

## Tesis doctoral

German Vargas, Universidad de Santiago de Compostela

### Capítulo II

#### La educación como proceso de desarrollo

La educación es una práctica social inherente a la existencia humana y se puede caracterizar como el conjunto de actividades a través de las cuales las personas aprehenden y enseñan su universo natural y sociocultural; en ella se inscriben las circunstancias vitales individuales y colectivas y se construyen representaciones sociales que otorgan significado a la realidad y permiten estructurar una visión del mundo y de los seres que lo componen (Delval, 1991). La educación entendida en estos términos, no es privilegio de una casta, de una sociedad o de una cultura, sino un atributo propio de la naturaleza del hombre que se hace real en las acciones y escenarios de la vida cotidiana de todas las comunidades humanas.

En esta realidad humana caracterizada por la complejidad y la diversidad; la educación es un concepto que adquiere distintos significados semánticos y prácticos en la medida en que responde a las diferentes experiencias de los sujetos y de las sociedades. En cada caso, en función de una determinada visión de mundo, una peculiar geografía, unas formas políticas, sociales, económicas y culturales propias, las prácticas educativas se plantean en términos de correspondencia con cada situación y cosmovisión, realidad que en su conjunto define la construcción de un perfil humano, de un modelo de vida y de un proyecto de sociedad.

En las actividades que implican enseñanza y aprendizaje, los seres humanos conocen su mundo y se comunican entre sí sus saberes y su cultura con la finalidad de afirmarla, imponerla o transformarla. Es por ello que todo acto educativo se convierte en parte esencial de cualquier forma de socialización (Quintana, 1991), proceso vital en el cual se intercambian saberes especializados y contenidos culturales propios de la vida de cada día, útiles para la integración, la convivencia y la acción social.

En todo caso hablamos de una educación cuya comprensión teórica y fáctica no es homogénea ni unívoca, proyectándose su complejidad en diversas acciones de formación, comprensión y conocimiento a través de las cuales se construye una cultura, se genera un sentido de realidad y se elabora una línea de transformación del mundo que condiciona el presente y las perspectivas de futuro de las personas y de las culturas.

Atendiendo a la complejidad del acto educativo y a su relación fundamental con los procesos de socialización y de desarrollo humano, en este capítulo hacemos una breve descripción de lo que habitualmente se conceptúa como educación formal, no formal e informal (educación continua, permanente y natural). En otro punto, describimos la práctica educativa, los elementos y agentes que la componen, la naturaleza de los mensajes o conocimientos que la configuran y los contextos en que tiene lugar. A continuación abordamos el objeto básico de esta investigación: la relación entre educación y desarrollo y su significado para la formación de la conciencia humana, la satisfacción de las necesidades fundamentales y la construcción social de un determinado modelo de vida. También incluimos una breve reflexión en torno al papel de la educación institucional en el ámbito rural-indígena y la importancia de los conocimientos en el contexto de la globalización cultural.

Las cuestiones tratadas en este capítulo son importantes en cuanto permitirán, en el estudio etnográfico, la interpretación de las formas de vida, de los usos y de las costumbres de las personas en la comunidad indígena de Armasí, en tanto acciones educativas orientadas a la transformación de la naturaleza y de la sociedad.

## 2.1. El concepto de educación

La educación es una realidad social que implica la formación del hombre en todas sus dimensiones (Quintana, 1991). Desde una visión específica-institucional es un proceso *organizado* de formación de las personas de acuerdo a una tradición y las expectativas, coyunturales e históricas, propias cada individuo y sociedad; como tal hace referencia a los procesos de formación y transmisión de *saberes y haceres* que tienen lugar en la vida social; plano en el cual se caracteriza por ser un proceso progresivo de socialización regulado y dirigido, útil para la adquisición de conocimientos y destrezas necesarias para la acción y la convivencia en el marco de las relaciones humanas.

La educación delimitada al ámbito normativo constituye un hecho social contextualizado en un tiempo y espacio definidos, en función de los que varían las posibilidades, los recursos y los contenidos formativos. Por tanto, las prácticas educativas institucionales no son procesos uniformes y generales, sino realidades singulares cuya forma y fondo varían de una comunidad a otra, ámbitos donde los contenidos y modalidades educativas se disponen de acuerdo a los intereses y objetivos de las instituciones educativas y de las personas para quienes se organizan y actualizan<sup>47</sup>. En este marco, la educación institucional supone la transmisión e intercambio de conocimientos entre diversas generaciones<sup>48</sup>, configurando una acción organizada y regulada por instituciones como la familia, la escuela y otras entidades o sujetos cualificados y aceptados por el sistema como mediadores para la formación de las personas.

La organización y complejidad de las instituciones que asumen la tarea explícita de distribuir el conocimiento y las habilidades necesarias para la vida social, varían en función del grado de desarrollo que hayan alcanzado las colectividades humanas y de su nivel de demanda educativa. Por ejemplo, las sociedades contemporáneas, caracterizadas por la masificación, ordenan sus sistemas educativos oficiales en instituciones formales singularizadas por su multiplicidad (escuela básica, secundaria, universitaria, formación profesional, etc.); aspecto que las diferencia de las sociedades tradicionales, en las que el proceso educativo se transfiere a la acción familiar y a instituciones propias de

---

<sup>47</sup> Esta idea corresponde al "deber ser", ya que en la práctica los sistemas educativos están subordinados, en muchos casos, a la denominada industria cultural o al mercado que ha transformado los procesos educativos en prácticas productivas y sus elementos en mercancías. Desde esta perspectiva, es impropio hablar de contenidos y procesos adecuados a la realidad de cada contexto, lo más lógico es referirse a la adquisición de saberes oportunos para la inserción en el sistema del mercado.

<sup>48</sup> La educación institucional se centra, por lo general, en la transmisión de saberes de las viejas a las nuevas generaciones, un proceso de formación en contenidos elaborados en el decurso del tiempo, que son considerados útiles y necesarios para la socialización de los sujetos.

cada comunidad, sin descartar la participación de la escuela y otras entidades responsables de la organización oficial-reglada de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por su estructuración temporal, espacial y de contenidos, la acción educativa institucional-formal responde a una lógica social que se plasma en el marco de un *sistema educativo* que, en palabras Malassis (1975: 31-32), es “un conjunto coordinado de instituciones y de métodos, que tienen por objeto elevar el nivel educativo del conjunto de la población de un país determinado”. Un sistema de organización educativa cuyas pautas institucionales se subordinan a la idiosincrasia nacional (del conjunto social o, en su caso, de los poderes dominantes) y al espacio y momento histórico (Vara, 1999).

A través de los sistemas educativos se reproducen los esquemas sociales y cognitivos propios de cada cultura. Es así, que en opinión de Vara (1999: 9), “la familia contribuye al mantenimiento de la estructura social mediante la socialización de los hijos en lo básico de dicha estructura; y que en la escuela se lleva a cabo la socialización secundaria mediante el aprendizaje de los roles nacionales que la sociedad necesita”. En esta perspectiva, la educación institucional es útil para transmitir y consolidar los rasgos y conocimientos que caracterizan a una sociedad, especialmente aquellos aspectos culturales y cognitivos que responden a los intereses de los sectores socialmente dominantes, ya sea por su hegemonía cultural, económica, político-social o por su peso demográfico. En último término, lo que se pretende con el sistema educativo es legitimar las tendencias sociales de un colectivo e introducirlas como pautas o normas aceptadas de regulación social.

La educación, en sus prácticas institucionalizadas, adopta las características de la educación formal. Proceso de enseñanza-aprendizaje que se singulariza y define a partir de los patrones de organización a los que se ajusta, el espacio, las formas de participación, la obligatoriedad, la rigidez institucional, etc.

La educación formal es una modalidad educativa institucional, convencional y oficial, que responde a una organización rígida, orientada por contenidos establecidos en un currículum que está avalado por los componentes de la sociedad a la que se aplica. Radcliffe y Colletta (1989: 183) la definen como “el sistema educativo estructurado jerárquicamente y graduado cronológicamente, que va desde la escuela primaria hasta la universidad y que abarca, además de estudios académicos generales, una variedad de instituciones y programas especializados para la formación profesional y técnica”. Según esta definición, la educación formal se caracteriza por su organización burocrática y

jerárquica, que se concreta en una red compuesta por diversas instituciones educativas graduadas cronológicamente (escuelas, centros de formación profesional, universidades) y gestionadas por grupos especializados de maestros, profesores y administradores, formados expresamente para la enseñanza y su gestión; además, implica la existencia de infraestructuras y medios específicamente elaborados para la actividad educativa. Otro aspecto que caracteriza a la educación formal es su obligatoriedad, puesto que todos los componentes de una determinada sociedad, por lo menos hasta un cierto nivel básico, tienen el deber y derecho de asistir a los correspondientes centros educativos.

La institución escolar es la plasmación genuina de la educación formal. A partir de las funciones que le son asignadas por la sociedad, asume el objetivo de dotar a las personas de las habilidades y los conocimientos necesarios para su desarrollo individual, además de promocionar su adaptación a la sociedad a la que pertenecen y prepararles para hacer frente a los desafíos de su entorno. Esta modalidad de educación “específica y limitada” constituye lo que suele identificarse como educación “oficial” o “reglada”.

La acción educativa no formal es otra modalidad de enseñanza-aprendizaje institucional que, en palabras de Coombs y Ahmed (1975), se puede definir como “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. Este tipo de educación supone una actividad organizada e institucional cuyos contenidos aparecen predefinidos en un currículum o en un listado temático y son elaborados y distribuidos por una o varias instituciones sociales, pero al margen de un sistema oficial estatal. Esta particularidad le otorga un mayor grado de libertad en el diseño de los contenidos y de las estrategias pedagógicas, orientadas específicamente al logro de los objetivos que se plantea la institución que promueve la actividad educativa o bien a los requerimientos de la población interesada.

Las modalidades educativas formal y no formal cumplen diversas funciones, en cuanto son los instrumentos de acción a través de los cuales los que saben (oficialmente) ejercen su influencia sobre las generaciones jóvenes y aquellas personas que “no saben”, para desarrollar o inculcar en éstos determinados comportamientos, ideas y valores. Esta transmisión organizada de los conocimientos y de las prácticas vitales no supone la negación de otras modalidades educativas, que al margen de la acción institucionalizada, del control y de la sistematización regulada, dan lugar a prácticas sociales con un gran potencial educativo.

Frente a una visión restringida del quehacer educativo a determinados espacios y tiempos sociales, la educación concebida en un sentido amplio se nos presenta como un proceso de socialización, de inculturación y de construcción personal (Trilla, 1987; Quintana, 1991) que rebasa al sistema institucional y abarca todas las esferas de la vida humana. Una práctica definida en términos de un proceso de interacción de las personas con la sociedad y la Naturaleza, en condiciones de generar lo que Freire (1983) consideraba como una praxis de reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo; una acción educativa-vital indispensable para la creación y re-creación de la cultura (Durkheim, 1976; Feroso, 1982; Perez Alonso-Geta, 1992). De una cultura que en su acepción más simple “representa una forma colectiva de percibir e interpretar la realidad y un conjunto de formas de hacer y operar en dicha realidad” (Valdés, 1998: 240), y que exige, por tanto, un complejo proceso de intercambio de conocimientos (prácticas educativas) para la configuración social de la realidad (desarrollo).

Equiparar la educación al proceso de socialización aporta un elemento sustancial en la construcción de la cultura. Esta tarea implica múltiples aprendizajes que, en la mayoría de los casos, se realizan a través de procesos no sistematizados racionalmente, que se filtran en la existencia cotidiana en tanto que productos de la costumbre o la creencia, y que sirven como medios para transmitir, intercambiar, crear y re-crear el repertorio cognitivo, moral, social y afectivo de una comunidad. Esta comprensión amplificada de la educación no es contraria a la idea de educación informal (Trilla, 1985; 1993) que, en opinión de Radcliffe y Colletta (1989), es “el proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida y por el cual todo individuo adquiere actitudes, valores habilidades y conocimientos, a partir de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su ambiente: la familia y los vecinos, el trabajo y el juego, el mercado, la biblioteca y los medios de comunicación”.

Esta educación también ha sido denominada continua, comunitaria (Quintana, 1991), permanente o extraescolar (Scurati y Quesada, 1991). Tiene su lugar en las vivencias cotidianas del sujeto y la relación que establece con el entorno, en actividades económicas, políticas, culturales, sociales, etc., y en el marco de instituciones sociales como la familia, los medios de comunicación, las cofradías, las asociaciones, los sindicatos, etc. Carece de una organización rígida y sistemática, ya que no depende de un ente social con finalidades específicamente educativas. Por tanto, su vehículo son aquellos estímulos y experiencias sociales que sin ser intencionalmente formativos, ni estar planificados y previstos en un escenario institucionalizado, producen resultados educacionales que contribuyen a la formación de las personas y a su integración en la sociedad.

En síntesis, la educación desde una perspectiva general (natural, de la vida, permanente, comunitaria, continua) se define como un proceso de socialización en el cual a través de diversos comportamientos, técnicas e instituciones los seres humanos van aprendiendo, enseñando y compartiendo los distintos conocimientos que dan lugar a la construcción de representaciones sociales, valores, comportamientos y habilidades que facilitan la comprensión, interpretación y transformación de la realidad.

## 2.2. La naturaleza de la práctica educativa

Conocer a fondo las prácticas educativas exige estudiar los elementos que la componen, los procesos que se dinamizan y los objetivos que se pretenden. En esta línea, la práctica educativa es por naturaleza un proceso de comunicación y un acto gnoseológico; así la entiende Sanvisens (1984: 7) al afirmar que “llamamos educación a un hecho humano y social que se manifiesta como transmisión comunicativa de unas personas a otras, proporcionándoles ideas, sabores, habilidades, normas y pautas de conocimiento y de conducta”. La aproximación a la práctica educativa en clave comunicativa supone contemplar un flujo de mensajes a través de los cuales las personas intercambian aspectos de su repertorio cultural: “la visión del mundo, la percepción de la identidad y el sentido de pertenencia, la actitud ante la vida y la muerte, la percepción del trabajo y la fiesta, la relación con el medio natural o la dimensión espiritual del hombre” (Valdés, 1998: 240), etc.

Pensar la práctica educativa como un proceso eminentemente comunicativo exige desentrañar el significado del concepto de “comunicación”. Desde un análisis etimológico se observa que el término *comunicación* tiene su raíz en la palabra griega *Koinooni* que significa “común” - comunidad. Otra referencia que matiza el significado de esta palabra es el vocablo latino *communis*: “lo que es de todos”. Por tanto, la comunicación y la educación presuponen un sentido colegiado y una base cultural común que sirve para estructurar una comunidad fundada en la interacción de las personas y de estas con el mundo. Esta relación comunicativa-cognitiva cristaliza en la construcción del sentido vital<sup>49</sup> y en la consciencia de la propia existencia “situada” en unas circunstancias sociales, temporales y espaciales singulares.

La práctica educativa entendida en el marco de la comunicación sólo puede ser comprendida como un proceso de relación<sup>50</sup>; realidad que se puede

---

<sup>49</sup> El concepto “sentido vital” nos remite a la razón de ser de nuestra existencia y a la finalidad de la vida.

<sup>50</sup> El término “relación” expresa la conexión, la correspondencia de una cosa con otra, el trato y la

definir como un modo universal de estar con el otro. Alfaro (1993: 27) clarifica la idea de relación cuando subraya que “existe un *uno* y un *otro*, o varios *otros*, con quienes cada sujeto individual o colectivo establece interacciones objetivas y principalmente subjetivas”. Por lo tanto, la relación se entiende como una constante humana de “ser y estar con el otro”, indispensable para hacerse y ser en sociedad; además, necesaria para la creación de sentido y para la articulación de la comunidad.

El proceso educativo en tanto que acción comunicativa y de construcción cultural no se limita a la interacción “sujeto racional-sujeto racional”, sino que se abre a un amplio espectro de entes que pueden interactuar con la inteligencia humana y ayudar en la promoción de un cierto modo de estar en la vida y de ser en el mundo. Sin ese contexto saturado de “entes” vivos e inertes, reales o simbólicos, míticos o religiosos, lo humano pierde parte de su sentido al igual que las cosas pierden su razón de ser. A partir de esta noción, se pueden concebir como seres comunicativos<sup>51</sup> y agentes educativos al Hombre, a la Naturaleza y a la Divinidad. Entes reales o mítico-simbólicos que en la vida cotidiana, en determinados momentos y en condiciones específicas, adquieren la identidad de sujetos educadores-comunicantes que generan mensajes capaces de influir en la racionalidad humana y por tanto en la edificación, conservación o mutación de las cosas y de los modelos de vida.

La ampliación de la facultad comunicativa-educativa a los entes cósmicos se hace imprescindible dado que es la única manera de entender formas de comunicación y educación presentes en algunos contextos sociales. Este es el caso, por ejemplo, de las culturas tradicionales andinas y amazónicas en Bolivia, cuyos habitantes conviven con sus semejantes, con la Naturaleza y la Divinidad en un marco de reciprocidad comunicativa. En este plano argumentativo, desde una perspectiva **antropológica** se debe entender el proceso comunicativo-educativo como la relación, en la cual dos o más seres humanos interactúan, intercambian y comparten mensajes (ideas, experiencias, vivencias) para construir un sentido común destinado a promover la concertación y la armonía o, por el contrario, para imponer una estructura de dominación y relaciones definidas de poder y manipulación. Y, en el sentido **cósmico**<sup>52</sup>, esta realidad se puede definir como la relación del ser humano con la

---

comunicación de una persona con otra. En esta investigación será empleado como sinónimo de “comunicación”.

<sup>51</sup> Palacios (1983: 24), con el propósito de recuperar esta dimensión de la comunicación cósmica, hace referencia a la comunicación extrahumana para designar aquellos “mensajes sensibles originados en las cosas de la naturaleza que pueden ser percibidos por el hombre”.

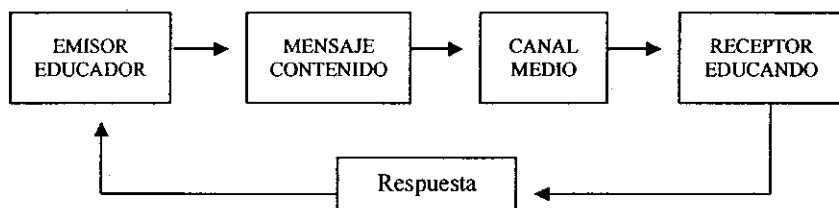
<sup>52</sup> Sinérgico, holístico, idea que expresa la complejidad racional, mítica, material e inmaterial de lo real.

Naturaleza y los entes supramundanos que interaccionan con el hombre e influyen en la construcción del sentido vital.

Con esta definición se rompe el esquema privativo de la comunicación y la educación como prácticas exclusivamente antropológicas, en cuanto se integra la dimensión cósmica, reconociendo a otros seres del entorno material y espiritual como entes capaces de educar y transmitir significados. La comunicación-educación antropológica y cósmica son complementarias tanto en cuanto su eje central es la capacidad cognitiva, sensitiva y operativa del sujeto humano, que se amplifica con la extensión del espectro relacional del hombre al mundo real y mítico-religioso que constituye su ecosistema vital.

Esta práctica educativa-comunicativa que subyace a la relación del hombre con los demás seres humanos y con el mundo en general, sólo puede ser comprendida en un sentido procesual, es decir en fases sucesivas, en las cuales los componentes del acto educativo interactúan en forma continua y se influyen recíprocamente. De ahí que uno de los principales rasgos del acto educativo sea su constante cambio y dinamismo: un proceso estructurado por momentos, elementos y acontecimientos que interaccionan y se influyen mutuamente y cambian en el tiempo. Así se ejemplifica en este modelo básico de educación-comunicación (véase figura nº 5).

**Figura 5:** El proceso básico de la educación-comunicación



Elaboración propia.

Si se omite alguno de sus elementos o se paraliza el dinamismo comunicativo-educativo, se rompe el proceso dando lugar a la incomunicación y a la ausencia de educación.

Los elementos y etapas propios de las prácticas educativas son definidos a partir de la complejidad de la relación (intrapersonal, interpersonal, grupal o masiva) y de las modalidades de transmisión e intercambio de contenidos. No

obstante, se pueden distinguir componentes constantes en todo proceso educativo. Trilla (1987) al hablar de educación informal describe los siguientes componentes: el agente educativo, el educando, los objetivos, el contenido, el método, el contexto institucional, espacial y temporal, los elementos materiales, instrumentos y la evaluación. De una manera más simplificada, tomando como referencia un contexto educativo formal, Freire (1989) identifica al profesor (educador-educando), al alumno (educando-educador), el contenido que mediatiza la relación (mundo) y los procesos, métodos y técnicas de acercamiento (medios) al objeto de conocimiento. A continuación presentamos una breve descripción de los elementos que consideramos intrínsecos e inherentes a la práctica educativa-comunicativa:

- *El educador-educando* denominado también emisor, fuente o codificador, es el ser que produce los mensajes. Tiene la función de elaborar y codificar sobre la base de sus conocimientos, experiencias e intereses, contenidos que serán transmitidos o enseñados a un receptor-educando a través de los canales y métodos que se elija. En un contexto de simetría y reciprocidad, el educador también adquiere saberes, se va educando.
- *El educando-educador* (codificador, decodificador, emisor-receptor) es el sujeto que está en el otro polo de la comunicación; su función es descifrar, comprender e interpretar los mensajes recibidos. El educando en condiciones apropiadas tiene la posibilidad de elegir y entender los mensajes recibidos de acuerdo a sus intereses y a su subjetividad. También posee la capacidad de elaborar ideas-mensajes y responder al emisor-educador.
- *El mensaje* (contenido, discurso) es el conjunto significativo, codificado en modalidades comunicativas y signos previamente convenidos; concentra las intenciones, teorías, discursos y conocimientos que se quieren expresar, compartir, transmitir u ordenar. Según Freire es el elemento que mediatiza la relación del hombre con el mundo y sus semejantes.
- *El canal o medio* es reconocido como el soporte que sirve para transportar los mensajes; se distingue entre canales naturales (vista, habla, oído, tacto) y canales artificiales que extienden las capacidades humanas de hablar, escuchar, ver, dejarse ver, oír, expresarse y comprender.
- *La retroalimentación* se entiende como la reacción y/o respuesta que dan los sujetos del proceso educativo-comunicativo. La

retroalimentación es diversa, según la naturaleza, intencionalidad y formación de los seres que interactúan y, también en función de las circunstancias ambientales en tiene lugar el proceso educativo-comunicativo.

- *La interferencia o ruido* es todo elemento que daña, distrae, distorsiona o reduce la eficacia de los mensajes en la relación educativa. El ruido puede ser técnico, cognitivo o cultural, puede producirse en los diversos componentes del proceso dificultando el entendimiento.
- *La gratificación* es un componente implícito en el proceso educativo-comunicativo, constituyendo una recompensa al hecho de haber accedido y participado de la interrelación, además de representar una motivación para impulsar posteriores procesos de interacción. Las gratificaciones pueden ser desde ofertas materiales hasta el hecho de sonreír y escuchar con atención al interlocutor, o bien haber adquirido un conocimiento relevante; si la gratificación es satisfactoria mayor será la motivación para participar en el proceso relacional.

### **2.2.1. Los agentes de la práctica educativa**

Se reconoce como agentes del proceso educativo a las personas, grupos, culturas, entes naturales o sobrenaturales que intervienen en el proceso de intercambio de saberes y en la construcción del sentido humano de la realidad. Es decir aquellos seres que en función a su naturaleza, sus peculiaridades individuales, ubicación social e interés, forman parte de la dinámica que supone la práctica educativa.

Los agentes educativos interactúan y se influyen mutuamente a través del intercambio de códigos verbales o, en su caso, de mensajes no verbales (señas, gestos, dibujos), ritos, etc., de modo que “las conductas de la fuente no se producen independientemente de las conductas del receptor o viceversa. En toda situación de comunicación, la fuente y el receptor son interdependientes” (Berlo, 1987: 61). En un sentido antropológico, en los procesos comunicativos-educativos cara a cara, entran en vigencia las experiencias tanto del educador como del educando; por ello, para un análisis de los agentes educativos se debe tomar en cuenta, según Berlo (1987: 25-29), las habilidades comunicativas, las actitudes, el nivel de conocimientos, el sistema sociocultural y la procedencia de los sujetos que forman parte del proceso educativo.

*Las habilidades comunicativas* son aquellas capacidades de los sujetos del acto educativo para organizar, expresar y hacer entender sus ideas y

mensajes a través del empleo del lenguaje verbal, escrito, gestual y, en el caso de los seres de la Naturaleza y los entes sobrenaturales, a través de la interpretación que hace el hombre de sus señales como signos visibles de comunicación.

*Las actitudes* son entendidas como las posturas y disposiciones de ánimo que se manifiestan exteriormente en la valoración de algo. Las actitudes son importantes en los procesos educativos porque pueden producir una impresión positiva o negativa en el interlocutor, influyendo así en el modo y la fidelidad con que se capta el mensaje y, en general, en la concreción de la práctica educativa. David Berlo (1987: 27-28) especifica las actitudes como sigue:

- *La actitud hacia sí mismo*, remite a la manera como el educando-educador se perciben a sí mismos. Por ejemplo, si los actores del acto educativo poseen un alto grado de autoestima el intercambio de conocimientos será más fluido y menos unidireccional; al contrario, si los sujetos comunicantes o alguno de ellos sufre algún complejo, como el de inferioridad, la posibilidad de influenciarlo será mayor. En arreglo a las actitudes de los sujetos, la práctica educativa será más o menos eficaz, equilibrada o unidireccional.
- *La actitud hacia el tema que se trata*, la predisposición de los agentes educativos hacia uno u otro tema varía de acuerdo con el interés, la percepción y el grado de conocimiento que tienen las personas. Por ello, durante la práctica educativa el educador y el educando pueden reaccionar de manera reacia, positiva o con indiferencia frente a unos contenidos, dependiendo de la significación que tengan para ellos.
- *La actitud hacia el perceptor* (educando-educador), tiene sus efectos en la aceptación o en el rechazo del otro y de su mensaje. Consecuentemente, la actitud hacia el sujeto o ente con el cual se interacciona determina, en cierta medida, el éxito o fracaso de la relación educativa.

En el proceso educativo es también importante tener en cuenta *el nivel de conocimientos* de los sujetos, siendo un aspecto que influye y condiciona el concepto que se tenga del otro y de su contexto. Puede ser que alguno de los agentes del acto educativo sea conocedor o no de algún tema o, dado el caso, que uno de ellos no tenga referencias sobre algo o su saber sea mínimo con relación a otro que posee un conocimiento más especializado o profundo. Cabe advertir que en el proceso educativo no sólo importa el nivel de conocimientos, sino también la capacidad para comunicar el saber acumulado; algunas veces se puede saber mucho sobre un tema o una realidad concreta, pero ser incapaz para

transmitirlo o simplemente carecer de las habilidades comunicativas suficientes para plasmar ese conocimiento en una práctica educativa eficaz.

Además de los contenidos intencionalmente intercambiados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los sujetos de la práctica educativa, de manera voluntaria o involuntaria, siempre activan un complejo *sistema socio-cultural*. Este sistema está estructurado por aspectos como la posición social, los roles que desempeñan las personas, los valores que profesan, la clase social a la que pertenecen o el prestigio del que gozan; en general, de su situación vital en el mundo social y natural. A través de sus mensajes y acciones, tanto el educando como el educador expresan las normas y los valores por los cuales se rigen; ponen en juego objetivos, ideas, necesidades, propósitos, formación, una determinada cosmovisión y el contexto sociocultural del cual provienen.

*El origen de los agentes del proceso educativo* es otro aspecto importante para comprender las prácticas educativas y la consecuente producción de sentido. Para iluminar su importancia se pueden clasificar en:

- *Los actores educativos endógenos o autóctonos* son aquellos entes y sujetos originarios del contexto en que habitan, pertenecientes al lugar o cuya identidad es aceptada como parte esencial de las interacciones sociales en un territorio y una comunidad humana.
- *Los agentes educativos exógenos* son aquellos seres que irrumpen como extraños en un espacio vital que no es el suyo. Los actores exógenos son sujetos que por alguna razón o interés se insertan en un espacio restringido de interacciones, en el cual introducen nuevos conocimientos y nuevas pautas socioculturales para organizar y comprender el mundo y la vida.
- *Los sujetos intermediarios* son las personas que han sintetizado en su estructura mental y vivencia cotidiana los valores, las normas, los comportamientos y las formas de comunicación propias de contextos endógenos y exógenos. En los sujetos intermediarios se integra lo de “fuera” y lo de “dentro”, dando lugar a una perspectiva o identidad cultural híbrida<sup>53</sup> en la concepción de la realidad y de sus relaciones.

---

<sup>53</sup> La hibridación supone el mestizaje, la conjunción y prácticas de diversas formas de concebir la vida.

## 2.2.2. Los mensajes en la práctica educativa

Los mensajes en cuanto códigos organizados para dar a comprender algo, condensan conocimientos, emociones, caracteres, impulsos latentes, intereses, necesidades, etc. Ellos expresan la subjetividad de los sujetos y descubren las intenciones de los agentes que participan en el proceso educativo. También constituyen los ejes fundamentales para la formación de ideas y conceptos, puesto que en el intercambio de mensajes las personas actualizan una determinada visión de los acontecimientos y estructuran su noción de realidad.

A través de los mensajes es posible descubrir intereses explícitos e implícitos, porque “todo mensaje contiene en esencia además de un contenido explícito un aspecto que especifica el modo como el mensaje se debe considerar y cuál es la naturaleza de la relación entre las personas que participan en la interacción” (Ricci-Zani, 1990: 29). En este sentido, los mensajes no son neutros, siempre tienen un propósito que, desde una visión global, se sintetiza en la voluntad de convencer al otro sobre un hecho o cosa y afirmar la racionalidad de lo que se sostiene<sup>54</sup>. Esta intencionalidad también impregna las prácticas educativas y les confiere la característica de acciones persuasivas destinadas a construir o destruir, informar o manipular, formar o deformar. Todo intercambio de mensajes, conocimientos, valores y afectividades está orientado a afirmar las capacidades de los sujetos que se educan y, al mismo tiempo, a compartir o, en su caso, imponer ideas, actitudes, intereses, etc.

En la interacción educativa, además de la transmisión e intercambio de conocimientos, se busca la afirmación de la propia identidad o de un poder subjetivo, grupal y/o social. Al respecto, Ricci y Zani (1990: 150) señalan que “no es sólo a través del lenguaje de los medios masivos de comunicación, de la publicidad o de la propaganda política, como se ejerce el poder sobre los demás: en realidad, incluso el uso normal y cotidiano del lenguaje de cada uno de nosotros, el que se utiliza en cualquier conversación casual y aparentemente neutra, implica el ejercicio de un poder en cuanto que influye en la experiencia de otro individuo y la estructura”.

---

<sup>54</sup> Con relación al tema, recuperando las ideas de Habermas, escribe Leirmann (1996: 145-146) que en el proceso de transmisión de mensajes está implícita la pretensión de validez, que supone tres aspectos básicos: 1) la realidad objetiva a la que nos referimos, la afirmación de verdad objetiva (*wahrheit*); 2) el conjunto de normas, valores que compartimos y consideramos correctas (*richtigkeit*); 3) la voluntad de dejar claro que respaldamos lo que decimos y expresamos lo que sentimos, que somos auténticos (*wahrhaftigkeit*). Estos aspectos son útiles para argumentar la veracidad de los juicios de los sujetos acerca de la realidad, la corrección de las acciones y la autenticidad de las experiencias subjetivas.

Los mensajes en el proceso educativo no son codificados únicamente en expresiones orales o escritas, sino también a través de actitudes, gestos y señales de la Naturaleza (si extendemos la facultad comunicativa al mundo natural y divino). Muchas veces las indicaciones no verbales poseen mayor capacidad de influencia que los mensajes orales o escritos puesto que, casi siempre, descubren la intención real de los agentes educativos. En algunos casos, los mensajes no verbales refuerzan lo que se dice o hace, una mirada atenta, una sonrisa facilitan el flujo comunicativo y generan situaciones propicias para la continuidad de la interacción y el éxito (o fracaso) del acto educativo. A través del lenguaje oral o escrito, de los códigos gestuales y los signos de la naturaleza los agentes de la práctica educativa elaboran una representación del mundo, conceptúan una noción de realidad y codifican mensajes de respuesta que refuerzan o desvirtúan la validez de los datos recibidos.

En un sentido escolar-institucional, se observa que los mensajes se condensan en el currículum<sup>55</sup>, que es la suma de contenidos y prácticas que deben ser enseñados y aprendidos oficialmente (Kemmis, 1989). Más allá del marco escolar se puede identificar el currículum como el compendio cultural de una sociedad, “una representación de la cultura que se postula como legado a reproducir para convertirse en algo constitutivo de los sujetos” (Gimeno Sacristán, 1998: 344). Al asumir esta dimensión cultural, en el marco de la presente investigación, entendemos por “currículum” el repertorio de conocimientos y prácticas humanas, la totalidad de conocimientos y, en un sentido más sintético, la cultura que el educador y el educando construyen e intercambian en el proceso vital cotidiano. Teniendo en cuenta esta acepción amplia del término currículum, reflexionamos en torno a tres modalidades de currículum, a saber: el currículum explícito-manifiesto, el implícito-oculto y el “ocultable”.

El *currículum explícito o manifiesto* está estructurado en base a contenidos (conocimientos) que se caracterizan por expresar metas exclusivamente educativas, claramente reflejadas como objetivos a ser logrados, con una intencionalidad abierta y oficial (Torres, 1991). Este compendio de saberes oficiales está elaborado con arreglo a los valores, normas y acciones que la sociedad o el grupo que organiza la práctica educativa acepta y tiene por deseable. El currículum manifiesto, generalmente, responde a saberes

---

<sup>55</sup> “Currículum” es un concepto limitado, si se lo entiende en el contexto de la educación institucionalizada formal y no formal. No obstante, en una perspectiva más holística, es pertinente denominar currículum a todo el cúmulo de saberes, acciones y prácticas que los seres humanos intercambian, lo cual corresponde a aceptar el currículum como el conjunto de conocimientos que los hombres van aprendiendo y enseñando en el proceso de la vida.

codificados con una finalidad netamente formativa e instructiva, sobre la base de conocimientos considerados esencialmente útiles.

El *curriculum oculto o implícito* está estructurado por el conjunto de saberes, prácticas y usos que se transmiten sin una intencionalidad manifiesta y cuyo aprendizaje no se propone como una meta educativa; usos, actividades y significados de los cuales los educandos y educadores no se dan cuenta o no son plenamente conscientes (Torres, 1991). Este curriculum está presente en todas las modalidades educativas, pero especialmente en los procesos educativo-comunicativos inter-culturales, en los cuales interaccionan sujetos de diversas culturas y con distintas motivaciones, quienes en su contacto con lo diferente van asumiendo distintas formas de utilización y consumo de los bienes, además de novedosos métodos de transformación y comprensión de la realidad.

El *curriculum ocultable* remite a los usos, saberes y prácticas culturales que tanto los educadores como los educandos no quieren reconocer, a pesar de tener conciencia de su existencia. Es decir, todo aquello que por razones éticas o morales se presenta como una práctica rechazable, pero que por motivos de comodidad o por intereses particulares o de eficacia social se acepta y tolera de una manera silenciosa, como algo que no tiene lugar pero sucede.

El curriculum ocultable es propio de las relaciones interculturales. Por ejemplo, en el presente se supone que existe una valoración positiva de la diversidad, sin embargo se transmiten, desde una cultura dominante, contenidos que coadyuvan la destrucción de esa pluralidad que se pretende valorar. De esta manera se instituye un doble juego que supone hacer aquello que se reconoce como algo negativo, pero cuya existencia se quiere ignorar. El curriculum ocultable implica una especie de cargo de conciencia, en cuanto arraiga lo que se rechaza pero al mismo tiempo se acepta y tolera.

### 2.2.3. El contexto educativo

La práctica educativa siempre está condicionada por las coordenadas del espacio y el tiempo. Los *espacios educativos* son importantes por la influencia que ejercen en el proceso de formación de los sujetos. No se puede educar sobre cualquier hecho, idea, experiencia o deseo en cualquier lugar. El acto educativo está marcado por el valor simbólico de los espacios en los que se lleva a cabo: por ejemplo, apunta Alfaro (1993: 37), “no es lo mismo (...) realizar un taller de capacitación en la casa de una señora de base, que de una dirigente, que en un local comunal o en un hotel porque el lugar físico ya contiene énfasis y atmósferas diferentes”. Tampoco son comparables unas prácticas educativas

cuyo espacio es el aula; con el aprendizaje holístico-cósmico que tiene lugar en contacto con la Naturaleza. Consecuentemente, la educación y “la comunicación no dependen sólo de la voluntad y las características socioculturales y psicológicas de los actores sino de los contextos en que se encuentran” (Alfaro, 1993: 36).

El *tiempo educativo* es otro elemento importante para la efectividad de acto pedagógico, su incidencia es sustantiva en la formación de ideas sobre la realidad y la consecuente actuación sobre la misma. Afirman Ricci y Zani (1990: 262) que “no se puede hablar de todos en cualquier circunstancia (tiempo) ni cualquiera puede hablar de cualquier cosa: existen tabúes de objeto, un ritual de la circunstancia”. Si bien la práctica educativa es posible en cualquier momento, existen tiempos que se definen como exclusivamente educativos y otros que no; un hecho que condiciona la selección y efectividad de los contenidos que van a ser enseñados o aprendidos.

Todo proceso educativo está inmerso en un determinado contexto, que es la síntesis de factores como el tiempo, el espacio, la historia, las experiencias, los proyectos y las circunstancias naturales en que se desenvuelven los agentes de la práctica educativa. El contexto educativo es importante, en cuanto los fenómenos que se operan en él pueden afectar a la elaboración de los mensajes, a su interpretación e intercambio, influyendo en la predisposición para enseñar y aprender, educar y educarse. En otras palabras: “la situación, el contexto donde se encuentran los copartícipes de la relación, el tipo de actividad que efectúan en el momento de la comunicación, la compleja trama histórica y social en la que va incluida la relación emisor-receptor, influyen en la comunicación” (Ricci-Zani, 1990: 26) y, consecuentemente en el acto educativo.

Los contextos educativos son plurales. De acuerdo a las diferencias existentes entre las sociedades, cada grupo humano va estructurando su propio sistema con un nivel de organización y complejidad diversos. Por tanto, los contenidos transmitidos en el proceso educativo se adecuan a las necesidades de enseñanza y aprendizaje requeridos por el medio en que se desenvuelven las personas, en un marco de realidad condicionado por el espacio, el tiempo y las circunstancias sociales.

### 2.3. La relación educación-desarrollo

Educación y desarrollo conforman un binomio indisoluble; en cuanto la finalidad de ambas en la sociedad es el logro de mejores condiciones de vida y de una mayor humanización. A pesar de esta estrecha relación, hasta el presente, se tiende a contemplar dicha correspondencia de forma limitada, lo que deriva incluso en interpretaciones y prácticas sesgadas, en la línea de priorizar uno u otro polo de la relación<sup>56</sup>, lejos de una comprensión dialéctica de ambos procesos sociales. De acuerdo con la reflexión de Caride (2000), en el presente, la relación entre educación y desarrollo se ha entendido en dos vertientes:

- La educación como consecuencia, efecto o “beneficio” del desarrollo.
- La educación como factor decisivo para el desarrollo.

En el primer caso se argumenta que una sociedad desarrollada que cuenta con los servicios, las infraestructuras y los elementos económicos suficientes, por lo general, ostenta mejores logros educativos (formales y no formales). Esta situación, en la práctica, equivale a tener una población con un alto nivel de formación académica, una alfabetización extendida y mano de obra cualificada y, por supuesto, con una mayor capacidad para aprovechar las posibilidades que ofrece el entorno. Esta interpretación coincide con la idea de que a partir de la eliminación de las necesidades económicas apremiantes y la extensión de una infraestructura de seguridad humana accesible a la mayor parte de la población, se pueden alcanzar mejores niveles de educación. La realidad, en cierta forma, refuerza esta visión, en cuanto una buena de calidad de vida se corresponde, aunque no de manera automática, con una mayor capacidad para comprender y transformar la realidad. En este sentido, se sostiene que cuanto más desarrollado es un país, mayor es la cantidad (y calidad) de la educación que beneficia a sus habitantes; no obstante, cabe observar que una mayor cantidad de educación no necesariamente coincide con la distribución de aquellos conocimientos más adecuados y necesarios para lograr mejores condiciones de vida.

En la segunda interpretación, la educación se concibe como un elemento generador de desarrollo. La inversión en “capital humano”, de acuerdo con esta visión, elevaría las posibilidades de desarrollo económico, de bienestar material y social. La educación como generadora de desarrollo influye en las oportunidades personales y colectivas, afecta a la movilidad social, mejora los ingresos económicos y promueve la distribución menos desigual de la riqueza; es decir, crea las condiciones oportunas para el desarrollo, entendido

---

<sup>56</sup> En el presente existe una marcada tendencia a centrarse en cuestiones materiales y económicas, sin prestar atención a otros factores socioculturales que, en una relación equilibrada con la visión económica, pueden dar lugar a prácticas adecuadas de educación y desarrollo.

como bienestar económico y social (Caride, 1983). La educación sería, según este razonamiento, una estrategia adecuada para superar el subdesarrollo de las comunidades humanas y relegar las condiciones de pobreza e inseguridad social.

La visión estratégica de la educación<sup>57</sup>, en la mayoría de las sociedades, ha llevado a caracterizar las prácticas educativas como claves para el desarrollo. Esta idea impregna el trabajo de las instituciones y las políticas educativas y/o de desarrollo de las naciones y nutre las expectativas de las familias que invierten una parte considerable de su capital en la formación de sus miembros, con la esperanza de que sean capaces de impulsar el aparato productivo como motor del desarrollo económico<sup>58</sup>. La visión de la educación como factor de desarrollo, también ha estado presente en el discurso de la UNESCO, institución para la cual la educación debe estar al servicio del hombre y de su desarrollo integral, en la realidad de su entorno, en su relación familiar y social y de cara a su acción política, laboral, económica, social y cultural.

No obstante, de la doble vertiente interpretativa sobre la relación educación-desarrollo, es indispensable el esfuerzo por comprender ambos procesos sociales como parte de una misma realidad. En esta línea, Malassis (1975) afirma que la educación es simultáneamente causa y consecuencia del desarrollo, lo mismo se puede decir del desarrollo que es causa y también consecuencia de la educación. En una perspectiva similar se expresa Caride (1983: 303) cuando escribe que la educación “no es un simple sector del desarrollo paralelo, por ejemplo, a la industria o la agricultura. Es más bien, un elemento omnipresente con capacidad para estar integrado horizontal y verticalmente en todos los esfuerzos de desarrollo”. En torno al mismo tópico argumenta Siguan<sup>59</sup>: “que entre el desarrollo y la educación ha de existir una estrecha relación, es fácil advertirlo. Basta tener en cuenta que la educación tiene por objeto la formación de los hombres y en ello la preocupación de la sociedad futura. Todo esfuerzo por promover el desarrollo, ha de acompañarse, por tanto, de un esfuerzo educativo”.

Recuperando las interpretaciones que permiten aproximar las realidades de la educación y el desarrollo, y superando la aparente aporía entre ambos

---

<sup>57</sup> La educación como factor de desarrollo.

<sup>58</sup> La visión estratégica de la educación incide esencialmente en la cuestión del desarrollo como crecimiento; por ello, la finalidad es dar más y mejor educación para un mayor rendimiento económico. Esta perspectiva educativa propicia la formación de los “recursos humanos” para la transformación y gestión de la riqueza de las sociedades.

<sup>59</sup> Citado por Caride (1983: 309).

procesos sociales, en la línea reflexiva trazada por Carnoy (1990: 97-98), llegamos a una afirmación central, esto es: que “el proceso de desarrollo mismo es educación”, y por tanto, que “la educación es una parte orgánica del proceso de desarrollo”.

### 2.3.1. La educación como desarrollo y el desarrollo como educación

Martín Carnoy (1990) comprende a la educación y el desarrollo como fenómenos sociales intrínsecamente ligados en una realidad única. En sus palabras “el proceso de desarrollo mismo es educación, en un sentido *tan importante, sino más, que la enseñanza en sentido estricto*”<sup>60</sup> (1990: 84). Esta idea supone la superación de la concepción del proceso educativo como algo exclusivo de la organización escolar institucional, y de la enseñanza regulada y limitada a los marcos sociales propios del sistema educativo, para pasar a comprenderlo como un proceso abierto a los fenómenos de la vida, la interacción social y la realidad económica. Profundizando en esta idea, destaca Carnoy (1990: 85) que los “jóvenes y adultos aprenden a tratar unos con otros más en la realidad económica y social (y natural)<sup>61</sup> que en el seno de la familia o en las aulas escolares”.

Esta visión de la educación, que va más allá de los límites institucionales de la instrucción formal, fue también motivo de reflexión y propuesta en la “Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos”<sup>62</sup>; un evento en el que desde una orientación educativa “básica para todos”, se propuso una noción “ampliada de educación”, que debe responder a las siguientes necesidades: 1) la supervivencia; 2) el desarrollo pleno de las propias capacidades; 3) el logro de una vida y de un trabajo dignos; 4) una participación plena en el desarrollo; 5) el mejoramiento de la calidad de vida; 6) la intervención en la toma de decisiones; 7) y la posibilidad de continuar aprendiendo (Torres, 2000). La respuesta a estas necesidades desde un enfoque ampliado de la educación, coincide con el proceso mismo de desarrollo, en cuanto se orienta a la búsqueda de mejores condiciones de vida. Por tanto, el bienestar de las personas forma parte del proceso educativo y al mismo tiempo es el fin de toda actividad de enseñanza-aprendizaje. Esta relación educación-desarrollo, se hace patente en el cuadro nº 1 que refleja la visión de una educación institucional restringida y de

---

<sup>60</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>61</sup> El paréntesis es nuestro.

<sup>62</sup> La conferencia Mundial de “Educación para Todos” se celebró durante el mes de marzo de 1990, en Jomtien, Tailandia.

otra educación ampliada, que contiene los valores y las cualidades propias de un proceso de desarrollo:

**Cuadro 1: Educación básica restringida y educación para todos**

<b>VISIÓN RESTRINGIDA</b>	<b>VISIÓN AMPLIADA (Educación para todos)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se dirige a los niños.</li> <li>- Se realiza en el aparato escolar.</li> <li>- Equivale a educación primaria o a algún nivel escolar establecido.</li> <li>- Se garantiza a través de la enseñanza de determinadas materias o asignaturas.</li> <li>- Reconoce como válido un único tipo de saber: el adquirido en el aparato escolar.</li> <li>- Se limita a un período de la vida de una persona.</li> <li>- Es homogénea e igual para todos.</li> <li>- Es estática, se mantiene relativamente sin cambios.</li> <li>- Es responsabilidad del Ministerio de Educación.</li> <li>- Se guía por enfoques y políticas sectoriales.</li> <li>- Es responsabilidad del Estado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se dirige a niños, jóvenes y adultos.</li> <li>- Se realiza dentro y fuera del aparato escolar.</li> <li>- No se mide por el número de años de estudio, sino por lo aprendido efectivamente.</li> <li>- Se garantiza a través de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.</li> <li>- Reconoce distintos tipos y fuentes de saber, incluidos los saberes tradicionales.</li> <li>- Dura toda la vida y se inicia con el nacimiento.</li> <li>- Es diferenciada (son diferentes las necesidades básicas de aprendizaje de los distintos grupos y culturas).</li> <li>- Es dinámica, cambia a lo largo del tiempo.</li> <li>- Involucra a todos los Ministerios e instancias gubernamentales a cargo de acciones educativas.</li> <li>- Reclama enfoques y políticas intersectoriales.</li> <li>- Es responsabilidad del Estado y de toda la sociedad y exige, por tanto, la construcción de consensos y la coordinación de acciones.</li> </ul>

Fuente: Torres (2000: 30).

La formación ofrecida por el Estado, la familia y la sociedad en general no pueden separarse del proceso educativo resultante del desarrollo económico y social. Es indiscutible la unidad entre estos fenómenos sociales, que se influyen y condicionan recíprocamente, a pesar de sus diferentes funciones y

procedimientos. Atendiendo a esta situación y de manera categórica Carnoy (1990: 84) llega a afirmar que “el proceso de desarrollo, el proceso educativo y el proceso de enseñanza forman parte de una misma totalidad, cada uno con cierto grado de autonomía pero todos inseparables de las fuerzas que los rodean y ligan entre sí”.

En esta unidad, las prácticas educativas deben estar orientadas a satisfacer aquellas necesidades de conocimiento y formación que facilitan y amplían el espectro de oportunidades y habilidades para acceder a mejores condiciones de vida, a partir de la solución de los problemas de cada día y de la satisfacción de las necesidades vitales. En un sentido recíproco, el logro de mejores niveles de vida debe proporcionar las oportunidades para una mejor formación y para adquirir las capacidades que permitan participar a los individuos en los procesos de transformación y mejora social. Esta vinculación fundamental entre educación y desarrollo sólo es comprensible en un contexto semántico que considere los siguientes aspectos de dicha reciprocidad intrínseca:

- 1) *Tiene lugar en las prácticas de la vida cotidiana* y se hace efectiva en la relación diaria de los sujetos, y de estos con su contexto social, económico, cultural y natural. Es un producto de las circunstancias y de lo que Freire (1980; 1983a; 1983b) denomina “situación” y “mundo”. En tal sentido, la relación educación-desarrollo, tiene como puntos de referencia la vida personal, la actividad social y a la interacción humanidad-Naturaleza; en palabras de Max Neff (1994: 94), estaríamos hablando del “mundo invisible” que es “toda esa ‘infrahistoria’ de la vida cotidiana donde las prácticas productivas se entroncan con estrategias colectivas de supervivencia, identidades culturales y memoria popular”. No obstante, la relación educación-desarrollo no es un proceso opuesto a las formas institucionales y escolares, más al contrario integra todas las dimensiones de la experiencia humana.
- 2) *Puede o no tener un espacio definido*. Como práctica concreta tiene lugar en los diversos ambientes y espacios de la vida, lo cual también incluye el ámbito de la educación institucional. Sin embargo, no se limita a dicho espacio sino que lo trasciende, transformándose el mundo, en sus múltiples contextos y expresiones, en el lugar adecuado para la práctica del desarrollo como un proceso educativo y viceversa.
- 3) *Incluye a toda la población*, al no discriminar entre niños, jóvenes o adultos, mujeres o varones, pues está orientada a la formación y

transformación de las condiciones de vida de todos los sujetos en las diversas culturas que pueblan el mundo.

- 4) *No distingue entre la educación formal, no formal o informal*, en cuanto abarca y se sirve de todas estas modalidades de educación. Concepto y práctica a la que define en términos de construcción cultural y de transformación de la Naturaleza y de la sociedad.
- 5) *Tiene lugar con o sin mediación pedagógica especializada*, y puede realizarse a partir de la acción de un educador o también prescindiendo de él. Pues se entiende como educadores a todos los sujetos, al mundo y sus circunstancias económicas, sociales y naturales, y a todos los procesos de transformación en los que están inmersos los seres humanos. Por tanto, son educadores todas las personas, las circunstancias de la vida y la Naturaleza misma.
- 6) *Sus contenidos son variados y pueden ser estructurados de manera intencional o no*. La idea de contenidos hace referencia a las enseñanzas que proporciona la vida, las diversas situaciones, los niños, las mujeres, el maestro, el agente de desarrollo, el técnico, el académico, etc. Estos contenidos pueden ser estructurados en un formato estrictamente institucional o bien de manera menos formal en el lenguaje y las acciones cotidianas de los seres humanos y en los desafíos que la Naturaleza presenta a la razón.
- 7) *Puede ser directiva o no*, al tratarse de una práctica organizada o bien libre y no determinada de adquisición de conocimientos y significados (Scurati, 1991), relacionados con factores subjetivos y objetivos como la promoción de la vida comunitaria, la formación política, el perfeccionamiento profesional, el cultivo de la potencialidad creativa, etc.
- 8) *No es neutra*, ya que todo lo que se aprende conecta con un modelo de vida deseado o rechazado. Por ello, la educación ya sea en el sentido formal o amplio, implica siempre el acto de “optar” por un modelo de vida, por una forma de organizar la existencia y por una manera de comprender la realidad social y natural.
- 9) *Aplica múltiples métodos pedagógicos*; el proceso de educación-desarrollo no se limita a una forma de transmisión de contenidos educativos. Los saberes, valores, formas, funciones, usos, costumbres, etc., son transferidos, apropiados y aprehendidos a través de diversos

medios y métodos: dialogal, unidireccional, bancario, crítico, pasivo, activo, etc.

- 10) *Puede ser emancipadora o conservadora*, el proceso de desarrollo-educación tiene como finalidad ideal promocionar el bienestar humano; sin embargo, ello dependerá del espacio vital en que se desenvuelvan estos procesos, cuya orientación positiva o negativa será juzgada a partir de la vivencia de cada persona y de la percepción de cada cultura. Así la educación y el desarrollo, de acuerdo a la experiencia de los sujetos, sus expectativas y necesidades pueden tener sentido como acciones emancipadoras y transformadoras o bien conservadoras.
- 11) *Transforma para un buen o mal desarrollo*. Este proceso no tiene un fundamento ético definido, en cuanto su percepción es relativa en cada cultura; así, una forma de educación o de desarrollo puede ser valorada como positiva o negativa, constructiva o destructiva de acuerdo a la interpretación particular de los componentes de cada sociedad. Por lo tanto, la educación y el desarrollo son “buenos” o “malos” sólo en contraste con otros procesos y conforme contribuyan a la satisfacción o insatisfacción de las necesidades humanas.
- 12) *Incide en la transformación de estructuras concretas*. La educación y el desarrollo son procesos que transforman de manera real la vida de las personas, la organización social y el entorno natural; esto en tanto que son procesos transformadores por antonomasia.

Enunciadas estas características propias de la relación educación-desarrollo se concluye que la misma puede ser comprendida como un proceso único de interacción entre en el mundo natural y sus componentes con la razón humana; circunstancia útil para el intercambio y aprendizaje de conocimientos y la consecuente transformación del contexto vital. Así, a través de los procesos educativos y de desarrollo se va estructurando un modelo de sociedad, un “mundo dado” (Habermas, 1986)<sup>63</sup>. La siguiente figura (nº 6) trata de sintetizar

---

<sup>63</sup> El “mundo dado” según Habermas (1986), es la realidad tal cual se le presenta a la percepción sensorial y racional del ser humano. La realidad en su totalidad. Este “mundo dado” está estructurado por el **mundo de la vida** o la realidad en la cual los sujetos desarrollan su existencia íntima y el **sistema**, que implica las creaciones institucionales-burocráticas y de poder ideadas por los seres humanos. A esto se sumaría, desde nuestra perspectiva, el **mundo natural**, que es la base sobre la cual se sustentan el mundo de la vida y el sistema, que junto con la Naturaleza estructuran la “realidad total”: social y natural. En este escenario, la educación y el desarrollo inciden como un proceso constante de transformación, de humanización o deshumanización de acuerdo con las finalidades, las formas de vida y las expectativas de los sujetos en las diversas culturas.

la unidad y la interacción entre “el mundo de la vida” y los procesos de educación-desarrollo.

Figura 6: El proceso circular de la relación educación-desarrollo



Elaboración propia.

El “mundo dado” y las condiciones de existencia determinan las formas de educación y de desarrollo; igualmente, el modelo vigente de educación y de desarrollo influye y transforma las condiciones de existencia en la sociedad, en una dialéctica constante entre el poder transformador del ser humano y los límites que impone la naturaleza. En resumen, la educación y el desarrollo constituyen un proceso único que se alimenta con los datos del “mundo dado” (de la vida, del sistema y de la Naturaleza), pero que su vez alimentan, componen y cambian dicho “mundo dado”; por tanto, transforman las condiciones de existencia y en el devenir del tiempo instituyen, de acuerdo con las realidades de cada cultura, uno o diversos modelos y estilos de vida.

Hecha esta reflexión en torno a la unidad educación-desarrollo, se puede intentar una definición. Para esta tarea recuperamos la idea de Freire (1983a; 1983b) que entiende la educación como *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*. Esta noción concuerda con nuestra manera de entender la relación entre la educación y el desarrollo, en cuanto integra los conceptos de reflexión y acción como elementos transformadores del mundo. En la misma línea rescatamos el razonamiento de Furter (s.f.: 33), para quien la educación debería de ser definida “como un proceso de cambio mediante el cual

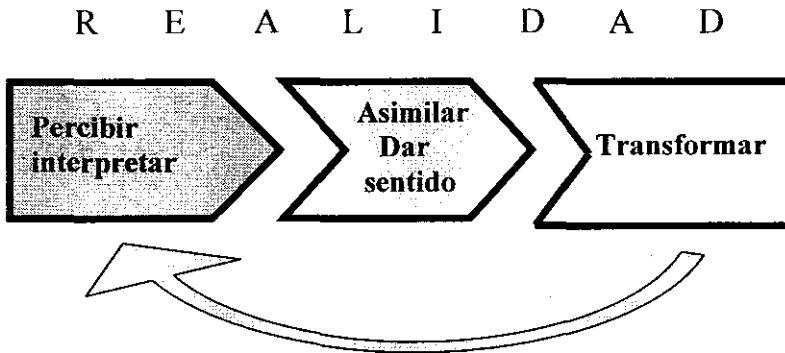
el hombre se desarrolla, informándose y transformándose él mismo e informando y transformando a los demás y al medio en que vive. Es una manera de vivir su vida; de dar una forma a su existencia; de estar presente en mundo tal como lo quiere”.

En esta perspectiva, la correspondencia entre la educación y el desarrollo sería entendida como una relación de producción y expresión creadora del hombre. Un proceso en el que se activan el conjunto de habilidades, hábitos, capacidades y conocimientos para repensar el mundo de la vida, el sistema y la Naturaleza, con la finalidad de transformarlo a partir de la acción. En síntesis, la relación entre la educación y el desarrollo se comprende como la acción cultural (Freire, 1980) del hombre sobre el mundo para interpretarlo, transformarlo y asimilarlo. Esta acción a su vez revierte sobre el hombre mismo configurándolo como un ser natural y social (Escotet, 1989), ubicado en una situación vital y en unas determinadas condiciones de existencia, que, en parte, son el resultado de su propia acción. Por lo expresado, toda práctica educativa es una acción para el desarrollo y todo proceso de desarrollo es un acto educativo; pues al educarse, al educar, al aprender e intercambiar conocimientos, las personas están fomentando y practicando una manera de transformar el mundo, de validar o rechazar un modelo de vida y de desarrollo, que al mismo tiempo impone una determinada forma de encarar la educación.

### **2.3.2. El proceso de la educación-desarrollo**

El proceso de la educación-desarrollo tiene lugar en las operaciones prácticas y reflexivas del hombre sobre su existencia y sobre el mundo. Constituye en sí mismo un modo de pensar y de hacer las cosas, siendo a la vez una estrategia de interpretación, transformación y asimilación de la realidad. Este proceso, que es diverso en función del tiempo, del espacio y de las circunstancias históricas, tiene lugar en la vida cotidiana. Apoyándonos en esta idea y tomando en cuenta las situaciones generales de acción-reflexión, cabe destacar tres momentos inherentes a todo razonamiento y práctica humana en y sobre la realidad: 1) la percepción e interpretación de los datos del mundo; 2) la asimilación de dicha información; 3) la transformación de la realidad. La figura n° 7 sintetiza esta idea.

Figura 7: El proceso de construcción del sentido de realidad



Elaboración propia.

### 2.3.2.1. La percepción e interpretación de los datos del mundo

La percepción hace referencia a las formas de captación, comprensión y valoración cognitiva del medio circundante y de los fenómenos sociales que en él acontecen. Acción que supone: primero, la presencia de los datos del mundo y su captación sensorial; y, segundo, la interpretación que remite a la relación dialéctica entre la razón y la realidad para organizar una imagen del hombre y del mundo. El acto de la interpretación supone una manera de acercarse y penetrar en la realidad natural y social, para entenderla y comprenderla de forma reflexiva; esta estrategia, siguiendo el pensamiento de Freire (1975), puede darse en tres niveles: mágico, “doxa” y “logos”.

#### a) *El nivel de lo mágico*

El ser humano interpreta de una manera mágica cuando busca la explicación de las cosas y de los fenómenos en razones y argumentos supranaturales. El conocimiento mágico implica un “darse cuenta” de las cosas de un modo pre-científico; es decir, sin acceder a la esencia del fenómeno ni desvelar sus relaciones objetivas con otros elementos. Es un conocimiento que renuncia a las relaciones verdaderas de las cosas y los acontecimientos y pretende encontrar una razón explicativa en el misterio, el mito y las prácticas mágicas. Esta forma de interpretar el mundo, señala Freire (1977: 28), no es ilógica ni prelógica, sino una manera válida de entender la realidad, una modalidad de comprensión del mundo que tiene lugar en todas las culturas, especialmente en aquellas que se encuentran íntimamente ligadas a la

Naturaleza. Ello no supone que en las sociedades industrializadas (“civilizadas”) se ignore o excluya esta forma de interpretación que, en esencia, es una manera más de entender las cosas y la vida. La percepción e interpretación mágica, hasta cierto punto ingenua, expresa un lenguaje, una estructura organizativa y un modo específico de actuar frente a los elementos sociales y naturales.

### ***b) El nivel de la doxa (opinión)***

La comprensión dóxica, que no implica necesariamente una superación de la interpretación mágica, es otra modalidad de conocimiento que se fundamenta en supuestos y opiniones que pueden ser o no afines con la realidad. Parte de captar los hechos de una manera superficial, sin profundizar en sus causas últimas, ni en sus procesos y efectos auténticos. Apunta Freire (1977: 25) que la doxa remite a los hechos, los fenómenos naturales y las cosas como *presencias* aprehendidas, pero no desveladas en sus auténticas interrelaciones. En este nivel, el hombre simplemente se da cuenta de la presencia de los objetos, repite, pero no hay un *adentramiento*<sup>64</sup> en ellos, de tal modo que la comprensión e interpretación de los datos del mundo es opinativa, fundamentada en una percepción parcializada e ingenua.

### ***c) El nivel del logos***

En este nivel se hace referencia a una percepción “óptica” de las cosas, a una comprensión profunda y lo más verdadera posible de la razón de ser de los fenómenos y acontecimientos de la vida. Indica Freire (1977: 33) que el descubrimiento del logos de las cosas supone admirar para poder mirar desde dentro, partir de la realidad sensible para alcanzar la razón de las cosas. La realidad es entendida como totalidad, y es desvelada sobre la base de una lógica y una intencionalidad de la conciencia en su máxima metodización. La interpretación en el nivel del logos no se basa en la explicación mágica ni opinativa, sino en un razonamiento crítico enfocado a comprender la causalidad del ser de las cosas y de los acontecimientos; realidades que son percibidas en clave relacional y por tanto como una totalidad integrada.

---

<sup>64</sup> Término utilizado por Paulo Freire para referirse a la profundización en el conocimiento de la esencia de las cosas, a la comprensión racional y lógica de los fenómenos, de las circunstancias y los acontecimientos.

La percepción y la interpretación son actividades que están presentes en todos los espacios y tiempos de la vida humana. En sus diversos niveles (mágica, dóxica, lógica) constituyen elementos esenciales de la relación educación-desarrollo, que sería imposible sin una percepción y comprensión de los datos de la realidad.

### **2.3.2.2. La asimilación de los datos del mundo**

Los mensajes captados son elaborados, comprendidos, ordenados y asimilados por las personas en función de sus modalidades de inserción<sup>65</sup> en el contexto natural y social. Los individuos incorporan o rechazan los datos del mundo, los elaboran y recrean de acuerdo a su ubicación, a su participación en la acción humana y a los proyectos que dinamizan su existencia. La estrategia de asimilación implica reaccionar de forma consciente y voluntaria frente a los datos interpretados; esta operación consiste en introyectar aquello que se ha percibido y comprendido, asumiéndolo como parte de la propia existencia. Un hecho que puede inducir a la actividad o a la pasividad y a la promoción o inhibición de actitudes de cambio y transformación.

La asimilación activa de los datos del mundo implica su utilización como base de la acción transformadora, lo que exige una actitud reflexiva y de aprehensión crítica que da lugar a la decisión de optar por una u otra situación y proyecto vital. La asimilación pasiva y conformista se reduce a la aceptación de la realidad y sus circunstancias tal cual vienen dadas, limitándose la acción humana a la acomodación. La pasividad en la asimilación no niega la capacidad transformadora de los individuos, puesto que las personas por el sólo hecho de estar el mundo ya son seres transformadores, aunque en distintos grados.

La manera como los sujetos asimilen los datos del mundo y se ubiquen en la realidad condiciona la formación de una conciencia personal y social rebelde, progresista, conformista, creadora, etc.; la organización de uno u otro modelo de sociedad (democrática, totalitaria, anarquista, etc.) y la ordenación del espacio natural. Así, en función de sus intereses y del modelo de vida que pretendan, los individuos movilizan sus fuerzas individuales y sociales y los recursos que están a su alcance.

---

<sup>65</sup> ¿Cómo uno se ubica en el mundo?, ¿a qué recurre?, ¿qué modelo de vida elige?, ¿qué religión?, etc.

### 2.3.2.3. La transformación del mundo

La percepción-interpretación y asimilación de los datos del mundo desembocan en la acción transformadora del hombre sobre la Naturaleza y la sociedad. El acto transformador responde tanto a acciones intencionadas como involuntarias, pues como ya se ha afirmado, la mera presencia del ser humano supone cambios en el medio natural; a esto se añaden las acciones intencionadas que requieren de un proceso elaborado y estructurado de producción, distribución y consumo de los bienes naturales y culturales que se van modificando.

La producción consiste en la elaboración de los recursos sociales y naturales para reproducir los mismos o nuevos bienes destinados a satisfacer las necesidades de los sujetos. La distribución implica que estos bienes sean repartidos, difundidos y compartidos, para que finalmente y a través del consumo lo transformado vuelva a ser mutado en el proceso de utilización o desgaste. La transformación del mundo, si bien sigue esta secuencia lógica, no impone un modo unívoco de producir, distribuir y consumir, procesos que varían conforme los medios, los conocimientos y las necesidades de cada comunidad. Por ello, las formas de transformación del mundo son ilimitadas, dependiendo de la creatividad humana y de los bienes que oferte la Naturaleza.

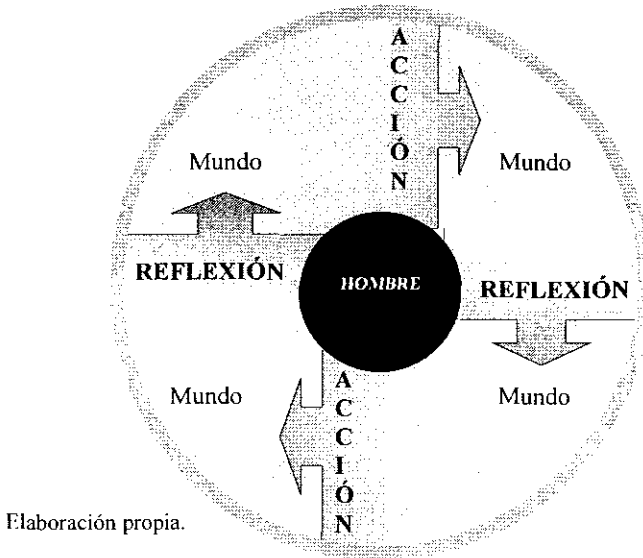
Los conocimientos y medios en los que se apoyan los procesos de transformación condicionan el bienestar o malestar dentro de las culturas. No todas las maneras de modificar el mundo tienen la misma capacidad para satisfacer las necesidades y ajustar la Naturaleza a los requerimientos humanos. Consecuentemente, las modalidades de cambio son fundamentales para estructurar el contexto económico, social y cultural; para determinar la riqueza o pobreza de las sociedades y la conservación o degradación de la Naturaleza.

En las acciones humanas de interpretación, asimilación y transformación de la realidad se hace patente la relación intrínseca entre educación y desarrollo, en cuanto dichos procesos forman parte del dinamismo mismo de la vida. Así, “el hombre no puede ser comprendido, fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un ser ‘en situación’, es también un ser de trabajo y de transformación del mundo. El hombre es un ser de la ‘praxis’, de la acción y de la reflexión”<sup>66</sup> (Freire, 1975: 29). Por lo tanto, es siempre un agente de educación y de desarrollo.

---

<sup>66</sup> La cursiva es nuestra.

Figura 8: El proceso dialéctico de la acción-reflexión



Los diversos elementos que comporta el esquema de la reflexión y la acción transformadora, a decir de Ipiña (1998: 418), forman parte de toda actividad vital de las personas y responden a la estructura misma de la mente humana, que “comienza con los datos de la experiencia sensible, continua por la reflexión del ser pensante y termina siempre con la acción transformadora sobre el mundo que, a su vez, nos brinda nuevas experiencias para nuevas reflexiones y muchas líneas de acción, indefinidamente”. En este proceso de reflexión-acción (véase figura nº 8) “se da”, y al mismo tiempo “se genera”, la actividad educativa como una forma de producción, distribución y consumo de conocimientos, habilidades, valores, etc., que dan lugar a una dinámica concreta de transformación social y natural, esto es, a un determinado modelo de desarrollo.

## 2.4. El proceso de educación-desarrollo como acto de formación de la conciencia humana

A partir de su presencia en la realidad, el sujeto, “ser en situación”<sup>67</sup>, como agente de educación y de desarrollo se “da cuenta”, tiene consciencia del lugar que ocupa en el mundo y del significado de su existencia. Esta consciencia es producto de su observación de las circunstancias del medio que le rodea y de su experiencia vital, y también es fruto del reconocimiento de sus posibilidades y limitaciones para la transformación de la realidad. En esta perspectiva, la educación y el desarrollo deben “posibilitar, a través de la problematización del hombre-mundo, o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que profundicen su toma de conciencia de la realidad, en la cual y con la cual están” (Freire, 1975: 36). El acto de “estar en el mundo” como “ser en situación” que se “da cuenta” de sus condiciones de vida, impone al sujeto una praxis transformadora basada en la reflexión (mágica, dóxica y lógica) como ejercicio intelectual y empírico que, en la vida de cada día, remite a la formación de una conciencia y de una práctica social, económica, política, ecológica y cultural.

### *a) La conciencia social*

El hombre desenvuelve su actividad transformadora y reflexiva en relación con los otros sujetos insertos en un contexto delimitado; en este proceso de socialización o interacción con los demás seres, el individuo asume y construye una determinada identidad colectiva que conlleva un concepto singular de persona, de comunidad, de autoridad y de organización. Estas nociones inciden en la distribución de los roles, la estructuración de las instituciones y en el control y la cohesión social.

Durante la organización de su ecosistema vital, los seres humanos toman consciencia de sus relaciones, aceptan un rol, elaboran opiniones y asumen una posición frente a los hechos naturales y sociales. En la relación interactiva adquieren consciencia de su ser y de su significado en la realidad; así, a través de la reflexión y la acción, se hacen parte de ese mundo que les corresponde desarrollar para asegurar su propia existencia.

---

<sup>67</sup> El “ser en situación” es aquel que asume sus condiciones de vida y se ubica como sujeto consciente en una determinada realidad histórica, social, económica, política, ecológica y cultural.

### ***b) La conciencia económica***

El hombre además de darse cuenta de su situación en el entorno humano, en el proceso de educación-desarrollo también toma conciencia de su contexto económico. Se da cuenta de los medios materiales que están a su disposición y le pueden servir para satisfacer sus necesidades; lo que exige observar la dotación de recursos naturales y su transformación, actividades que coinciden con la producción de bienes y la organización de las diversas modalidades de distribución y consumo, que varían de acuerdo a la cultura donde tienen lugar.

Darse cuenta de los medios materiales con que se cuenta para el desarrollo de la propia sociedad exige organizar el sistema de producción, distribución y consumo de bienes. Tareas que conforme a su eficiente o deficiente disposición y administración determinan la pobreza o riqueza de las comunidades y el bienestar o malestar de las personas.

### ***c) La conciencia política***

La presencia del hombre en el mundo no se reduce a estar con los demás y a satisfacer sus necesidades materiales, ya que como ser social se da cuenta de que es un ente capaz de participar y asumir decisiones; posibilidades que otorgan al acto de estar en el mundo un sentido eminentemente político.

La acción y la reflexión política del ser humano se reflejan en su descontento o en su conformismo frente a su modelo de vida, y le llevan a plantearse interrogantes ante esa realidad: ¿qué se intercambia?; ¿qué se transforma?; ¿qué agentes participan en el proceso de cambio?; ¿cómo se participa?; ¿qué modelo de vida se está estructurando a partir de la transformación del mundo natural, social y económico?; ¿los cambios generados favorecen a los intereses de la comunidad y de los individuos?; ¿cuál es el ideal de sociedad que se está propagando?; etc. La conciencia política como premisa para la toma de decisiones ante los planteamientos de la vida se hace patente en los procesos de educación-desarrollo, que por su naturaleza dinámica, reflexiva y transformadora interpelan a la capacidad participativa de las personas.

### ***d) La conciencia ecológica***

El hombre tiene conciencia del entorno en el que habita y de la acción que ejerce sobre su ecosistema. De una manera deliberada o no, el sujeto se apropia del mundo natural y lo transforma; esto sugiere su esencial dependencia

y unión con la naturaleza. Darse cuenta del entorno y de sus posibilidades compromete al individuo a una postura activa frente al mundo, para conocer y aprovechar las ventajas que oferta y aplicar los procedimientos que faciliten su transformación sostenible.

En la perspectiva precedente, la educación y el desarrollo como procesos y acciones que promocionan la emergencia y consolidación de una conciencia social, económica, política y ecológica deben ceñirse a lo que Escotet (1984: 54) reivindica para la Educación Popular: ser un proceso “que tiende a formar al hombre en el conocimiento de sí mismo, de la naturaleza, de la sociedad y de la cultura heredada a través de los siglos, concepción integral que habrá de darle sentido a toda empresa vital y hacerlo al mismo tiempo objeto y sujeto de desarrollo; y la que debe colocar al hombre en la dimensión social, ciudadana, de ente productor integrado a una maquinaria, el ‘homo faber’ al que le corresponde mantener el nuevo campo agropecuario, las nuevas ciudades y el nuevo país, ubicado este, a su vez, en la correlación integradora regional, internacional y en la más universal de la humanidad”.

## 2.5. El proceso de educación-desarrollo y la satisfacción de las necesidades fundamentales

La relación entre la educación y el desarrollo adquiere sentido en la existencia cotidiana, organizada en orden al planteamiento de estrategias que den respuesta a las necesidades vitales. La dialéctica entre necesidades y satisfactores<sup>68</sup> es uno de los puntos centrales de la relación entre la educación y el desarrollo, puesto que el hombre toma conciencia de su mundo y de la situación en que vive para, desde ese “darse cuenta”, buscar la satisfacción de las necesidades fundamentales de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad (Max Neef, 1994)<sup>69</sup>.

La satisfacción de las necesidades es un indicador del nivel de bienestar de los pueblos; a mayor satisfacción mayor será la calidad de vida en el plano

---

<sup>68</sup> Señala Max-Neef (1994: 50) que “los satisfactores no son los bienes económicos disponibles sino que están referidos a todo aquello que, por representar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuye a la realización de las necesidades humanas”, en un sentido individual o colectivo.

<sup>69</sup> Max-Neef define la necesidad como carencia y potencia, carencia en cuanto expresa la falta de algo y potencia porque motiva y moviliza a los individuos y las colectividades hacia la búsqueda de satisfactores. Esta visión difiere de aquella corriente denominada como el de “las necesidades básicas” que sostiene que las necesidades son ilimitadas. Esta visión según Max-Neef es errónea, dado que las necesidades fundamentales son finitas, pocas y clasificables, ya que son las mismas en todas las culturas y en todo periodo histórico (Max-Neef, 1994).

material objetivo, como en el ámbito subjetivo de las necesidades de protección, afecto, entendimiento, etc. El bienestar de las personas y la satisfacción de las necesidades están directamente relacionadas con las oportunidades y ventajas que oferta la naturaleza y la organización social, que constituyen el sustento material y humano para la elaboración de satisfactores. Estos satisfactores se concretan como formas de ser, hacer, tener y estar, y se expresan en estructuras políticas, prácticas sociales, valores, normas, espacios, contextos, comportamientos, actitudes, bienes económicos, objetos y artefactos; elementos materiales e intelectuales cuya gestión adecuada permite dar respuesta a las necesidades.

Las necesidades humanas fundamentales son universales, pero no así los satisfactores; cada cultura de acuerdo a su medio natural y social tiene sus modos distintos y propios para definir sus necesidades y para elaborar sus satisfactores. Max Neff (1994) afirma al respecto que cada sistema económico, social y político adopta diferentes alternativas para la satisfacción de las mismas necesidades; de hecho, uno de los rasgos que define a una cultura es la elección de sus satisfactores. Es por ello que el nivel de bienestar y las formas de satisfacción de las necesidades básicas sólo pueden ser definidas y valoradas a partir de la experiencia e idiosincrasia cultural propia de cada pueblo.

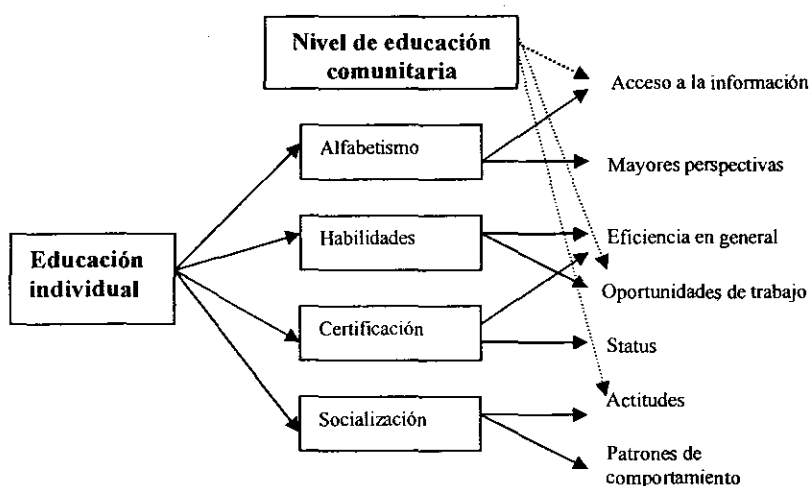
La pobreza es producto de la incapacidad de los sistemas de vida para dotar a sus miembros de los satisfactores requeridos para cubrir las necesidades humanas fundamentales. Esta incapacidad se expresa en situaciones como la carencia de conocimientos y habilidades para transformar de manera adecuada la Naturaleza, también en la instauración de sistemas sociales que dificultan la distribución equitativa de los bienes. Y, de un modo más tangible, en la falta de recursos naturales suficientes para promocionar el bienestar sostenible de la sociedad.

En el presente la pobreza está más extendida que la riqueza. Para una mayoría de la población mundial se están negando las posibilidades de acceso a satisfactores eficientes y apropiados. Sobre este punto, y a modo de ejemplo, Freire (1997: 97) refiriéndose a su país escribe que “no es posible democratizar cada vez más la sociedad brasilera sin comenzar por atacar el problema del hambre, del desempleo, de la salud, de la educación”, siendo imperativo prestar atención a los satisfactores de las necesidades humanas más básicas. La insatisfacción de las necesidades fundamentales produce miseria, hambre, desnutrición, desempleo, analfabetismo, etc., males sociales que derivan, entre otros factores, de la escasa promoción de las potencialidades humanas y naturales. En este nivel, la educación comprendida como el proceso mismo de desarrollo, se constituye en un *satisfactor* que puede mejorar el acceso a nuevas

oportunidades, facilitar la distribución de la riqueza, incrementar los ingresos económicos, flexibilizar la movilidad social, etc. Aspectos que atienden a las necesidades vitales en general, siempre y cuando se entiendan las necesidades y su relación con los satisfactores en un ámbito sistémico, es decir relacionados unos con otros y con efectos recíprocos.

La comprensión de la educación como satisfactor de necesidades y, al mismo tiempo, como proceso de desarrollo que incide en la transformación del mundo y supone la apropiación de un determinado modelo de vida, se esquematiza en la figura nº 9.

**Figura 9:** Efectos múltiples de la educación individual y comunitaria



Fuente: Cochrane (1979), citado por Pscharopoulos, 1987: 275.

Pscharopoulos (1987: 267), desde una óptica económica y en el plano de la educación institucional, afirma que “las mejoras en la educación pueden ayudar a mitigar la pobreza de una manera directa o indirecta, incrementando el ingreso, mejorando la salud y la nutrición y disminuyendo el tamaño familiar”. Existe pues un vínculo intersectorial entre satisfactores y necesidades; así, un mismo satisfactor puede aplacar varias necesidades a la vez. Por ello, sólo de la relación equilibrada entre necesidades y satisfactores puede originarse lo que se reclama como ideal humano: la alianza entre justicia social y buen desarrollo, ideal que supone la atención adecuada de las necesidades humanas fundamentales, a partir del uso equilibrado de los satisfactores sociales, institucionales y naturales.

## **2.6. Educación, conocimiento y desarrollo**

La educación en cualquier contexto es una actividad potencialmente capaz de introducir innovaciones en la vida social. La cualidad transformadora de la educación es activa y efectiva en el entramado de las relaciones sociales (Valdés, 1998); de ahí que entre la educación y la sociedad se produzca una correspondencia caracterizada por la bidireccionalidad y la interdependencia. En palabras de Malassis (1975) “entre sociedad y educación existen relaciones dialécticas. La educación es, a la vez, un producto de la sociedad y, en ciertas condiciones, un factor de cambio social”. Esta reciprocidad está mediada, entre otros factores, por el **conocimiento** que se intercambia en el acto educativo, que es un elemento fundamental para la promoción de las transformaciones naturales y sociales.

En el intercambio constante de conocimientos las personas van construyendo su cultura, proceso que en cada espacio vital aporta características y significados particulares. Explorando esta afirmación, se observa que los conocimientos y los elementos vertebradores de las culturas no tienen una validez universal, sino que están ligados a un medio y a unos sujetos específicos. Cada persona y cada sociedad valoran los conocimientos a su disposición y, a partir de una discriminación racional y sensorial, asumen algunos saberes y formas culturales como válidas para la construcción de su propia identidad social.

La calidad y utilidad de los saberes, no sólo se juzga por las características propias de los conocimientos, los acontecimientos o las cosas, sino que también se valoran en función de las circunstancias contextuales, naturales y humanas en las que acontecen. De acuerdo con el medio vital, las circunstancias, las expectativas de los sujetos y los procesos de educación y desarrollo en que estén inmersos, los conocimientos serán mejor o peor valorados y se considerarán más o menos útiles para transformar una realidad determinada.

Otro aspecto que no se debe ignorar es la relación intrínseca entre conocimiento y poder. En las prácticas educativas y en los procesos de desarrollo, a partir de los conocimientos que se generen y distribuyen, se van estructurando ciertos sistemas de poder individual y social. Un poder que se expresa en la ascendencia de una persona o un grupo, en el control de los medios de producción de conocimientos y, en general, en la capacidad para la gestión de una sociedad. En estas circunstancias, tomando en cuenta la realidad presente, es pertinente distinguir entre los conocimientos que la sociedad contemporánea considera válidos y dotados de poder transformador y aquellos

otros que son rechazados o ignorados, en cuanto son considerados obsoletos y carentes de valor y utilidad.

En la línea de lo expresado, es inevitable interpretar la realidad sociocultural mundial en una clave dual: sociedades modernas y sociedades tradicionales. A las primeras se las valora como más desarrolladas en tanto que han aplicado efectivamente conocimientos “adecuados” para su modernización, mientras que a las segundas se las considera atrasadas o subdesarrolladas porque, entre otras cosas, su funcionamiento se fundamenta en conocimientos “inadecuados” basados en la tradición. Esta visión se corresponde con la generalización del modelo de desarrollo capitalista que sobre la base de la noción de libre mercado, las nuevas tecnologías, el conocimiento instrumental y el bienestar entendido en términos de logro económico, controla una gran variedad de procesos de transformación de la Naturaleza y de la sociedad. Consecuentemente, impone formas de producción, distribución y consumo de los bienes materiales y culturales.

