GOBIERNO DEL ESTADO DE B.C.S.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN DE PROFESIONES, EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 03A

MAESTRÍA EN

DOCENCIA E INNOVACIÓN EDUCATIVA

GESTIÓN ESCOLAR

IV SEMESTRE

PROGRAMA Y ANTOLOGÍA

Compiladores: Mtro. Omar Higuera
Mtro. Vicente Cardoza López
Dr. Héctor Manuel Jacobo García

La Paz, B.C.S., julio de 2017

Descripción

Este es un seminario-taller con un programa de estudio integrado por doce sesiones con sendos contenidos temáticos. Cree que el aprendizaje es tan personal como la huella digital de cada quien (ver Drucker, 1999) y que lograrlo depende en gran medida del esfuerzo cognitivo y el compromiso emocional con los que cada persona interesada emprende la tarea. En ese sentido, es un seminario-taller que se interesa por generar un espacio de reflexión, de colaboración y de ayuda mutua y por definir un trayecto de estudio en el cual los participantes, constituidos en comunidad de aprendizaje, recogerán como objetos de diálogo una serie de nociones básicas que le ayudarán a comprender:

Primera y segunda sesión:
El tránsito del estado docente a la sociedad educadora;

Tercera y cuarta sesión:
El paso del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje,

Quinta y sexta sesión:
La creciente participación social en educación;

Séptima y octava sesión:
El compromiso nacional por la calidad de la educación,

Novena y décima sesión:
La naturaleza del programa escuelas de calidad y del proyecto escolar, y

Onceava sesión:
El lugar que ocupan estas políticas educativas en el nuevo orden mundial.

Doceava sesión:

Otras propuestas metodológicas de Gestión Escolar.

Propósitos

El seminario-taller pretende:

a. Que los estudiantes de posgrado cambien la noción tradicional de grupo escolar –propia de la edad de la máquina- por el de comunidad como noción que facilita la creación de ambientes interactivos para activar o adquirir aquellas competencias del capital humano, asociadas al aprendizaje por cuente propia.

b. Hacer del diálogo y la confianza, las principales herramientas de trabajo que permitan la apropiación colectiva y estratégica de los contenidos de aprendizaje enunciados para cada sesión de trabajo y hacer de ellos verdaderas prótesis intelectuales que faciliten el replanteamiento conceptual de la gestión escolar.

c. Conocer los conceptos básicos que ayudan a explicarse las razones auto-organizadoras y autopoiesicas de los grupos humanos o sistemas sociales, lo mismo que a estimular la comprensión y cambio de la realidad social de la escuela y la comunidad.

d. Analizar el grado de congruencia existente entre las definiciones emergentes del nuevo orden mundial y algunas de las políticas educativas implementadas en la educación básica del sistema educativo mexicano.

La propuesta pedagógica

Este apartado se refiere a lo que tenemos que hacer para que podamos aprender en comunidad los contenidos temáticos del programa. El trabajo pedagógico a realizar supone una experiencia similar a la vivida en el seminario de interacción comunicativa, correspondiente al tercer semestre de este programa de maestría; propone, por ello, el ejercicio de tres tipos de actividades a las que hemos denominado: preactivas, interactivas y postactivas. (Jackson, 1975).

a. Con el término preactivo nos referimos al momento que todos vivimos antes de iniciar los procesos de la enseñanza frente al grupo escolar. Comprende todas las actividades que deben realizarse antes de iniciar la sesión de trabajo formal. Es una condición previa, necesario, que debe cumplirse si se quiere estar en una mejor circunstancia para obtener los logros cognitivos apuntados en el programa. Normalmente hemos presentado dos tipos de actividades preactivas.

   - El primero comprende la ejecución de actividades interesadas por explorar el conocimiento previo derivado de la experiencia. No procura un saber académico ni la expresión rebuscada de las ideas, se interesa, en cambio, por encontrar las ideas genuinas, sencillas y que normalmente pautan las acciones de los alumnos.
   - El segundo tipo se refiere al estudio individual del material bibliográfico presentado a propósito. En esta parte se recomienda por lo regular que se analicen los textos y se busquen relaciones con los de otros autores que presentan opiniones similares o contrarias sobre el tema, o bien, que las comparen con las creencias propias.

b. Las actividades interactivas, son aquellas que realizamos en las sesiones presenciales de trabajo pedagógico. Son, precisamente, las que aparecen

calendarizadas. Este es un momento de la interacción didáctica en la cual se ponen en común las diversas interpretaciones hechas a la lectura de una misma referencia bibliográfica. En este tipo de sesiones cada participante en el seminario taller expone sus ideas, tanto las que le han parecido significativas como las que les han resultado difíciles de comprender, aprovecha, además, para expresar los resultados del análisis a su experiencia hecho a la luz de los conceptos leídos.

c. Las actividades postactivas tienen por objeto la confirmación de los aprendizajes. Algunas veces conceptualizan un problema planteado intencionadamente por los coordinadores del seminario y otras veces, se utilizan para buscar sentido o explicar, en otro nivel, la experiencia propia.

Evaluación

La evaluación de los aprendizajes tomará en cuenta la realización de las actividades que supone cada uno de los momentos de la propuesta pedagógica líneas arriba descrita y se concreta en los siguientes criterios:

- Puntualidad, asistencia y permanencia en las sesiones.
- Participación durante el desarrollo de las sesiones.
- Exposición oral de algún texto de la antología propuesta.
- Presentación de un trabajo escrito final.

Referencias bibliográficas

Battram, Arthur (2001) *Navegar por la complejidad.* España. Granica,

Texto No. 1 Sistemas, pp. 4-10

Texto No. 2. Complejidad, pp. 11-27

Morín Edgar (1995) *Sociología. España, Tecnos.*

Texto No. 3. El desarrollo de la crisis de desarrollo, pp. 390-405

Morín Edgar (1998) *Introducción al pensamiento complejo. España, Gedisa.*

Texto No. 4. La reforma al pensamiento, pp. 115-128

Texto No. 5. La noción de sujeto, pp. 169-182.

Nicolis, Grégoire e Ilya Prigogine (1997) *La estructura de lo complejo.* Primera reimpresión. España Alianza-Universidad.

Texto No. 6. La ciencia en fase de transición, pp. 11-17

Luhman, Niklas (1998) Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general. Segunda edición, España, Anthropos/UI/CEJA.

Texto No. 7. Cambio de paradigma en la teoría de sistemas, pp. 27-35.

Torres Nafarrete, Javier (1998) En Niklas Luhmann. *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.* Segunda edición. España, Anthropos/UI/CEJA. 1998.

Texto No. 8. Nota a la versión en lengua castellana, pp. 17-25.

Ackoff, Russell L. (1999) *Rediseñando el Futuro.* Decimoséptima reimpresión. México, Limusa.

Texto No. 9. Educación, pp. 91-122.

Toffler, Alvin (1993) *El shock del futuro.* España, Plaza y Janés.

Texto No. 10. XVIII. La educación en tiempo futuro. Pp. 421-450.

Toffler, Alvin y Toffler, Heidi (1997) *La creación de una nueva civilización. La política de la tercera ola.* México, Plaza y Janés.

Texto No. 11. Principios para una agenda de la tercera ola, pp. 105-113.

Toffler, Alvin (1993) *El shock del futuro.* España, Plaza y Janés.

Texto No. 12. VI. Organizaciones: la próxima ad-hocracia, pp. 135-162.

Hesselbein, Francés, Marshall Goldsmith, Richard Beckhard y Richard F. Schubert (1999) *La comunidad del futuro.* España, Granica.

Texto No. 13. Capítulo 12. Hacer del lugar de trabajo una comunidad, por Pinchot Gifford. Pp. 159-173.

Texto No. 14. Capítulo 21. Cinco pasos para la construcción de comunidades viables, por Morse Suzanne W. Pp. 271-278.

Hesselbein, Frances. Marshall Goldsmith y Richard Beckhard (1999) *La organización del futuro.* España. Granica.

Texto No. 15. Capítulo 18. Creación de comunidades sustentables de aprendizaje para el siglo XXI, por Marshall Stephanie Pace. pp. 245-259.

Texto No. 16. Capítulo 33. Retrato de la organización sana, por Beckhard, Richard. pp. 429-432.

Morín, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* México. Librería el correo de la UNESCO.

Texto No. 17. Capítulo VI. Enseñar la comprensión. pp.87-98.

Krishnamurti, J. (2000) *La libertad interior.* Quinta edición. