos para que ellos realicen solos, o en asociación con evaluadores internos, las evaluaciones necesarias. Ocasionalmente, es importante ganarse la confianza pública contratando a evaluadores que no tengan intereses en juego en el proyecto que se va a estudiar.
- b) Grado de objetividad: Para lograr un grado máximo de objetividad se requiere proteger a la

evaluación de la posibilidad de que los evaluadores pongan empeño en demostrar que todo “marcha bien”. Esta circunstancia se resuelve mejor recurriendo a evaluadores externos, aunque, a veces, se encuentran en el interior de las instituciones profesionales suficientemente serios como para no caer en ese tipo de distorsiones. En el caso de haber recurrido a evaluadores externos, habría que precaverse de que estos no vayan a presentar datos “mejorados” con la intención de congraciarse con la institución ejecutora y lograr así nuevos contratos.

- c) Grado de comprensión: En toda institución y proyecto existen una serie de circunstancias que son solo conocidas por quienes viven más intensamente la situación. Cuando estas circunstancias especiales ejercen un condicionamiento demasiado fuerte sobre los resultados del proyecto, será conveniente recurrir a evaluadores internos, quienes están en condiciones de valorar efectivamente estos factores.
- d) Potencialidad de utilización: la utilización de los resultados requiere frecuentemente que los evaluadores desempeñen un papel activo en la inserción de sus resultados en la política general de la institución. El personal interno que está dispuesto a hacer recomendaciones sobre la base de los resultados y de defenderlas en las reuniones internas de la institución, quizás esté mejor situado para conseguir que se le preste atención; pero a veces son los de fuera, gracias a su prestigio o autoridad, los que son capaces de convencer a quienes corresponda de que se preste atención a los resultados de la evaluación.

- e) Grado de autonomía: el evaluador interno generalmente da por sentado los supuestos fundamentales y los esquemas de organización del proyecto y realiza la evaluación dentro del marco existente. El evaluador de fuera quizás pueda ejercer mayor autonomía y ver las cosas con una perspectiva más amplia. Esta mayor autonomía facilitaría un proceso de retroalimentación menos propenso a poner soluciones de remiendo y más centrado en una reestructuración fundamental del proyecto.

Los cinco factores anteriormente descritos deberán ser tenidos en cuenta para la decisión en torno a la procedencia de los evaluadores del proyecto.

Ubicación de los evaluadores en la estructura institucional

Cualquiera que sea la decisión sobre la procedencia de los evaluadores, estos deberán ocupar un lugar en la estructura de la institución ejecutora del proyecto a evaluar. Se puede concebir como la situación más normal aquella en que el evaluador rinde informes a la persona con autoridad que le encomendó el trabajo de evaluación.

La ubicación de los evaluadores dentro de la estructura institucional debe estar indudablemente condicionada por el interés de los usuarios de la evaluación. Normalmente en una institución estos usuarios pueden estar situados en alguna de estas tres categorías:

1. Los directivos superiores, a quienes corresponde adoptar las políticas institucionales. Su interés en los resultados de una evaluación podría es-

tar centrado en el deseo de ampliar, reducir o cambiar un proyecto.

2. Los directivos medios y administradores, a quienes corresponde tomar decisiones sobre los insumos que se utilizan en la ejecución de las actividades institucionales. Su interés en la evaluación podría nacer de la intención de introducir modificaciones en la utilización de los insumos.
3. Los técnicos y ejecutores del proyecto, a quienes corresponde sugerir decisiones metodológicas, técnicas y operativas y ejecutar las decisiones adoptadas. Su interés en los resultados podría basarse en su deseo de mejorar las condiciones tecnicometodológicas del proyecto.

La evaluación debería, entonces, estar situada en el nivel de estructura institucional acorde con el usuario e interés. Si la evaluación está prevista para introducir modificaciones de política general, los evaluadores deberían estar situados en el nivel superior de la estructura; y responder ante los directivos superiores. Si la intención es introducir cambios en torno a la cantidad y la calidad de los insumos utilizados en la ejecución de un proyecto, entonces los evaluadores deberían estar situados en el nivel superior de la estructura y responder ante los directivos y administradores de nivel intermedio. Finalmente, si la evaluación es para introducir modificaciones tecnicometodológicas en la ejecución de un proyecto, en ese caso los evaluadores bien podrían estar situados en el nivel operativo de la institución.

El problema de la ubicación estructural se hace más complejo cuando una evaluación está prevista

para satisfacer múltiples intereses. En este caso lo más corriente y conveniente es rendir informes al nivel superior de la institución, como una manera de lograr una mayor autoridad y autonomía para el desempeño de la función evaluativa. Toda evaluación requiere de un máximo de autonomía para informar objetivamente sobre sus resultados.

Evaluación y comunidad

La evaluación, lo mismo que el resto de las fases que componen el desarrollo de un proyecto, adquiere su dimensión más valiosa cuando considera como elemento activo en su gestión a la comunidad beneficiaria del proyecto. Por ello, actualmente se habla de la evaluación-participante, considerada como *una técnica que permite la intervención de la comunidad organizada en el ANÁLISIS CUANTITATIVO de los logros y fracasos que se obtienen en la realización de una acción programada.*⁴

Siendo esta una definición de carácter estático, contraria a la dinámica que encierra el proceso de capacitación, es necesario complementarla señalando que ese análisis, por ser hecho conjuntamente por promotores y comunidad beneficiaria, es decir, por los sectores directos de acción, es una práctica participativa en la que se aprenden procedimientos de conocimientos y análisis.

Además, se indica que la evaluación debe desembocar en la formulación de acciones correctivas. Nos

⁴ Organización Mundial de la Salud (OPS, *Planificación participante*, Doc. HP-HE.12, 1975).

damos cuenta perfectamente de que, dentro de la dinámica del sistema, esas acciones correctivas deben ser consideradas dentro de la fase de programación que, a su vez, suscita otras acciones, y así sucesivamente.

Es evidente, tal como ha sucedido en las otras fases, que la participación de la población en la evaluación participante no se siente por cierto espontánea. La dirección de toda la acción tampoco está en manos de la población. La elaboración de algunos gráficos y estadísticas tendrá que ser hecha por los técnicos, etc.; pero esta situación es temporal; es la situación de la cual se parte, con la cual se empieza, precisamente para modificarla. Igual cosa ocurrió con las otras fases. Pero aparte de que la situación de inicio varía de un grupo social a otro, la técnica de evaluación-participante se enriquecerá mediante su aplicación. En otras palabras, no son los técnicos los que en un gabinete perfeccionarán las técnicas, sino que la población de base organizada, en función de su interés concreto, al aplicarlas las harán más operativas y funcionales. Este carácter de perfectibilidad de la técnica concuerda justamente con la idea de participación; la participación, en la medida que se acrecienta, se irá enriqueciendo y precisará más sus formas y mejorará sus técnicas.

Naturaleza de la evaluación-participante

La evaluación participante debe ser:

- a) Informativa, porque permite conocer en forma descriptiva y explicativa, cuantitativa y cualitativamente, el estado de avance de la ac-

ción y de su incidencia en el cumplimiento de los objetivos, metas, políticas y estrategias del plan económico y/o social.

- b) Formativa, porque la ejecución de las tareas de evaluación conlleva el necesario aprendizaje y el refuerzo de operaciones cognoscitivas de análisis y síntesis, generalización y comprensión, cuya utilización permita un conocimiento correcto del estado de avance de la acción.
- c) Operativa, porque es un medio de optimización de la acción en los ámbitos normativo, directivo y ejecutivo que permite tomar decisiones correctivas oportunas, sobre la base de una información amplia, detallada y correcta.
- d) Participativa, porque se funda en la intervención cada vez más consciente, activa y autónoma de la población en las tareas de evaluación.

Características de la evaluación-participante

Conviene señalar algunas características de la evaluación-participante:

- a) La evaluación debe ser hecha en función de los objetivos también fijados por la población. Esto significa que la evaluación-participante no es una técnica que se utiliza aisladamente en una determinada circunstancia, sino que es la etapa lógica de una acción integral que considera la participación de la población desde los orígenes de la misma acción.
- b) La evaluación debe ser hecha en función de los objetivos también fijados por la población. Esto significa que la evaluación-participante no es

una técnica que se utiliza aisladamente en una determinada circunstancia, sino que es la etapa lógica de una acción integral que considera la participación de la población desde los orígenes de la misma acción.

- c) La realización de la evaluación-participante debe obedecer a los intereses de la población. Esto quiere decir, que es la propia población la que debe determinar la realización de la evaluación-participante porque así convenga a sus intereses. En las actuales circunstancias, por ser esta técnica algo novedosa, es necesario que los técnicos den a conocer las ventajas de su ejecución. En cierto modo se trata de inducir a que la población aplique la técnica.
- d) El análisis de la información recogida debe ser hecho básicamente por la población. Es decir, los aspectos de fondo, por interesar mayormente a la población, deben ser analizados primordialmente por los grupos poblacionales. El control de la información recogida y la sistematización deben ser hechas por la población, o donde esto no fuera posible, por sus representantes directos. Esto evita que en la sistematización de los datos recogidos se modifique o deforme la realidad, pero al mismo tiempo facilita la capacitación de los participantes mediante el análisis de los datos, al darles acceso activo a los datos de conjunto y a su interpretación.
- e) La evaluación participante debe concretarse a acciones correctivas. Si se tiene en cuenta que esta técnica se aplica dentro de una situación de desarrollo que se realiza entre técnicos y po-

blación, es decir, algo concreto y práctico, necesariamente se debe concluir que una acción evaluativa tiene que ser también eminentemente pragmática.

LA EVALUACIÓN EN LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA*

(Fragmento)

**Fernando Cembranos,
David H. Montesinos
y María Bustelo**

2. [...] Referencias desde la práctica

Antes de pasar a desarrollar la propuesta metodológica, conviene hacer un repaso de los vicios que normalmente rodean la práctica de la evaluación en programas de tipo sociocultural. Veamos algunos de ellos:

- *La subjetividad inoperante o cuando evaluar equivale exclusivamente a valorar*

Muchas veces las evaluaciones se quedan en una simple valoración sin llegar a profundizar en los porqués y sin proponer alternativas. Esto lleva a análisis apasionados, poco operativos — “todo es un desastre” — que suelen darse con frecuencia en algunos colectivos y provocan desilusión y bloqueo en los mismos (“El profesorado no ha servido para nada y el grupo no participa en el curso”). La evaluación conlleva necesariamente un elemento de valoración, pero no se puede quedar ahí; tiene que intentar explicar las causas y recomendar cómo mejorar lo que se está evaluando.

* Tomado de Fernando Cembranos, D. H. Montesinos y M. Bustelo: *La evaluación en la animación sociocultural: una propuesta metodológica*, Madrid, Editorial popular S.,A., pp. 179-204.

● *La sacralización del número o cuando evaluar equivale exclusivamente a cuantificar*

Existe una idea errónea de que evaluar significa reducir los resultados de un programa a términos cuantificables. Parece que lo serio va siempre expresado en números. Así se pueden ver muchas evaluaciones que consisten, exclusivamente, en la utilización de indicadores de tipo cuantitativo: número de participantes, número de actividades que se han realizado, cantidad de dinero que se ha empleado... Las más sofisticadas llegan a combinar estos elementos y ofrecen *ratios* sobre cuánto dinero ha costado cada participante, etc. Probablemente, una de las razones por las cuales la evaluación no ha sido una práctica muy común en programas de animación sociocultural es, precisamente, esta concepción de la evaluación como exclusivamente cuantitativa y compleja en su comprensión.

● *La unidireccionalidad o la evaluación como legitimación de unos pocos.*

Se realizan evaluaciones en las que se contemplan **opiniones**, valoraciones, explicaciones y recomendaciones de solo una parte de los implicados en el programa — normalmente los responsables. Es importante que en la evaluación se refleje lo que tienen que decir todos y cada uno de los sectores implicados e interesados en el programa.

● *El valor de lo absoluto y lo relativo de este valor.*

En algunas ocasiones no se tiene en cuenta el valor relativo de los criterios de evaluación a aplicar. El “sólo han venido nueve”, cuando la actividad es una

conferencia que se ha realizado en un pueblo de 300 habitantes, debe ser necesariamente relativizado.

● *La diferencia en la interpretación de los criterios.*

Los criterios de evaluación no suelen ser los mismos para todos los implicados en ella; esto es lógico si se tiene en cuenta que, normalmente, la escala de valores de los participantes en un programa es inevitablemente heterogénea. Por ejemplo, si se evalúa como criterio positivo la “participación” de los destinatarios, puede que, para algunos de los evaluadores, la participación equivalga a asistir a las actividades, mientras que para otros consistirá, además, en que los destinatarios participen en la toma de decisiones sobre la marcha del programa. La solución a estas diferencias de interpretación reside en el reconocimiento de esta diferencia y en el intento de consenso en la medida de lo posible.

● *Todo en el mismo saco o la confusión en los niveles de evaluación.*

Con frecuencia se engloban o equiparan muy distintos niveles de análisis en una misma evaluación. Es distinto evaluar la institución que lleva un programa a cabo que el programa por sí mismo. También es diferente evaluar, por ejemplo, un programa de alfabetización a evaluar lo que han aprendido los alumnos receptores. Hay que diferenciar bien los niveles y saber qué es lo que queremos analizar en cada momento.

● *La recogida de datos compulsiva.*

Algunas veces se confunde evaluación con la simple recogida de datos, y se desarrollan registros a

rellenar sobre lo que ocurre en el programa. Estos registros, en muchos casos, no son utilizados más allá de esta propia recopilación. Aunque puedan servir como un elemento de control sobre lo que se hace, no son evaluación propiamente dicha, ya que no se da ni una valoración ni una explicación de los hechos. En algunas ocasiones, se recogen muchos datos que luego no son significativos para una evaluación. Hay que ser selectivos en la recogida de información, de manera que no se empleen energías inútiles. Es más importante que se utilice a fondo la poca información recogida, a que se tengan muchos datos que no sirvan para hacer mejorar el programa.

● *La tiranía de la investigación experimental.*

En ocasiones se ha entendido la evaluación como un proceso de investigación en el que han de utilizarse necesariamente los mismos procedimientos y técnicas del método científico experimental. Es importante diferenciar la investigación de la evaluación, y liberar a esta última de la rígida y lenta capacidad de respuesta que conlleva el método experimental cuando se enfrenta a situaciones que no son de laboratorio. La evaluación en la animación sociocultural debe ser algo eminentemente práctico y aplicado, en donde el factor tiempo tenga una importancia crucial. Por lo tanto, no se rechaza la utilización de este método (no cabe la menor duda que, existiendo las condiciones precisas, debe ser utilizado) sino que la mayoría de las situaciones evaluativas en la dinámica socio-cultural no permite su utilización. En otras palabras, puede ser más interesante sacrificar la utilización

del método experimental (que en algunas ocasiones puede llevar a la obtención de datos muy precisos, si bien sobre parcelas muy restringidas del programa que se está evaluando) y obtener, sin embargo, un mayor sentido global de la evaluación. Al fin y al cabo, el sentido último de la evaluación es que resulte útil para la mejora del programa o la toma de decisiones acerca del mismo. Por lo tanto, a diferencia de lo que sucede en la investigación básica y aplicada, en la evaluación de programas normalmente no es prioritaria, aunque pueda ser deseable en algunos casos, la generalización de los resultados.

● *Cuando evaluar equivale a cubrir el expediente.*

Muchas veces, se evalúa simplemente por el hecho de que hay que rendir cuentas a alguien o justificar una subvención obtenida, sin confiar ni esperar que la evaluación pueda ser útil para la mejora de lo que se está haciendo. Este tipo de “evaluaciones” hace desconfiar de su utilidad como parte de una metodología comprometida con los procesos socioculturales.

3. Referencias bibliográficas

La conciencia de la necesidad de la evaluación en procesos socioculturales y, sobre todo, el desarrollo de aquella son fenómenos relativamente nuevos en España. En la actualidad, se podría decir que existe ya un discurso de la necesidad de la evaluación como parte inevitablemente integrante de un proceso metodológico más amplio. Este discurso, sin embargo, ha quedado muchas veces en una mera declara-

ción de intenciones que no se ha correspondido con una ejecución real. Esto puede ser considerado como un fenómeno extraño, si se analiza la literatura existente en nuestro país sobre evaluación, que se podría dividir en varios campos:

- Literatura relacionada con el *trabajo social*; es aquí donde encontramos una mayor fuente de documentos sobre metodología de procesos socioculturales, que vienen de la tradición latinoamericana (Espinoza Vergara, Ander-Egg.). También en este campo es donde se han desarrollado más sistemas de evaluación que, sin embargo, tienen más que ver con evaluaciones a gran escala de servicios sociales que con otro tipo de procesos socioculturales.
- Literatura relacionada con la *evaluación psicológica y diagnóstica*; este ámbito tiene poco que ver con los procesos socioculturales, ya que se trata de evaluaciones ceñidas a la casuística individual.
- Literatura relacionada con la *evaluación educativa*; tradicionalmente este tipo de literatura ha estado centrada en la evaluación del alumno, más que en la evaluación de programas y proyectos educativos. En otros países — especialmente EEUU — sí se ha desarrollado este último tipo de evaluación y en España empieza a aumentar la preocupación sobre ello, fomentada, sobre todo, por el movimiento de reforma de las enseñanzas. Empiezan a traducirse algunos materiales norteamericanos de interés y las distintas instituciones públicas comienzan a dar mucha importancia a la evaluación de programas educativos.

- Literatura directamente relacionada con la *animación sociocultural y el desarrollo comunitario*; no existe prácticamente hasta el momento ningún libro ni artículo monográfico sobre el tema. En algunos casos se dedica un espacio — normalmente muy corto — a hablar solamente de la necesidad de la evaluación. Normalmente, o bien se teoriza — muy superficialmente — sobre el tema o bien se exponen las valoraciones hechas sobre algún programa, es decir, se habla del contenido de la evaluación pero no de la metodología que se ha utilizado para llegar a ella. Salvo alguna excepción (M. Jesús Garrido, Franch y Martinell, Espinoza) no se proponen instrumentos ni técnicas concretas de evaluación.

En los términos en los que se menciona la evaluación en estos documentos se puede resumir en tres aspectos:

- *Evaluación como parte del proceso metodológico de animación sociocultural* (estudio de la realidad, programación, intervención y evaluación).
- *Evaluación como instrumento de maduración en los procesos de grupo.*
- *Evaluación como medición del grado de cumplimiento de los objetivos propuestos*, es decir, de los resultados esperados. Algunos autores hablan entonces de rentabilidad social.

El problema, sobre todo, reside en que se desarrolla escasamente la parte más estrictamente metodológica de la evaluación y, cuando se hace, es de manera muy general y con criterios estrechos (cumplimiento de objetivos). Creemos que esta es la respuesta lógica a la falta de tradición evaluativa en progra-

mas y servicios socioculturales en nuestro país. Sin embargo, cada vez existe más preocupación y más gente experimentando sistemas de evaluación que son útiles para los programas en los que están implicados.

4. El planteamiento

Una vez aclarado el concepto de evaluación y hecho un repaso a lo que se hace normalmente y a lo que se ha escrito sobre el tema, se puede ya exponer el planteamiento del que se parte para desarrollar la propuesta metodológica que en este libro se hace.

Recordando el concepto de evaluación: recoger y analizar sistemáticamente una información que permita determinar el valor y/o el mérito de lo que se hace, y, concretando un poco más, se puede decir que la evaluación se concibe como: *un proceso en el cual se recoge y analiza sistemáticamente una información sobre un programa, actividad o intervención con la intención de utilizar (es decir, aplicar) ese análisis en la mejora del programa, actividad o intervención.*

4.1 ? 5.4 El sentido de la evaluación

Esta definición implica, claramente, que el sentido de la evaluación reside precisamente en que esta sea usada, de hecho, para despejar interrogantes, mejorar la efectividad o tomar decisiones en cuanto a un programa, actividad o intervención y en cuanto a lo que estos afectan se refiere. Es decir, la evaluación ha de ser, ante todo, *útil y práctica*:

- *Útil*, porque la información que nos ofrezca debe servir para la mejora del programa, actividad o intervención; es decir, debe ser una información

fácilmente aplicable y utilizable. No nos sirve prácticamente de nada, saber que tal ayuntamiento ha realizado X actividades culturales este año si lo que pretende nuestro programa es potenciar la creación de núcleos activos de personas que dinamicen al pueblo.

- *Práctica*, porque debe estar dirigida a la acción, al igual que todos los momentos del proceso metodológico de la animación sociocultural. Para esto, debe estar basada en la realidad concreta del programa evaluado.

En definitiva, si no se utiliza la información obtenida a través de la evaluación, los esfuerzos y energía empleados no merecen la pena.

4.2 *Características necesarias*

Para que la evaluación sea efectivamente práctica y útil, deben darse una serie de características en dicho proceso evolutivo.

- *Capacidad de respuesta según las situaciones*: pueden ser muy diversas o variadas. Es importante adecuarse a cada situación concreta sin empeñarse en aplicar modelos preestablecidos o recetas aprendidas.
- *Flexibilidad metodológica*: todos los métodos de recogida de información pueden valer. Se debe estar abierto a todas las posibilidades, ya que cada situación evaluativa es distinta y puede requerir distintos procedimientos. En cualquier caso, no hay una única vía para cada evaluación: debemos saber del máximo número de métodos ya que debemos elegir el (los) más adecuado(s) a cada momento. Sería interesante que en las ciencias sociales, en general, y en la

animación sociocultural, en particular, se fuesen desarrollando métodos cualitativos de recogida de información, ya que estos han sido subestimados y, por lo tanto, poco estudiados y utilizados; sin embargo, no por ello se debe rechazar de lleno la utilización de métodos cuantitativos, siempre y cuando tenga sentido y sea compatible con la situación evaluativa concreta.

- *Temporalidad*: la evaluación y sus resultados deben plantearse en el momento más adecuado para su utilización. El factor tiempo es especialmente importante; normalmente cuando nos hacemos una pregunta nos urge saber la respuesta cuanto antes, máxime cuando de la contestación depende que cambiemos algo en nuestra intervención. Una evaluación puede resultar inútil si pasa mucho tiempo entre que se formulan las preguntas evaluativas y se contestan las mismas.
- *Sensibilidad social*: entendida en un sentido amplio, quiere decir que es necesario tener en cuenta todos los sectores implicados, sus intereses y razones para querer o no querer una evaluación. La evaluación debe intentar reflejar todos los intereses e intentar limar al máximo las posibles incompatibilidades.
- *Creatividad*: hay muchas maneras de recoger información y de resolver situaciones evaluativas. Es importante que se barajen todas las posibilidades y se escoja la más adecuada y eficiente.
- *Continuidad*: el proceso evaluativo debe tener una continuidad, ya que los resultados de la evaluación son utilizados para mejorar o cambiar el programa que, más tarde, se volverá a evaluar

para recibir de nuevo *feedback*, y así sucesivamente.

- *Realismo*: la evaluación debe ser ajustada al tiempo, recursos y energía de que se dispone. Muchas veces puede parecer interesante evaluar todos los aspectos de un programa, pero es posible que no se tenga tiempo, ni energía, ni recursos para hacerlo; más aún, es posible que no podamos utilizar toda la información que obtenemos de una sola vez. En cualquier caso, es necesario dar prioridad a los aspectos más relevantes para nuestra tarea y a los que de verdad podamos evaluar.
- *Participación*: este es un aspecto necesario en todos y cada uno de los momentos del proceso metodológico de animación sociocultural. Todos los implicados en el programa tienen algo que decir sobre el mismo. El proceso evaluativo debe llevarse a cabo de tal manera que se dé una participación de todos los sectores implicados.

4.3 *Las razones de la evaluación*

La evaluación puede ser utilizada en animación sociocultural principalmente por dos razones:

- Es una manera de recibir *feedback* sobre las intervenciones y los programas que se llevan a cabo, un modo de mejorar y progresar. Al fin y al cabo, la evaluación puede ser un proceso de aprendizaje para la propia intervención.
- Es una *responsabilidad social y política*, especialmente si las actividades llevadas a cabo se financian con fondos públicos, ya que el contribuyente tiene derecho a saber en qué y cómo se está empleando el dinero público.

Reconociendo que ambos roles de la evaluación son importantes, en este libro se ha optado por desarrollar únicamente el primero pues, aunque también sean técnicos los que hayan de desarrollar ese segundo rol, es una responsabilidad más directamente política y más externa al propio proceso metodológico de animación sociocultural.

La propuesta metodológica que aquí se plantea propone una evaluación que tenga como rol principal el de *aprendizaje y mejora*, que sea una evaluación formativa y participativa y que sea consecuente y esté imbricada en el proceso metodológico planteado, es decir, que sea una necesidad del propio proceso de análisis, planificación e intervención.

4.4 *Objetivos de la evaluación*

El fin último de la evaluación es, pues, la mejora del programa, actividad o intervención. Para mejorar, dependiendo de las circunstancias específicas y de las características del programa, puede ser interesante conseguir uno o más de los siguientes objetivos:

- *Medir el grado de idoneidad, eficacia o eficiencia de un programa.*
 - *idoneidad*: si se adecua a la realidad y a lo que queremos conseguir.
 - *eficacia*: si consigue lo que se había propuesto como metas (si ha cumplido los objetivos o produce el efecto deseado).
 - *eficiencia*: cuánto de bien consigue eso que se había propuesto (cuánto tiempo y recursos han sido empleados).
- *Facilitar el proceso de toma de decisiones del colectivo y sobre la intervención, actividad o programa.*

- Fomentar un análisis prospectivo sobre cuáles y cómo deben ser las intervenciones futuras. Esto a su vez contribuye, en último término, al aprendizaje y conocimiento progresivo y acumulativo sobre modelos de intervención y metodología en la animación sociocultural.

5. La propuesta metodológica

Hasta ahora se han establecido las bases de un planteamiento metodológico: se ha hablado de la idea general de este planteamiento (el sentido de la evaluación), de las características necesarias de una buena evaluación y de las razones (los fines) y los objetivos de la evaluación en animación sociocultural.

A continuación se va a concretar más esta propuesta metodológica analizando los diferentes tipos de evaluación posibles, así como estableciendo unas bases que puedan resultar útiles para llevar a cabo un buen diseño de evaluación.

5.1 Tipos de evaluación

● Según el papel que cumple la evaluación

La evaluación puede cumplir dos papeles: *el formativo y el sumativo*.

Una *evaluación formativa* hace un seguimiento del *programa o actividad*. Se puede considerar que esta evaluación es una parte integral del proceso de planificación y desarrollo de un programa, y su función es ofrecer un *feedback* continuo que contribuya a la replanificación y el aprendizaje sobre la intervención, mientras esta se está llevando a cabo. En general, la evaluación formativa cumple la función de ayudar a los implicados en el programa a *mejorar y ajustar* lo que se está haciendo.

La evaluación de *tipo sumativo* determina hasta qué punto los objetivos se cumplen o se producen determinados efectos no previstos; la evaluación se realiza una vez finalizado el programa. Valora el producto final, va más encaminada a la toma de decisiones y sirve como medio de controlar responsabilidades. Sirve, a su vez, para obtener una información que permita comparar los costos, el mérito y la valía de otros programas similares.

Como se ha mencionado más arriba, esta propuesta metodológica se va a centrar más en una evaluación de tipo formativo. Esto, además, es coherente con la idea de que la animación sociocultural pretende fomentar *procesos de participación*.

● *Según el contenido de la evaluación*

Según el contenido de la evaluación, se pueden diferenciar cuatro tipos: evaluación de necesidades, de diseño, de proceso y de resultados.¹

Evaluación de necesidades

Esta evaluación se hace después de haber estudiado la realidad y es previa a la formulación del proyecto. Se evalúa el contexto y la realidad sobre las que se quiere intervenir y se realiza un diagnóstico de las necesidades de y con el grupo destinatario, para dirigir nuestra acción. Este tipo de

¹ Ya en 1969, Stufflebeam propone un modelo comprehensivo de evaluación al que denomina CIPP, conjunto de siglas para denominar estos cuatro tipos de evaluación: evaluación de contexto — necesidades — del “input” — diseño —, de proceso y del producto — resultados.

evaluación coincide con el análisis de la realidad, que ya ha sido tratado previamente.

Esta evaluación sirve, sobre todo, para ayudar a desarrollar objetivos y para tomar decisiones sobre la planificación de la intervención. A su vez, cumple la función de ofrecer una base que sirva para juzgar los resultados del programa.

Evaluación del diseño

Esta es una evaluación del diseño del programa, de su *coherencia* y su *aplicabilidad*. Puede cumplir una función de ayuda, a la hora de dar forma a propuestas y proyectos y *formar decisiones sobre la estructuración* de los mismos. Permite, además, obtener una base para juzgar cómo se está llevando a cabo el programa.

Las bases para este tipo de evaluación se pueden encontrar en los procesos de planificación y elaboración de proyectos también tratados anteriormente.

Evaluación del proceso y desarrollo del programa

Este tipo de evaluación sirve para guiar el proceso de ejecución del programa, de manera que se obtenga una información útil para realizar los *ajustes* convenientes mientras el programa se está llevando a cabo. Busca, pues, explicaciones de lo que pasa, de las *fallas* y los *cambios* que se producen.

Se puede realizar a través de distintos “puntos de control” y tiene una función de *retroalimentación*, de ofrecer información que permita *mejorar y refinar el diseño* y la ejecución del programa. Esta información, además, puede ser útil posteriormente cuando se evalúen los resultados. Así, este tipo de evaluación de proceso pretende ir ajustándose

mejor a la realidad y a los destinatarios a los que se dirige.

Evaluación de resultados

Describe y juzga los resultados de un programa de intervención, relacionándolos con los *objetivos* y las *necesidades*, para evaluar el mérito y valía del programa en su conjunto. Así, sirve para evaluar los *efectos* que ha producido el programa, no sólo los pretendidos y positivos sino también los no buscados y negativos.

Se evalúa una vez finalizada la acción y facilita la toma de decisiones sobre la continuación, terminación o modificación del programa.

Los cuatro tipos de evaluación pueden ser importantes tanto desde el punto de vista formativo como desde el sumativo. En la tabla siguiente se relacionan entre sí distintos tipos de evaluación.

	Evaluación de necesidades	Evaluación de diseño	Evaluación de proceso	Evaluación de producto
Evaluación formativa (orientada a la toma de decisiones)	Guía para la elección de objetivos y el establecimiento de prioridades	Guía para la elección de estrategias y procedimientos	Guía para la ejecución	Guía para la terminación, continuación o modificación
Evaluación sumativa (orientada a la asignación de responsabilidades)	Registro de objetivos y de las bases para su elección	Registro de estrategias y procedimientos y bases para su elección	Registro del proceso real	Registro de lo conseguido y de las decisiones tomadas

5.2 *Diseño de la evaluación*

La evaluación es un proceso lógico y racional, cuya realización conlleva una serie de fases de secuencia más o menos flexible.

Los *pasos* a tener en cuenta a la hora de llevar una evaluación a cabo son:

1. *Delimitación y conocimiento* de lo que queremos evaluar. Si estamos haciendo una evaluación de tipo formativo y de proceso, seguramente las personas que la llevan a cabo sean los integrantes del equipo base, con lo que poseerán un conocimiento amplio del programa. Aun así, es necesario poner en común no solo lo que se evalúa sino también los objetivos de la evaluación (en definitiva, conviene preguntarse de antemano para qué se va a utilizar la evaluación).
2. *Definición de las preguntas* que queremos constatar con la evaluación (definir cuáles son los aspectos que interesa evaluar). Es el paso más difícil, pero hay que delimitarlas bien e intentar especificarlas al máximo. Por ejemplo, no basta con formular una pregunta como: ¿qué grado de participación ha habido? Es necesario especificar y poner en común lo que se entiende por participación en ese contexto o intervención concreta. Siguiendo este ejemplo y, tomando como referencias un curso de animación sociocultural, este grado de participación se podría especificar en:
 - asistencia,
 - intervenciones en la discusión que sean aportaciones útiles y positivas;
 - predisposición a participar activamente en las actividades y tareas propuestas por el coordi-

nador o por el grupo (actitudes positivas o neutrales o actitudes negativas pero razonadas y que proponen alternativas);

- planteamiento o propuesta de tareas, actividades y alternativas grupales (teniendo en cuenta al grupo y adquiriendo un compromiso posterior a ese planteamiento).

El éxito de una evaluación depende principalmente de este paso. Hay que *establecer unas prioridades*, ya que es posible que no podamos contestar a todo. ¿Qué es lo que más interesa saber? Para esta tarea de establecer prioridades sobre aspectos interesantes a evaluar, se deben tener en cuenta los siguientes dos factores:²

- Grado de *incertidumbre* sobre la pregunta que nos hacemos. ¿Cuánto sabemos sobre esa pregunta? Es posible que en algunos casos ya sepamos la contestación y no merezca la pena que se empleen esfuerzos en contestar algo que ya se sabe.
- Grado de *influencia*: se define como el peso (importancia) que tiene ese aspecto o pregunta en el proceso de toma de decisiones que afectan al programa.

Estos dos factores se pueden combinar en un cuadro de doble entrada que puede orientar a la hora de establecer dichas prioridades:

² Estos dos factores son propuestos por Cronbach (1982).

	BAJA INCERTIDUMBRE	ALTA INCERTIDUMBRE
BAJA INFLUENCIA	Sólo mantener canales abiertos para obtener información accesoria (4°)	Se deben emplear esfuerzos (2°)
ALTA INFLUENCIA	Se debe recoger información accesoria (3°)	Máxima prioridad. Se deben emplear esfuerzos (1°)

Los números de cada casilla indican la prioridad de cada una de ellas.

3. Delimitación de la *evidencia o información que ya tenemos* y nos puede servir para contestar a nuestras preguntas.
4. Decisión acerca de cómo vamos a obtener la *información o evidencia que nos falta*.
5. Diseño de *instrumentos* que nos permitan obtener esa información. Sesiones de grupo, grupos de discusión, cuestionarios, entrevistas, observación, recopilación documental, etc.
6. *Recopilación de* información y datos.
7. *Análisis* de esos datos e información.
8. *Informe de evaluación*: es una manera de ordenar y tener presente todo lo que hemos ido descubriendo. Se deben separar los *resultados* de la *interpretación* de los mismos, así como de las *recomendaciones* (de esta manera, el lector puede observar cuál es el proceso lógico de la interpretación, y si no está de acuerdo, hacer su

propia interpretación de los resultados). La presentación de este informe puede ser escrita o hablada. Lo importante es que los resultados de la evaluación *lleguen a todos* los implicados en el programa, para que se propicie al máximo la utilización de los mismos y la evaluación sea un esfuerzo que haya merecido la pena. Una idea es realizar distintos informes en función de los diferentes sectores implicados (se puede poner más énfasis en lo que más interesa a cada uno).

5.3 *Criterios. ¿Qué se debe evaluar?*

Cuando hablamos de criterios de la evaluación en animación sociocultural, estamos hablando de cuáles deben ser las preguntas que nos debemos formular a la hora de evaluar un programa o intervención.

Lo primero a tener en cuenta es saber qué es lo que queremos evaluar en términos generales. Ya hemos mencionado antes que la confusión de criterios es uno de los vicios de la práctica evaluativa. Tenemos que determinar *a priori* si lo que se quiere evaluar es los destinatarios del programa, sus necesidades, el diseño del programa, el desarrollo del mismo o los efectos que produce.

Aunque cada programa, actividad o intervención tiene sus propias características, se puede generalizar y hacer un listado de los aspectos generales — criterios — (que habría que especificar según cada caso) más importantes, siendo conscientes de que no es una lista cerrada.

Evaluación de necesidades

- *¿Quiénes participan en el análisis de la realidad?*

- ¿Cuál es la percepción social y la explicación de la realidad por parte de los posibles implicados en el programa?
- ¿Hay diferencia entre el discurso aparente y el discurso latente sobre la realidad estudiada?

Evaluación del diseño

- ¿Existe una *coherencia* entre análisis de la realidad, objetivos generales, objetivos específicos, actividades y metodologías?
- ¿Responden los *objetivos* a las necesidades detectadas?
- ¿Son los objetivos congruentes con la “*filosofía*” de la organización o grupo que los formula?
- ¿Están los objetivos específicos bien formulados con respecto a los objetivos más generales?
- ¿Están los objetivos correctamente priorizados?
¿Responden esas prioridades a las necesidades reales?
- ¿Se corresponden las *actividades* a la jerarquización de objetivos?
- ¿El planteamiento de la *metodología* es el adecuado para los objetivos y las actividades?
- ¿Existen o se prevén los *recursos* necesarios?

Evaluación del proceso y desarrollo del programa

En cuanto al *programa* en general:

- ¿Se ejecuta el programa o actividad como se pretendía?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes y los débiles de la actividad o programa?
- ¿Puede haber una mejora con las mismas condiciones y recursos?

- ¿Cuáles son los ajustes necesarios?
- ¿Qué factores confluyen para que el programa se esté desarrollando de esta manera?

Con respecto a los *participantes*:

- ¿Cómo llegan los participantes al programa?
- ¿Se llega al grupo de personas previsto?
- ¿Cómo evoluciona el grupo?
- ¿Se benefician todos los destinatarios de igual manera?
- ¿Qué grado de participación se consigue?
- ¿Qué grado de satisfacción se da?

Con respecto al *contenido/ actividades y metodología*

- ¿La importancia relativa concedida a cada actividad o sesión es la apropiada?
- ¿Los métodos elegidos son empleados con la máxima eficacia?

En cuanto a los *recursos*:

- ¿Tenemos los recursos necesarios?
- ¿Se utilizan los recursos — económicos, materiales, humanos — de una manera adecuada?
- ¿Se pueden explotar u optimizar mejor?

En cuanto al *equipo base*:

- ¿Funciona el equipo adecuadamente? ¿Cómo se funciona en las reuniones? ¿Son productivas?
- ¿Están bien organizadas y distribuidas las tareas?
- ¿Asume cada uno su responsabilidad?
- ¿Existen conflictos? ¿Se resuelven de manera constructiva?

- ¿Cómo se interacciona con los participantes?

Evaluación de resultados

- ¿Qué efectos positivos y negativos ha producido el programa?
- ¿Se han cubierto las necesidades reales de la población a la que va dirigido?
- ¿Hasta qué punto se han cumplido los objetivos?
- ¿Ha habido resultados inesperados?
- ¿Cuál es la relación entre los efectos a corto y largo plazo?
- ¿Se llegó al grupo de participantes previsto?
- ¿Se podría haber conseguido lo mismo por menos dinero, esfuerzo o tiempo, etc.?
- ¿Cuál es la valía de los costes (relación coste-beneficio)?
- ¿Funcionó el *equipo base* adecuadamente?

Es importante recalcar que es necesario preguntarse el *porqué* de las respuestas que obtengamos de cada pregunta. Esto es especialmente crucial en la evaluación del proceso, ya que es el paso que nos va a facilitar el planteamiento de alternativas o ajustes necesarios mientras el programa se está llevando a cabo.

5.4 *Indicadores*

Unido al concepto de evaluación se encuentra el concepto de *indicadores*. Este concepto ha sido utilizado, principalmente, en la evaluación de servicios sociales y se ha relacionado, casi siempre, con una evaluación de tipo cuantitativo.

Un indicador es una unidad de información que nos señala si un cierto criterio de evaluación se ha dado o no. Por ejemplo, algunos indicadores del grado de participación en un curso de animación sociocultural pueden ser: “número de asistentes” y “número de intervenciones” de tipo cuantitativo, “ha habido propuestas constructivas para el grupo”, “hay predisposición a participar activamente en las actividades que se proponen”, “todos intervienen en la discusión” de tipo cualitativo.

Muchas veces estos indicadores, cuantitativos o cualitativos, pueden ser útiles. Sin embargo, no se puede hacer una evaluación seria de un programa de animación sociocultural sólo partiendo de indicadores cuantitativos, ya que perderíamos una información muy valiosa — probablemente la que más nos interese o resulte más significativa — que no puede ser reducida a términos numéricos.

En definitiva, formular indicadores puede ayudar a especificar los criterios o preguntas de evaluación; también a sistematizar la búsqueda de información. Sin embargo, se tendrá que contemplar otra información significativa que no se haya incluido en los indicadores. Es por esta razón por la que en algunas situaciones evaluativas no conviene determinar indicadores previamente, ya que puede interesar afrontar la evaluación de la manera menos predefinida posible (por ejemplo: programas nuevos que se estén experimentando).

5.5 *Instrumentos de evaluación ¿Cómo se evalúa?*

La evaluación consiste en una *recogida sistemática de información* focalizada en una serie de aspectos, posteriormente analizada y juzgada. Los instrumen-

tos de evaluación pueden ser cualquier instrumento de recogida de información que se ajuste al *tipo de información* que queremos, a las *circunstancias* específicas de cada situación evaluativa y a los *recursos* y *al tiempo disponible*.

La idea de que la evaluación debe ser útil conecta con la necesidad de una flexibilidad metodológica; es decir, cada situación puede exigir o permitir la utilización de instrumentos o métodos muy distintos, y cualquiera puede ser válido, siempre y cuando nos dé una buena información para contestar los interrogantes planteados. La utilidad de una evaluación va a depender en gran medida de que los métodos utilizados sean los apropiados.

Los elementos a tener en cuenta en la *elección de instrumentos de recogida de información* son los siguientes:

- *Naturaleza de la información* que se quiere obtener: es distinto saber qué es lo que opina, siente o espera la gente, que lo que sabe o cómo se comporta. También es diferente si se quiere saber cómo siente o qué opina cada una de las personas (en ese caso emplearíamos métodos cualitativos individuales como la entrevista); si nos interesa más cuántos de los participantes opinan algo en concreto o se comportan de una manera determinada (métodos cuantitativos anónimos como la encuesta o la observación estructurada), o si nos interesa cómo se comporta u opina un grupo (métodos como la discusión en grupo o la observación participante).
- *Razón por la que se hace la evaluación y destinatarios de la misma*: si la evaluación va a ser solo utilizada por las personas más directamente

implicadas en el programa (en este caso hay información o datos que se pueden obviar), es diferente a si la evaluación tiene que ser fácilmente interpretable y comprensible para alguien ajeno al programa. Por ejemplo, si se tiene que rendir cuentas a un político, es muy probable que haya que ofrecerle algunos datos cuantitativos, ya que estos van a ser los más útiles para ofrecer resultados y responder políticamente ante los organismos correspondientes.

Una lista de posibles indicadores cualitativos (*)

1. Se ha solucionado el problema
2. Los participantes proponen seguir con la actividad
3. Se ha incrementado la participación de otros años
4. Ha servido como punto de partida para la creación de un grupo
5. Ha dado resonancia a un colectivo ciudadano existente
6. Se ha cubierto un campo sin trabajar hasta el momento
7. Se ha incrementado la comunicación entre los distintos colectivos del pueblo
8. Se ha realizado en colaboración con distintas instituciones
9. Se ha realizado en colaboración con distintos colectivos ciudadanos
10. Se ha conseguido la participación de un colectivo especialmente marginado o desfavorecido de la actividad comunitaria

11. Se ha conseguido manifestar una problemática hasta el momento latente
 12. Se ha conseguido una mayor confianza en el Equipo Base de intervención por parte de algún colectivo
 13. Se ha producido economía de recursos con los mismos resultados
 14. Se ha conseguido un conocimiento más aproximado de la realidad
 15. Ha servido para el replanteamiento de la actividad o programa
 16. Ha tenido repercusión en el ámbito social, en los medios de comunicación
 17. Se ha conseguido eliminar o disminuir una determinada situación de marginación concreta
 18. Se ha elaborado un *dossier* o material de documentación
-

(*) Lista propuesta por el Instituto de asistencia y servicios sociales de la Diputación de Valencia.

- *Recursos humanos, técnicos y económicos disponibles*: hay que tener en cuenta desde cuánta gente disponible hay para observar o entrevistar, etc., hasta si tenemos grabadora para el grupo de discusión o disponemos de dinero para fotocopiar las encuestas.
- *Tiempo disponible*: hay que saber de cuánto tiempo se dispone, sin correr el riesgo de que la evaluación sea menos útil porque esté desfasada (por ejemplo, para evaluar las actividades de un centro de formación hay que evaluar y obtener información cuando ya esté avanzado un curso, pero antes de que se programe el siguiente, para

poder introducir los cambios oportunos). Es posible, por ejemplo, que no nos dé tiempo a entrevistar a toda la gente interesada y haya que sustituirlo por un cuestionario y discusiones en grupo.

- *Momento en el que se encuentra el programa, actividad o grupo que se va a evaluar:* por ejemplo, una discusión en grupo nos va a dar resultados muy diferentes si el grupo al que vamos a evaluar está recién formado o si llevan ya tiempo funcionando.

Es probable que, al evaluar un programa o intervención, utilicemos *más de un instrumento* de recogida de información. En cualquier caso, es también una manera de validar los datos obtenidos o de complementarlos. Por ejemplo, si se quiere saber el grado de satisfacción de los participantes en el programa, es probable que interese hacer alguna *discusión* en grupo, alguna *entrevista* individual en profundidad y, si los participantes son muchos e interesa saber qué es lo que piensan todos sobre una serie de aspectos determinados, nos convendrá hacer una pequeña *encuesta* colectiva. A veces lo que va a dar claves para saber qué está ocurriendo y por qué ocurre será la contradicción entre informaciones obtenidas con distintos instrumentos. En el apartado de técnicas, proponemos algunas que implican una(s) manera(s) de recoger y organizar la información.

En la tabla a continuación se recogen algunos de los instrumentos básicos de recogida de información y algunas de sus aplicaciones.

Algunos instrumentos básicos de recogida de información

TIPO DE INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	APLICACIONES
<ul style="list-style-type: none"> • RECOPIACIÓN DOCUMENTAL: Se recaba información de documentos escritos 	<p>Técnica básica que no interfiere en los procesos. En cualquier caso recomendable, siempre y cuando se contraste la información con la utilización de otras técnicas</p>
<ul style="list-style-type: none"> • OBSERVACIÓN: <i>-Estructurada:</i> se definen <i>a priori</i> las categorías que se van a observar <i>-No estructurada:</i> no se definen de antemano categorías fijas a observar (participante). El observador es un participante más. 	<p>De interés cuando lo que se observa es algo concreto y se quiere que varios observadores focalicen su atención en una misma cosa. Interesante cuando el observador forma parte del proceso en el que los observadores están implicados. Más subjetiva, más rica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ENTREVISTA: <i>-Estructurada:</i> cada uno de los entrevistadores lleva un mismo guión fijo con preguntas concretas para hacer. <i>-Semiestructurada o no estructurada:</i> se lleva un guión flexible de temas a tratar o no se lleva guión. 	<p>Conveniente cuando se utilizan varios entrevistadores y nos interesa saber lo que piensan el conjunto de los entrevistados sobre unos temas determinados. Oportuna cuando se sospecha que se puede obtener información interesante que no se tiene predeterminada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ENCUESTA O CUESTIONARIO: Permite recabar información sin la presencia de un experto y de mucha gente simultáneamente. <i>- de preguntas cerradas:</i> la respuesta se elige entre varias respuestas predeterminadas. <i>-de preguntas abiertas:</i> el encuestado contesta con sus propias palabras. 	<p>Más fácil de codificar cuando tenemos muchas respuestas. Buena para obtener porcentajes. Genera más información y permite que la gente se exprese en sus propios términos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • GRUPO DE DISCUSIÓN: Un grupo discute sobre un tema y luego se analiza el discurso 	<p>Cuando nos interesa saber el curso social latente.</p>

• OTRAS TÉCNICAS DE GRUPO (debates, tormenta de ideas, etc.)	Adaptables a cada situación. Fomentan la participación.
• ESCALAS O INSTRUMENTOS ESTANDARIZADOS: son escalas o tests ya preparados, como escalas de personalidad, diferencial semántico, etc.	Hay pocos elaborados que sirvan para la evaluación de procesos de animación. Hay que utilizarlos con cautela, sabiendo bien los límites que tienen y lo que significan sus resultados.
• MEDIDAS NO INTRUSIVAS: son cualquier manera de recopilar información o medir sin que eso suponga intervenir directamente para esa recopilación (Ej: número de libros que son prestados cada mes en la biblioteca pública).	Pueden ser siempre un apoyo a otras técnicas y normalmente no suponen un esfuerzo grande adicional. Suelen ser un buen recurso poco empleado por falta de imaginación.

5.6 *Los protagonistas de la evaluación ¿Quién debe evaluar?*

La responsabilidad última de una evaluación de tipo formativo y de proceso (así como de la de necesidades y de diseño), recae principalmente en el *equipo base*. Cuando se habla de responsabilidad última, se hace referencia a que el equipo es el responsable de que se evalúe el programa en el que está trabajando y de que se implique, en esa evaluación, a las personas oportunas. Esto no debe ser incompatible con el hecho de que la información básica recogida provenga, principalmente, de los destinatarios del programa. Como ya se ha dicho antes, el proceso evaluativo ha de ser participativo en todo momento: los datos de la evaluación han de estar disponibles, para que todos los implicados en el programa puedan efectuar su propio análisis. Es más, una evaluación de tipo formativo cumple una función de aprendizaje y *feedback* no solo para el equipo base, sino también para los participantes en el programa.

En determinadas ocasiones, puede resultar interesante hacer evaluaciones de conjunto; esto requiere un esfuerzo y un tiempo adicional a lo habitual en la dinámica de un programa o servicio; en estos casos convendrá contar con la presencia de un evaluador o *equipo evaluador externo*. Aun así, el protagonismo del equipo base y de los participantes debe continuar asegurado.

5.7 *Los tiempos de la evaluación*

Como ya hemos dicho antes, la evaluación es una parte del proceso de planificación y debe ser *planificada* en sí misma, siempre considerándola como un proceso flexible que se adapte a la realidad concreta que se evalúa.

Dependiendo de las preguntas y la información que se desee obtener, se intervendrá en un momento u otro:

1. Antes de comenzar la actividad

Haciendo una evaluación de necesidades y una evaluación del diseño, antes de poner el programa en funcionamiento.

2. Durante la actividad

Se puede contestar a diferentes preguntas durante la actividad para ir corrigiendo y perfeccionando la actuación sobre la marcha. Esto se adecua al rol formativo de la evaluación.

3. Inmediatamente después de la actividad

La valoración se hace cuando la actividad ha terminado incorporando la información y los datos que se recogieron mientras la actividad estaba en marcha; este solapamiento de tiempos, refuerza

la conveniencia de planificar la evaluación con antelación.

Este tipo de evaluación se adecua al rol sumativo de la evaluación, aunque puede también tener un carácter formativo, si la actividad se repite sistemáticamente (por ejemplo: curso de monitores de tiempo libre, campamentos organizados por una misma institución o grupo, etc.).

4. *Cierto tiempo después de que la actividad haya sido llevada a cabo.*

Se refiere a lo que normalmente se denomina “seguimiento”; dependiendo de la actividad, puede interesar conocer cuáles son los efectos a largo plazo y su diferencia con los efectos a corto plazo. Este tipo de evaluación requiere tener cierta información del momento en el que la actividad se llevó a cabo.

RESUMEN

La evaluación es un proceso de recogida sistemática de una información que, en su aplicación, no solo va a ayudar a valorar sino también, y sobre todo, a mejorar lo que se está evaluando.

El criterio más importante que debe seguir una evaluación es el de utilidad, es decir, que sirva para algo y que haya seguridad de que se va a aplicar lo que se ha aprendido de ella. Para esto, la evaluación debe cumplir una serie de condiciones — flexibilidad metodológica, capacidad de respuesta, sensibilidad social, creatividad, participación, continuidad, temporalidad, realismo — y no utilizarse como en muchas ocasiones se hace — para cubrir el expe-

diente —, reduciéndola exclusivamente a valorar, cuantificar o recopilar datos compulsivamente, teniendo en cuenta solo una parte de los implicados, confundiendo niveles o interpretando los criterios heterogéneamente.

La propuesta metodológica aquí expresada establece distintos tipos de evaluación y sugiere un modelo que da especial importancia a la formulación de preguntas o criterios de evaluación, y a la contestación de las mismas a través de indicadores e instrumentos de recogida de información.

Por último, se han sugerido tres técnicas distintas que pueden ser útiles para recopilar, organizar y generar información para realizar evaluaciones de procesos socioculturales.

EVALUACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR*

Elza M. Falkembach

Cada manera de entender la educación y de vivir un proceso educativo requiere instrumentos adecuados para evaluarlo.

En la educación popular la evaluación ha sido un problema. Existe una dificultad muy grande para convertirla en parte del proceso educativo, coherente con las prácticas vividas. Para que sea parte del proceso, la evaluación tiene que ser coherente con la teoría y con la concepción metodológica que orientan esas prácticas.

Podemos distinguir, en el proceso de evaluación, cuatro grandes momentos:

- Decidir sobre el foco de la evaluación
- Construir el diseño de la evaluación
- Realizar la evaluación
- Reorientar la práctica.

Decidir sobre el foco y sobre los momentos de la evaluación

Antes de construir nuestro diseño de evaluación es importante tener claros algunos puntos:

1. ¿Cuál es nuestra concepción de la educación popular?

Entendemos la educación popular como un proceso de creación, recreación y apropiación de conociemien-

* Mimeografiado.

tos. Un proceso que tiene lugar en el desarrollo de una práctica social.

La educación popular intenta acompañar y reflexionar sobre la práctica en su movimiento histórico, captando su sentido e interviniendo conscientemente sobre ella. De esta forma, trata de reorientar la práctica y fortalecer la conciencia y la organización de los grupos sociales que involucra.

En la medida en que parte del conocimiento del grupo, de su modo de ver el mundo y enfrentar el día a día, en tanto va al encuentro de la cultura y de las necesidades del grupo, también rescata y refuerza su identidad.

¿Y nuestra concepción de evaluación?

Para ser coherentes, nuestro concepto y nuestra práctica de evaluación tienen que ser tan amplios como nuestra concepción y nuestras prácticas de educación popular.

Por tanto, entendemos la evaluación como un proceso de reflexión de la práctica. Tiene como finalidad acompañar el desarrollo de la práctica para intentar conocerla más profundamente, criticarla y decidir sobre sus rumbos. Supone la comparación de su desarrollo y sus resultados con algunos indicadores sugeridos o contruidos por sus agentes. De esta comparación y análisis surgirán elementos para la reorientación de la práctica.

Un indicador es un punto de referencia o término de comparación. Podemos tomar como indicadores nuestros objetivos, nuestras expectativas, o los momentos de nuestra práctica. Todo depende del objeto que estamos evaluando y de por qué estamos evaluando.

2. ¿Para qué evaluar?

¿Para qué vamos a evaluar? Esta pregunta es fundamental. Es necesario decidir lo que esperamos de la evaluación y para qué servirá. Tal vez resulte interesante pensar también para qué no servirá. La definición de los objetivos de la evaluación nos dará mayor claridad y objetividad para planificarnos y realizar la evaluación.

3. Tipos de evaluación

Hay tipos de evaluación que se preocupan por acompañar el desarrollo de la práctica (evaluación de proceso); y otros que ponen más énfasis en los resultados (evaluación de resultados). En nuestra concepción de evaluación damos importancia al proceso y a los resultados.

4. ¿Cuándo evaluar?

Como en nuestra concepción de evaluación damos importancia no solo a los resultados, sino que también enfatizamos el proceso, en la medida en que se va desarrollando nuestra experiencia educativa debemos privilegiar algunos momentos para evaluarla y reordenarla. No existe una regla general para el establecimiento de esos momentos. El propio grupo debe definirlos en la planificación. El desarrollo del trabajo puede también señalar la necesidad de evaluación. Un problema, un cambio en la coyuntura, un nuevo desafío, una crisis interna del grupo, el paso de una etapa de la práctica a otra son situaciones que pueden crear la necesidad de la evaluación. También el fin de una actividad o evento, el cumplimiento de una meta, el final de un año lectivo, de un

año agrícola o incluso la interrupción o clausura de un proyecto o programa son momentos que exigirán una evaluación.

Los resultados de una evaluación tienen un carácter coyuntural. Son reflexiones del grupo en un momento dado, que pueden ser recreadas (profundizadas, continuadas) en otros momentos. La posibilidad de recreación es consecuencia de las condiciones en las cuales ocurre la práctica y de la capacidad de reflexión que el grupo desarrolle en cada momento.

5. ¿Quién evalúa?

Hay procesos educativos en los cuales la evaluación no la realizan todos los sujetos involucrados en ellos. Solamente los educadores o los agentes externos son los que evalúan.

En la educación popular resulta fundamental que el colectivo que vive la experiencia participe en la evaluación. La evaluación pasa a ser un momento de reflexión y provee elementos que ayudan a enfrentar contradicciones, corregir errores, reforzar aciertos, recolocar lo que puede estarse escapando. Por eso tanto los educadores como los educandos deben ser agentes del proceso de evaluación.

Ser agente es participar con poder de decisión: autoevaluar es decidir sobre el encaminamiento de la práctica.

Si los agentes de la práctica son los mismos que la evalúan, se van apropiando de las informaciones y las enseñanzas que el proceso proporciona; pasan a ver con más claridad su desarrollo y su sentido. Por consiguiente, se van capacitando para tomar decisiones sobre los rumbos de su práctica.

El proceso de evaluación contribuye a elevar el nivel de conciencia de los agentes de la práctica.

En las prácticas educativas de los movimientos sociales quienes deben evaluar son las bases, los líderes, las coordinaciones y direcciones (sus agentes internos) y los asesores (sus agentes externos), cuando los haya.

En las instituciones de asesoría la dinámica puede ser la misma: los agentes de evaluación deberán ser los técnicos, los educadores, los coordinadores de proyectos, las direcciones y los educandos que integran los proyectos.

Tanto en los movimientos sociales como en las instituciones de asesoría los agentes deben realizar la evaluación en los colectivos en los cuales participan.

Pueden integrarse al proceso de evaluación agentes que no tengan relación con la experiencia educativa. El hecho de estar “afuera” puede ayudar a plantear preguntas que los integrantes de la experiencia no se plantean. Pero no bastan solo los agentes externos para evaluar una práctica de educación popular.

Hay quien afirma que la presencia de agentes de “afuera” contribuye a una mayor objetividad de la evaluación. Creemos que no es eso lo que garantiza la objetividad del proceso, sino que ella depende de la manera en que se prepara y realiza la evaluación (claridad de los objetivos, diseño, participación).

6. La evaluación como proceso colectivo

La evaluación que estamos proponiendo no debe ser una suma de reflexiones individuales. Debe ser una

reflexión conjunta, integrada y compartida, que le permita al grupo que está evaluando su práctica:

- decidir sobre el diseño de la evaluación;
- participar en todas las fases del proceso;
- confrontar las percepciones y posiciones divergentes sobre la experiencia educativa en cuestión;
- tomar decisiones sobre los rumbos de la práctica;
- plantear sugerencias para el futuro.

Como proceso colectivo de toma de decisiones la evaluación facilita la vivencia de la democracia en la experiencia educativa.

7. La relación con el contexto

Como la evaluación en la Educación popular conduce a plantear sugerencias para el futuro, ella no se limita a la práctica en sí. Requiere un análisis de la relación de la experiencia educativa con el contexto donde se realiza. ¿Produjo la experiencia algún impacto sobre el contexto social e institucional en el cual se desarrolla? ¿Qué tipo de impacto? ¿Sufrió alguna interferencia del contexto? ¿La experiencia caminó en el sentido de facilitar o de dificultar el desarrollo de la práctica?

El análisis de la relación de la experiencia educativa con el contexto puede posibilitar que sus agentes perciban el grado de eficacia de su práctica.

No obstante, resulta importante recordar que la relación de un proceso educativo con el contexto en el cual se desenvuelve no es mecánica y determinista. Está mediada por agentes sociales cuya relación con

el contexto configura diferentes vivencias y saberes. El proceso educativo interfiere en estos saberes y vivencias que, a su vez, van a posibilitar a estos agentes un actuar nuevo en el contexto. De la misma forma, existen en el contexto fuerzas que facilitan o dificultan este nuevo actuar. Por tanto, no resulta tan simple sacar conclusiones sobre la eficacia de una práctica educativa a partir de su impacto sobre el contexto, pero se trata de un desafío que los educadores necesitan plantearse, si bien relativizándolo.

Construyendo el diseño de la evaluación

Al elaborar nuestro diseño o “modelo” de evaluación es importante partir de la diversidad de percepciones y posiciones de los agentes de la experiencia educativa e ir construyendo consensos sobre:

- la concepción de evaluación;
- los objetivos de la evaluación;
- el tipo de evaluación;
- los agentes de la evaluación;
- la manera de incorporar a la práctica los resultados de la evaluación.

Este procedimiento asegura la objetividad y la coherencia de nuestro diseño con la práctica o evento a ser evaluado.

El diseño de evaluación que proponemos presupone la delimitación y al mismo tiempo la descomposición del objeto a evaluar (práctica o evento); el acompañamiento a su desarrollo (metodología, métodos, técnicas); la definición de indicadores o parámetros de evaluación; la verificación de los re-

sultados del proceso (de la práctica o evento); la comparación del objeto y de los resultados del proceso con los indicadores definidos y la producción de insumos para el perfeccionamiento de la práctica.

Nuestro diseño prevé, además, la verificación de las relaciones entre los resultados de la práctica y el contexto en el cual esta se desarrolla:

- si provocó impactos sobre el contexto;
- qué influencias sufrió de ese mismo contexto, en el sentido de facilitar o dificultar su desarrollo;

En el caso de que estemos evaluando un evento, propone también el análisis de las relaciones del mismo con la práctica del cual forma parte.

A continuación presentamos dos cuadros que sintetizan nuestra propuesta de evaluación:

Sugerencia de diseño para la evaluación de las prácticas sociales

Contexto

OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN			
OBJETO	PROCESO	INDICADORES	RESULTADOS
Práctica a evaluar ■ Contenido ■ Agentes sociales de la práctica	Cómo se desarrolla la práctica: metodología	Objetivos estratégicos y operativos Expectativas de los agentes Etapa de la práctica	De lo previsto: ■ qué se logró ■ qué no se logró ■ problemas y tensiones De lo no previsto: ■ lo que se consiguió sin estar previsto ■ avances y retrocesos ■ sugerencias
impactos sociales e institucionales			

Contexto

Sugerencia de diseño para la evaluación de los eventos

Contexto

OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN			
OBJETO	PROCESO	INDICADORES	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> ■ Evento a evaluar ■ Contenido ■ Agentes sociales que reúne 	Técnicas	Objetivos del evento Expectativas de los agentes	De lo previsto: <ul style="list-style-type: none"> ■ que se logró ■ que no se logró ■ problemas y tensiones De lo no previsto: <ul style="list-style-type: none"> ■ que se logró que no estaba previsto ■ sugerencias
Práctica social que lo integra	Metodología	Objetivos	Impactos sobre la práctica social

Contexto

El diseño de evaluación que sugerimos fue construido a partir de experiencias reales vividas por educadores y educandos. Su uso implica su reconstrucción a partir de lo específico de las nuevas experiencias a ser evaluadas.

Realizando la evaluación

Para realizar la evaluación de una práctica social o de un evento utilizando el diseño que proponemos o alguna reconstrucción del mismo precisamos, en primer lugar, definir el objeto de la evaluación, descomponiéndolo en los elementos que lo constituyen:

- sus agentes y los papeles que desempeñan en el contexto de la experiencia;
- los contenidos teóricos trabajados en la práctica social o evento;

- su proceso, esto es, cómo se desarrolla la práctica, su metodología o los métodos y técnicas utilizados en los eventos;
- cómo se da la relación entre los agentes, los contenidos y el proceso; la participación de esos agentes, la relación entre la teoría trabajada en la experiencia y la práctica de los agentes.

Vamos a hacer un análisis de este objeto.

En segundo lugar, es necesario decidir cuáles serán los indicadores que vamos a utilizar para emprender nuestro análisis, y comparar nuestro objeto de evaluación y los resultados del proceso con esos indicadores. Sugerimos los siguientes indicadores:

- los objetivos estratégicos y operativos de la práctica o evento;
- las expectativas de los agentes;
- un momento o etapa de la práctica como, por ejemplo, el inicio de la experiencia (captado mediante un diagnóstico); un período (que puede tener una planificación como punto de referencia).

¿Cuáles de estos indicadores utilizaremos?

Vamos a ver los resultados del proceso, lo que se logró, lo que no se pudo lograr, si hubo cambios en los objetivos, en las expectativas y por qué; los problemas y las tensiones. Vamos a ver también lo que no se previó y sí se logró, los cambios ocurridos en el proceso.

En tercer lugar, vamos a ver los impactos de nuestra práctica en relación con el contexto.

¿Qué impactos puede haber producido?

- A) IMPACTOS INSTITUCIONALES: ¿La práctica provocó alguna modificación en nuestra organización? ¿Abrió nuevos contactos y relaciones? ¿Provocó algún cambio en las relaciones entre dirección y bases? ¿Hubo alguna modificación en la producción del grupo? ¿El grupo abandonó alguna actividad y adoptó otra? ¿Se abrieron nuevos frentes de actuación?
- B) IMPACTOS SOCIALES: ¿La práctica ayudó al grupo a construir nuevas alianzas? ¿Reforzó la organización del campo popular en la región o el municipio? En el ámbito de la producción, ¿hubo cambios significativos que afectaran la estructura de producción de la región? ¿La práctica provocó alguna modificación en las relaciones entre las personas? ¿Entre hombres y mujeres? ¿Entre sindicato y movimiento social?

Y el contexto, ¿favoreció o dificultó el desarrollo de la práctica? ¿Aguzó las contradicciones o favoreció el enfrentamiento de las mismas?

Si nuestro objeto de evaluación fue un evento (curso, seminario, taller, manifestación) o material de apoyo (video, folleto, texto) resulta interesante analizar también su relación más amplia con la práctica de la cual forma parte. ¿Contribuyó a la realización de sus objetivos? ¿El método utilizado fue coherente con la metodología de la práctica?

Las preguntas que van a orientar la comparación de la práctica o evento (su proceso y sus resultados) con los indicadores de evaluación deben ser claras y objetivas. Deben ayudar a adaptar el diseño de la

evaluación al momento y al tipo de experiencia que estamos viviendo.

OBSERVACIÓN IMPORTANTE:
Para recuperar el proceso
y los resultados de nuestra práctica
necesitamos informaciones.

Esas informaciones pueden estar registradas en textos, libros, actas, videos, casetes de audio o en las cabezas de las personas que están viviendo la experiencia.

Podemos trabajar ambas cosas: recoger, debatir, criticar y seleccionar las informaciones que ya están registradas, y buscar, entre nosotros mismos que hemos vivido la experiencia, la forma de llenar las lagunas que vayamos detectando.

El registro de nuestra práctica puede darse de forma individual y colectiva. En la medida en que registramos ya vamos construyendo síntesis parciales de nuestras observaciones y nuestros análisis. No obstante, la evaluación presupone un tipo de análisis específico: la comparación del proceso y el resultado de la práctica con indicadores previamente determinados, como hemos venido afirmando. Así, estas observaciones registradas sirven solo como insumo para este análisis comparativo, pero nunca lo sustituyen.

Tras obtener las informaciones, los agentes de la evaluación deben organizarlas, tomando como referencia los indicadores que definieron para comparar su práctica y procesar la evaluación de acuerdo con el diseño construido.

Reorientando la práctica

Realizada la evaluación, es fundamental reflexionar sobre lo siguiente:

- ¿Logramos lo que esperábamos con el proceso de evaluación?
- Qué tipo de enseñanzas nos produjo el proceso?
- ¿Qué elementos nos brindó para alimentar nuestra práctica?

Las informaciones que nos brindó el proceso de evaluación también necesitan organizarse para que se reviertan en beneficio de nuestra práctica. Los problemas identificados deben retomarse para un análisis más profundo que nos brindará elementos para la construcción de una secuencia de prioridades. A partir de esas prioridades estaremos en condiciones de tomar decisiones en cuanto a nuestra práctica y tomar decisiones concretas. No solo aprendemos de los problemas y errores de nuestra experiencia. También aprendemos de nuestros aciertos, de los saltos experimentados por la práctica, de nuestras conquistas. Es importante entender la causa de esos aciertos y conquistas para reforzar los aspectos de la práctica que nos llevaron a ellos. Así estaremos realimentando el perfeccionamiento de la práctica. Si se ha tenido cuidado de que el proceso sea verdaderamente colectivo, con la evaluación estaremos reforzando también la vivencia de la democracia en las relaciones entre los agentes de la experiencia.

EL EXAMEN*

Michel Foucault

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. Estando en el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. Otra innovación de la época clásica que los historiadores de las ciencias dejaron en la sombra. Se hace la historia de las experiencias sobre los ciegos de nacimiento, los niños-lobo o sobre la hipnosis. Pero ¿quién hará la historia más general, más imprecisa, más determinante también del “examen”, de sus rituales, de sus métodos, de sus personajes y de su papel, de sus juegos de preguntas y respuestas, de sus sistemas de notación y de clasificación? Porque en esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber y todo un tipo de poder. Se

* Tomado de Michel Foucault, “Nacimiento de la prisión” en *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, pp. 189-191.

habla a menudo de la ideología que llevan en sí, de manera discreta o parlanchina, las “ciencias” humanas. Pero su tecnología misma, ese pequeño esquema operatorio que tiene tal difusión (de la psiquiatría a la pedagogía, del diagnóstico de las enfermedades a la contratación de mano de obra), ese procedimiento tan familiar del examen, ¿no utiliza, en el interior de un solo mecanismo, unas relaciones de poder que permiten obtener y constituir cierto saber? No es simplemente en el nivel de la conciencia, de las representaciones y de lo que se cree saber, sino en el nivel de lo que hace posible un saber donde se realiza la actuación política.

De la misma manera, la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas, y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar. Los hermanos de las Escuelas cristianas querían que sus discípulos tuviesen composición todos los días de la semana: el primero de ortografía, el segundo de aritmética, el tercero de catecismo por la mañana y de escritura por la tarde, etc. Además, cada mes debía haber una composición con el fin de designar a quienes merecían someterse al examen del inspector.¹ Desde 1775, existían en la Escuela de caminos y puentes 16 exá-

¹ J. B. de la Salle, *Conduite des Écoles Chrésiennes*, 1828, p. 160.

menes al año: 3 de matemáticas, 3 de arquitectura, 3 de dibujo, 2 de escritura, 1 de corte de piedras, 1 de estilo, 1 de levantamiento de planos, 1 de nivelación, 1 de medida y estimación de construcciones.² El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado. Ahora bien, el examen permite al maestro, a la par que transmitir su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos. Mientras que la prueba por la cual se terminaba un aprendizaje en la tradición corporativa validaba una aptitud adquirida — la “obra maestra” autentificaba una transmisión de saber ya hecha — el examen en la escuela crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro.

² Cf. *L'enseignement et la diffusion des sciences au XVIII siècle*, 1964, p. 360.

LA EVALUACIÓN: UN PROCESO PERMANENTE*

Instituto Cooperativo Interamericano

La evaluación es un medio valioso para el trabajo de las organizaciones. Debe constituirse en un proceso permanente y dinámico que promueva la participación, la autocrítica y el compromiso de los/as miembros/as de la organización.

La evaluación es un proceso de reflexión ordenado, continuo e integral, que abarca las actividades de la organización, y busca averiguar si los objetivos previamente establecidos fueron logrados y revisar si estos responden a la realidad en que la organización actúa.

Si bien la evaluación se realiza sobre la base de la experiencia vivida, es también importante que, al momento de la formulación y planificación de actividades, se definan qué aspectos deberían ser evaluados posteriormente.

La evaluación en las organizaciones muchas veces aparece como un agregado que se deja para el final de una etapa de trabajo, cuando surgen dificultades o cuando no nos son exigidas por las instituciones de apoyo. Es necesario ver la importancia de evaluar desde el momento de la planificación, para poder anticipar si las acciones a realizar tienen posibilidades de éxito y si es más conveniente para la organización.

* Tomado de Colectivo de autores, *La evaluación, un proceso permanente, autodiagnóstico, planificación y presupuesto*, Panamá, Instituto Cooperativo Interamericano (ICI), 1997, pp. 78-84.

Por lo general las organizaciones evalúan el trabajo que realizan y los aspectos más interesantes de la vida organizativa. Muchas veces olvidamos considerar los efectos de las prácticas en sus miembros, sus familias, la comunidad, el contexto local, provincial, regional o nacional, según los alcances de la acción organizativa.

Para qué sirve la evaluación

<p>Para revisar los objetivos de la organización y ver si responden a la realidad en que esta actúa.</p>	<p>Para reprogramar el trabajo de la organización si las condiciones en que se planificó hubieran cambiado por algún motivo.</p>	<p>Para medir el logro de los objetivos y metas propuestos y reorientar nuestra práctica si es necesario.</p>
<p>Para estimar la efectividad de los métodos y las técnicas utilizadas en nuestro trabajo.</p>	<p>Para medir la calidad y la cantidad de los efectos de la práctica de la organización hacia sus beneficiarios/as.</p>	<p>Para conocer la efectividad de nuestra estructura organizativa. Para valorar el tipo de recursos asignados y la utilización de los mismos.</p>

Características de una buena evaluación

Toda buena evaluación debe tener las siguientes características: debe ser integral, sistemática, continua, acumulativa, objetiva, participativa, educativa y debe ser realizada con métodos y técnicas apropiadas.

<p>Integral; debe considerar todos los factores, tanto internos como externos, que pueden influir en la práctica de la organización.</p>	<p>Sistemática; la evaluación no se debe improvisar. Es un proceso planificado, ordenado y analítico.</p>	<p>Continua; la evaluación debe estar permanentemente ligada al quehacer de nuestra organización</p>
<p>Acumulativa; toma en cuenta las evaluaciones realizadas anteriormente.</p>	<p>Objetiva; la evaluación no consiste en ajustar hechos a lo que “se cree o se siente”, sino que ella debe reflejar la realidad tal como es.</p>	<p>Participativa; en la evaluación deben participar todos los miembros de la organización. Todos deben aportar sus opiniones, independientemente de que exista un equipo encargado de la redacción final.</p>

Los tipos de evaluación

Existen diversos tipos de evaluación, en dependencia de tres factores esenciales:

1. Si tomamos en cuenta el alcance de la evaluación, esta puede ser:

<p>Parcial si abarca sólo uno o varios aspectos de la actividad de la organización.</p>	<p>Total o global si considera todos los aspectos del trabajo de la organización.</p>
--	--

2. Si partimos de quien la realiza, la evaluación puede ser:

<p>Externa, si la evaluación es efectuada por intermedio de personas ajenas a la organización.</p>	<p>Interna, si la evaluación es hecha por la propia organización</p>	<p>Mixta, si la evaluación se hace en una combinación entre el personal de la organización</p>	<p>Participativa, si la evaluación minimiza la distancia que existe entre el evaluador y los/las beneficiarios/as</p>
---	---	---	--

Momentos de la evaluación:

La evaluación puede llevarse a cabo en diferentes momentos, podemos mencionar los siguientes:

Antes de la ejecución de un plan, proyecto o programa. El momento que nos proporciona los criterios para tomar decisiones, o sea si el programa o proyecto debe implementarse.

Durante la ejecución del plan, algunos/as le llaman de proceso o concurrente. Se emplea para comprobar si el programa o proyecto que se realiza es eficaz, sigue los objetivos por los cuales fue creado, responde a la situación actual y mide la eficacia de las acciones en función de la racionalidad del uso de los recursos para lograr los resultados esperados.

Después de la ejecución de los planes, la que nos permite determinar la efectividad de los resultados obtenidos para producir el impacto social deseado. Determina en qué medida el programa o proyecto alcanzó sus objetivos, y cuáles han sido sus efectos (previstos y no previstos).

Al analizar los resultados obtenidos de nuestros planes a través de los diferentes niveles de acción desarrollados, podemos conocer el impacto que nuestro trabajo organizativo tiene en los/las destinatarios/as, las organizaciones involucradas y el medio social en el que se desarrolló la acción organizativa.

Si es necesario nos prepara para un posible replanteamiento de los propósitos y actividades, y genera una actitud abierta al cambio; con pensamiento crítico, autocrítico y una acción reflexiva y comprometida.

Podemos afirmar que la evaluación no solo es un proceso educativo sino que nos permite validar los objetivos de la organización y las estrategias de acción utilizadas

Además nos ayuda a identificarnos con la organización y a reafirmar nuestro compromiso con su crecimiento y desarrollo

Recomendaciones

Lo usual en nuestras organizaciones es que su actividad no termine con la evaluación de un plan determinado, sino que este es inmediatamente seguido de otro que parte de la experiencia anterior y le da continuidad a nuestros esfuerzos.

El proceso de la planificación no se termina o se cierra nunca, pues la evaluación de un plan determinado casi siempre genera nuevas acciones a realizarse en el futuro.

Entonces las conclusiones, recomendaciones y ajustes sugeridos por la evaluación anterior sirven de base para darle continuidad a un nuevo plan o para reprogramar el anterior si no se hubieran cumplido todos los objetivos.

El **ajuste** no es más que la incorporación de las medidas correctivas necesarias para darle continuidad a las actividades con el fin de alcanzar las metas propuestas.

INQUIETUDES E INTERROGANTES*

Paulo Freire

Evaluación

Yo creo que hay entre nosotros una especie de mito de la aprobación, de mito de la reprobación. Yo encuentro que no hay práctica que no deba ser evaluada. Toda práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser pensada constantemente. La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada.

La cuestión de la aprobación y la reprobación, a mí me parece que tiene en sí una especie de distorsión un poco malvada de la evaluación. De tal modo que a veces una profesora solo se considera competente en la medida en que reprueba 30 % de sus alumnos. No sé en la Argentina, pero hay en Brasil profesores, por ejemplo, que miran en el primer día de clases y dicen “ya sé cuántos pasan”. Esto es una irresponsabilidad, es una amenaza. Porque los niños escuchan y ¿qué van a preguntar? , ¿soy yo el que no pasa?’ Esto es una ofensa. Pasar o no pasar no es fundamental. Lo fundamental es saber, es trabajar dura y seriamente con los educandos para que ellos aprendan a aprender, y no para que ellos memoricen transmisiones mecánicas y después hagan pruebas sobre la memorización mecánica de un saber falso a partir del cual serán aprobados o repro-

* Tomado de Internet: www.psicologiasocial.esc.edu.ar-freire.

bados. ¡Eso ya está tan superado en el ámbito de la comprensión científica de la evaluación del saber!; y lo seguimos haciendo.

Yo creo que a partir de la aceptación de que no hay práctica sin ser evaluada, hay que discutir incluso democráticamente con los educandos caminos de aprobación y reprobación, métodos de evaluar cada día más democráticos.

De los autores

PAULO FREIRE (1921-1997). Educador y pensador brasileño, considerado el padre de la educación popular latinoamericana. Entre sus libros más difundidos en el mundo entero se encuentran *La educación como práctica de la libertad* y *La Pedagogía del oprimido*.

MARITZA MONTERO. Psicóloga y socióloga venezolana. Ha recibido el Premio interamericano de psicología en 1995 y el Premio nacional de ciencias en 2000, en Venezuela. Ha publicado numerosos libros y artículos.

CARLOS NÚÑEZ HURTADO. Educador popular mexicano. Durante años fue coordinador general de IMDEC, Instituto mexicano de desarrollo comunitario. Presidente de la cátedra Paulo Freire del Instituto tecnológico de estudios superiores de Occidente (ITESO). Autor de varios libros, entre los que se destaca *Revolución ética*.

MARÍA TERESA CABALLERO RIVACOBA. Cubana. Socióloga y profesora de la Universidad de Camagüey, donde, además, dirige el Centro de estudios para el trabajo comunitario. Es coordinadora del grupo asesor para el trabajo comunitario del Poder Popular de su provincia.

MICHEL FOUCAULT (1926-1984). Filósofo y sociólogo francés, creador de la escuela genealógica en sociología. Uno de los más influyentes pensadores de la segunda mitad del siglo xx. Autor de *Historia de la clínica*, *Arqueología del saber*, *Vigilar y castigar*, *Historia de la sexualidad*, *Las palabras y las cosas*, entre otros.

JOSÉ LUIS REBELLATO (1946-1999). Psicólogo, teólogo y educador popular uruguayo. De su extensa obra se destacan la *Ética de la autonomía*, *La encrucijada de la ética* y *Ética de la liberación*.

MARÍA ISABEL ROMERO. Cubana. Psicóloga y educadora popular. Master en psicología comunitaria. Miembro del equipo de educación popular del CMMLK, funge como su coordinadora en la actualidad. Coautora de los libros *El trabajo grupal* y *Coordinación de grupos: miradas múltiples*, así como del módulo de la FEPAD sobre Concepción y metodología de la educación popular.

MARTHA ALEJANDRO DELGADO. Psicóloga y educadora popular cubana. Master en psicología comunitaria. Trabaja en el Programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales del CMMLK. Es coautora de los libros *El trabajo grupal* y *Coordinación de grupos: miradas múltiples* y del módulo de la FEPAD sobre Comunicación y educación popular.

JUAN VALDÉS PAZ. Sociólogo y politólogo cubano. Profesor de la Universidad de la Habana y del Instituto superior de relaciones internacionales. Se ha desempeñado como profesor y conferencista en Cuba, EE.UU., América Latina y Europa; y como investigador en instituciones como el Centro de estudios sobre América y el Instituto de historia de Cuba. Es miembro del Consejo científico del CIPS. Ha publicado libros y compilaciones en diversas editoriales nacionales y extranjeras.

ROBERTO DÁVALOS DOMÍNGUEZ. Miembro del Departamento de sociología de la Universidad de La Habana.

na. Ha publicado varios trabajos sobre el tema de comunidad y participación.

ERNEL GONZÁLEZ MASTRAPA. Profesor de la Facultad de filosofía e historia de la Universidad de la Habana.

JORDI DE CAMBRA BASSOL. Sociólogo catalán. Trabaja en la cátedra UNESCO de Desarrollo sostenible de la Universidad de Barcelona.

CARMEN NORA HERNÁNDEZ. Cubana. Psicóloga y educadora popular. Es miembro del equipo de educación popular del CMMLK y consultora de los temas de género y participación comunitaria. Ha publicado estudios sobre los temas de familia y género. Coautora del libro *El trabajo grupal* y del módulo de la FEPAD sobre Concepción y metodología de la educación popular.

ALFREDO ASTORGA. Consultor de la Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe UNESCO/OREALC.

BART VAN DER BIJL. Coautor de *Escrituras desde la lectura: mejores textos para la comunicación impresa*, obra que forma parte del curso a distancia sobre Comunicación impresa organizado por las universidades UCLAP y UNDAL y la OCIC de América Latina en Quito, Ecuador.

ALEJANDRO DE LA FUENTE. Cubanonorteamericano, historiador. Trabaja en la Universidad de Pittsburg, Estados Unidos. Es autor de *Una nación para todos (A Nation for All)*, que se publicará próximamente en Cuba.

CECILIA DÍAZ. Educadora popular chilena. Dirige en Costa Rica el Centro de estudios y publicaciones

Alforja. Ha publicado diversos trabajos en torno a la educación popular.

ÁLVARO PANTOJA. Educador popular brasileño. Ha trabajado en centros de Recife, en el nordeste de Brasil.

FERNANDO CEMBRANOS. Psicólogo y sociólogo brasileño. Ha publicado diversos trabajos, entre los que se destaca *Bienestar, ecología y participación social*.

LÁZARA MENÉNDEZ. Cubana, licenciada en historia del arte y vicedecana de la Facultad de artes y letras de la Universidad de La Habana. Especialista en cultura afrocubana. Entre otros títulos ha publicado *¿Un cake para Obbatalá?!*.

FERNANDO MARTÍNEZ HEREDIA. Historiador y sociólogo cubano. Fue director de la revista Pensamiento crítico. Presidente de la cátedra Antonio Gramsci del Centro para la investigación y el desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello. Su libro más reciente: *El corrimiento hacia el rojo*, publicado en 2003 por la editorial Letras cubanas.

MAYRA P. ESPINA PRIETO. Cubana. Socióloga. Ha realizado estudios sobre la estructura socioclasista de la sociedad cubana. Dirige uno de los equipos de investigación del Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas (CIPS).

MARA MANZONI LUZ. Brasileña. Fue una de las introductoras de las prácticas de educación popular en Cuba y en el CMMLK. Ha prestado su colaboración en esa esfera en varios países de la América Latina y el Caribe. Actualmente dirige el área de capacitación de CREAS (Centro regional ecuménico de asesoría y servicio) en Argentina

PETER PARK. nació en Corea y ha vivido la mayor parte de su vida en los Estados Unidos. Es profesor de sociología de la Universidad de Massachussets. Fundador y director del Centro para la educación y acción de la comunidad en Northampton, Mass., organización dedicada al trabajo de la investigación participativa.

JESÚS FIGUEREDO. Cubano; biólogo y educador popular. Trabaja en el Programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales del CMMLK. Ha publicado artículos sobre educación ambiental y es coautor de la Guía metodológica general de la FEPAD.

JOSÉ F. GÓMEZ DEL CAMPO ESTRADA. ESPAÑOL; Psicólogo. Ha impartido talleres y cursos sobre psicología comunitaria en universidades e instituciones en su país y en el extranjero. Fue director del Departamento de psicología de la Universidad Iberoamericana y actualmente es profesor titular del Centro de servicio social de dicha universidad.

ALIPIO SÁNCHEZ VIDAL. Doctor en psicología. Es titular del Departamento de psicología social y profesor de psicología comunitaria en la Universidad de Barcelona, donde fue introductor de la enseñanza de esta disciplina.

ELENA SOCARRÁS. Psicóloga cubana, Master en psicología comunitaria. Investigadora sobre temas de grupo y trabajo sociocultural comunitario. Actualmente es vicedirectora de investigaciones del Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello. Coautora del libro *El trabajo grupal*.

PEDRO EMILIO MORAS PUIG. Psicólogo cubano. Ha trabajado en propaganda, estudios de medios de comunicación masiva y en diagnósticos socioculturales en niños, adolescentes y jóvenes.

CARLOS T. GATTINONI. Argentino, licenciado en teología. Fue obispo de la Iglesia metodista hasta su jubilación. Ha ocupado otros cargos en la Federación de iglesias evangélicas en Argentina. Escritor prolífico, es autor de muchos libros y artículos entre los que se hallan *La eterna contradicción*, *Juventud en acción*, *El poder que necesitamos* y *El don del Espíritu*.

OVIDIO D'ANGELO. Cubano. Psicólogo y sociólogo. Actualmente trabaja como investigador en el Centro de investigaciones sociológicas y psicológicas (CIPS).

LEONARDO BOFF. Teólogo brasileño. Importante personalidad de la teología de la liberación y uno de sus fundadores. En la actualidad es profesor emérito de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, asesora a comunidades de base, e imparte cursos en universidades brasileñas y extranjeras. Posee una extensa obra publicada.

AYMARA HERNÁNDEZ MORALES. Cubana. Profesora del Departamento de sociología de la Facultad de filosofía e historia de la Universidad de La Habana.

JULIO CÉSAR GONZÁLEZ PAGÉS. Historiador cubano. Actualmente es profesor del Instituto de historia y filosofía de la Universidad de La Habana. Colaborador del Centro nacional de educación sexual.

MAGA JANETE STRÖHER. Pastora de la Iglesia evangélica de confesión luterana en Brasil (IECLB). Realizó

estudios de maestría en el Área de Biblia del Instituto ecuménico de posgrados de São Leopoldo.

YOLANDA FAXAS FERNÁNDEZ. Cubana, coordinadora del programa de desarrollo sostenible del Consejo de iglesias de Cuba. Culminó una maestría en planeamiento y desarrollo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

ÁNGEL GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ. Licenciado en ciencias de la computación. Investigador y administrador de servicios informáticos del Programa de desarrollo sostenible del Consejo de Iglesias de Cuba.

JOSÉ BRINGAS LINARES. Doctor en ciencias pedagógicas y economista.

DESIRÉE CRISTÓBAL ALLENDE. Socióloga cubana. Trabajó como investigadora en el Centro de investigaciones sociológicas y psicológicas (CIPS).

KLAUS SCHUBERT. Alemán. Fue el creador del Curso de moderación de procesos grupales que la filial chilena de la Fundación F. Ebert, de Alemania, impartió en la década de los 90 a público latinoamericano. En años posteriores, junto a Heloisa Nogueiras, creó su propia organización para impartir esos cursos a empresas, sindicatos, etc.

HELOISA NOGUEIRAS. Brasileña. Miembro del equipo de trabajo de la filial chilena de la Fundación F. Ebert, de Alemania, y especialista en el tema de moderación de procesos grupales.

FLORA MARÍN DE OLIVEIRA, Brasileña. Miembro hasta 1997 de la filial chilena de la Fundación F. Ebert. Es especialista en el tema de moderación de procesos grupales.

BELL HOOKS, Afronorteamericana. Importante luchadora e intelectual de Estados Unidos. Ha publicado numerosos trabajos, muchos de los cuales están dedicados al tema de género y, en especial, en su relación con la mujer negra. Es seguidora del pensamiento de Paulo Freire.

MARÍA BUSTELO. Universidad complutense de Madrid. Profesora e investigadora en el Departamento de Ciencia Política y Administración II de la Facultad de Ciencia Política y Sociología de dicha universidad.

MARÍA ISABEL DOMÍNGUEZ. Socióloga cubana. Investigadora del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de La Habana. Ha publicado diversos trabajos sobre la juventud.

ELZA M. FALKEMBACH. Educadora e investigadora brasileña, profesora del departamento de Pedagogía en la Universidad regional do noroeste do Estado do Rio Grande do sul. Ha publicado numerosos trabajos sobre temas pedagógicos.