En un momento histórico que se denomina de la “globalización” (Beck, 1997; Borja y Castells, 1997; Martín y Schumann, 1998; Castells, 1999) y en una sociedad adjetivada como “de la información”, puede ser interesante analizar las características que deben cumplir los conocimientos y los mismos procesos educativos y de desarrollo para ser considerados “válidos” y “necesarios”, en contraposición a aquellos otros saberes tradicionales que pueden ser ética, ecológica y culturalmente válidos y funcionales, pero poco útiles para el paradigma social dominante. Entre algunos de los criterios que se consideran para juzgar la validez y adecuación de los conocimientos y de las formas culturales, en la actualidad, se reconocen los siguientes:

- La centralidad de una racionalidad instrumental, de naturaleza científico-tecnológica.
- La eficiencia en la transformación de los recursos naturales y humanos en bienes económicos.
- La utilidad para producir beneficios, sobre todo económicos.
- La potencialidad para generar innovaciones.
- La utilidad para el control de los procesos y sociales naturales.

Estas características, en su mayoría, no son propias de los saberes de una cultura tradicional; cuyos conocimientos están orientados a sostener la identidad vernácula y a satisfacer las necesidades básicas de sus miembros sobre una base de conocimientos adecuados al contexto, al margen de elementos científicos muy elaborados. Si bien los conocimientos válidos para lograr mejores

condiciones de vida son establecidos por las expectativas propias de cada grupo humano, es innegable que, debido a la cuasi universalización de la cultura occidental, el logro de una mejor calidad de vida tiende a ser interpretado en términos del modelo de desarrollo capitalista, lo que significa que la validez de los conocimientos está condicionada por las pautas culturales modernas; no sólo con relación a la elaboración del conocimiento en sí mismo (fondo-contenido), sino también a su forma (lenguaje en que se lo exprese) y a los medios para su aplicación (tecnología).

A pesar de la tendencia universalizadora implícita en el proceso de globalización, es incuestionable que la humanidad aún se desenvuelve en la dialéctica modernidad-tradición. Una tradición que está siendo recuperada y alimentada por argumentos que surgen de la propia crítica de la modernidad y, también, por la revaloración de aspectos costumbristas que, por supuesto, no constituyen la única respuesta a los desafíos del presente, pero que contienen, como la modernidad, elementos que pueden dar lugar a un modelo de vida más humanizado y menos instrumental. En este escenario, la educación debe proporcionar a las personas los instrumentos cognitivos y las habilidades necesarias para que los actores sociales a partir de la movilización, la autogestión y la práctica de sus derechos puedan transformar la realidad y mejorar sus condiciones de vida. En esta perspectiva, “hablar de educación conlleva referirse a un elemento de un proyecto más amplio cual es planificar la sociedad del futuro; es contribuir a socializar a las nuevas generaciones sobre la base del estudio y la reflexión del actual legado cultural de que disponemos y capacitarlas para diseñar cómo mejorar nuestro mundo” (Torres, 1996: 79).

Para concretar en una síntesis positiva la dialéctica modernidad-tradición, desde un enfoque educativo y de comunicación orientado al “buen desarrollo”, es pertinente reivindicar una actitud dialógica en el sentido que proponen Freire, Habermas o Giddens: como dialéctica de la argumentación, de la búsqueda del entendimiento a partir del intercambio y la discusión de conocimientos y de prácticas de transformación del mundo. Este diálogo también inter-cultural, exige superar la “invasión cultural” y la homogeneización del saber, para que cada sociedad pueda tener acceso a conocimientos que le permitan transformar el medio, a su manera y de acuerdo a sus expectativas; pero sin que esto suponga la destrucción de la Naturaleza ni el desarraigo de las diversas identidades.

## 2.7. Las prácticas educativas y de desarrollo en el contexto rural-indígena

El ámbito rural indígena se suele caracterizar por una situación social, económica y política cuyos rasgos, en la mayoría de los casos, se asocian a la marginalidad y a la carencia de servicios básicos, además de un orden social basado en la costumbre y la tradición. Estas particularidades, en el contexto global, presentan a la realidad rural como un espacio “retrasado” o subdesarrollado con relación al nivel de bienestar alcanzado en las áreas urbanas. Esta valoración se potencia cuando se aplica a los pueblos indígenas, que además de ser considerados como marginales en el sentido económico y cultural, lo son también como focos de resistencia para los proyectos de desarrollo nacional que se guían por el modelo occidental, en cuanto asumen muy lentamente los modos de producción reconocidos como válidos y necesarios en un escenario global orientado por el lucro y la maximización del beneficio.

Ante el franco retroceso y destrucción de las identidades rurales, cabe reconocer que los colectivos indígenas poseen sistemas propios de educación y métodos endógenos de desarrollo, que por su inadecuación a los objetivos de una sociedad fundamentada en el crecimiento económico son escasamente valorados y considerados. Al contrario, son relegados y catalogados como procesos ineficaces y anacrónicos de transmisión del conocimiento y de transformación/control de la realidad; percepción que condiciona y acelera el proceso de destrucción y extinción de las culturas indígenas. En este escenario, la educación y los procesos de desarrollo deben aportar los conocimientos y apoyar los cambios necesarios para superar las dificultades cotidianas, incrementar las posibilidades de promoción cultural y, en general, servir de base para el logro de mejores condiciones de vida.

Tomando en cuenta los aspectos mencionados y de una manera sintética, en el plano de un enfoque integral de la problemática de la educación rural en España, Caride (1998: 34) presenta un cuadro (nº 2) que resume la situación de la escuela en este medio; los rasgos que define, coinciden en gran medida con las deficiencias diagnosticadas en otros contextos marcados por la ruralidad, como es el caso del mundo indígena de Bolivia:

## Cuadro 2: Problemáticas específicas de la escolarización en el medio rural

- A. *Relativas a las circunstancias personales, sociales y culturales de los alumnos*
  - Déficit en las condiciones sociales y culturales del medio familiar
  - Desmotivación y bajas expectativas en el alumnado
  - Altos índices de fracaso escolar, estimado como bajo rendimiento académico
  - Carencia de oportunidades para la formación postobligatoria
- B. *Relativas a las condiciones infraestructurales y materiales de los centros escolares*
  - Escasa dotación presupuestaria de los centros para hacer frente a sus necesidades
  - Insuficiencia en los recursos (equipamiento y mobiliario), así como en los materiales didácticos disponibles
  - Disfuncionalidades en la arquitectura escolar y la disponibilidad de espacios
  - Desatención en el mantenimiento y conservación de los edificios
  - Problemas de salubridad e higiene en las instalaciones
- C. *Relativas al marco político administrativo*
  - Escasa atención por parte de las administraciones educativas
  - Dificultades en la adecuación de los centros al marco legislativo de la reforma
  - Dificil configuración de la red de centros: infantil, primaria y secundaria
  - Carencias vinculadas a la falta de equipos de apoyo a la escuela o a la tarea de inspectora
- D. *Relativas a las relaciones escuela-comunidad*
  - Ubicación del centro y necesidades ligadas al transporte y comedores escolares
  - Realización de actividades extraescolares y/o curriculares fuera de la escuela
  - Descenso demográfico (pérdida de alumnado) y despoblamiento del medio rural
  - Escasa participación de los padres en la dinámica de los centros educativos
- E. *Relativas al profesorado y a sus condiciones de trabajo docente*
  - Déficit en los procesos de formación inicial y en servicio, relacionados con el desempeño de la profesión en el medio rural
  - Falta de reconocimiento a la labor docente, unida al aislamiento y soledad de muchos profesores
  - Alta movilidad del profesorado, incidente en la dificultad para constituir equipos docentes estables
  - Problemas coyunturales en las relaciones del profesorado con padres y madres

Fuente: Caride, (1998: 34).

Las cualidades propias de la ruralidad condicionan la educación rural-indígena, que no se restringe al sistema oficial de formación, sino que se abre a una variedad de prácticas educativas concretadas en diversas modalidades, formales, no formales e informales. Asimismo, las exigencias en cuanto a los contenidos educativos varían substancialmente de aquello que se requiere aprender y enseñar en el contexto urbano, dado que las condiciones sociales y naturales del entorno exigen otras habilidades prácticas y saberes adaptados a

ese ambiente. En consonancia con esta realidad, la educación rural indígena cumple funciones singulares, entre las cuales destacamos:

- Distribuir el conocimiento, sea este tradicional o propio de un currículum escolar oficial.
- Instruir a los sujetos en actitudes y valores.
- Guardar y solidificar la propia identidad indígena expresada en costumbres, creencias y maneras de ver y concebir el mundo.
- Propiciar la satisfacción de las necesidades fundamentales.
- Facilitar el acceso al patrimonio cultural de la humanidad.
- Integrar a los miembros de la comunidad en la sociedad nacional y mundial.

Para plasmar las funciones enunciadas, la educación rural indígena se vale de diversas instituciones, entre las cuales y en el marco de la educación formal, destaca la escuela. En el ámbito no formal cabe referirse a las labores de las organizaciones no gubernamentales, así como a algunas instituciones dependientes del Estado y a las Iglesias, que promocionan procesos de formación al margen de las redes educativas oficiales. Y, desde la óptica de la educación en un sentido amplio, es pertinente considerar a las entidades tradicionalmente legitimadas como la familia, los grupos de iguales, las asociaciones políticas, sociales o lúdicas. Junto a ellas a los medios de comunicación, el mercado y otros agentes y espacios educativo-comunicativos, que se incorporan cada vez con más fuerza, como factores de educación y desarrollo, en la vida de la comunidad.

Desde la óptica de la educación formal y su funcionalidad en el contexto rural-indígena, según Fainholc (1992), las instituciones escolares deberían favorecer la distribución de los conocimientos, la capacitación para el trabajo y la formación en actitudes y valores. El objetivo sería estimular el aprendizaje de las relaciones sociales y productivas, adaptando la enseñanza al mundo del trabajo campesino. En esta línea, siguiendo a Fainholc (1992: 17-18), las competencias fundamentales a vehicular por la educación rural básica son:

- Aprender a leer, escribir y calcular.
- Saber producir y evaluar críticamente la información impresa, la audiovisual y las vivencias que de ellas resulten.
- Instruir en el juego y la participación comunitaria con sentido solidario.
- Desarrollar competencias para el crecimiento personal autónomo.

- Fomentar la calificación técnica adecuada a la producción local.
- Dotar de los instrumentos cognitivos y la inteligencia social para gozar creativamente del tiempo libre.

Estas tareas asignadas al sistema educativo formal en el medio rural, en términos generales, no han sido cumplidas. Más al contrario, la oferta escolar se caracteriza, en general, por su escasa efectividad y por la tendencia crónica de transplantar curriculums elaborados por y para el mundo urbano hacia las comunidades rurales. Esta realidad es uno de los factores que, hasta el presente, ha dificultado el desarrollo de la sociedad rural, que frente a lo urbano sigue ejerciendo como un espacio marginal; especialmente en los países subdesarrollados, donde la combinación entre lo rural y lo indígena es sinónimo de pobreza y exclusión.

Frente a la ineficacia crónica de la educación formal en el medio rural, con el apoyo de las Organizaciones no Gubernamentales y de algunos colectivos de la sociedad civil, se plantean propuestas de educación no formal como vía alternativa para superar algunas dificultades y satisfacer las necesidades educativas más urgentes. Entre esas necesidades a satisfacer, según Fainholc (1992: 17), se deben priorizar las siguientes:

- La alfabetización.
- La formación y capacitación del adulto para el desempeño ocupacional rural.
- La ampliación de la oferta educativa.
- El desarrollo comunitario que implica nutrición, vivienda, higiene, promoción de la mujer, actividades deportivas, educación ambiental, etc.
- La organización de centros culturales como espacios de creación y divulgación artísticas, artesanales y personales.

Resulta obvio reafirmar que la educación, en sus diversas modalidades e instituciones, debería orientarse a la superación de deficiencias crónicas de las comunidades rurales, derivadas del déficit de ofertas educativas oficiales, de tal manera que el indígena tenga mayores posibilidades para desenvolver adecuadamente su existencia en su medio o en ambientes que amplían su espacio vital. A este problema estructural se suma la carencia de medios de comunicación, la ausencia de servicios sociales y la escasez de fuentes de trabajo; hechos que en su conjunto empujan a los habitantes del mundo rural hacia las ciudades en busca de mejores condiciones de vida.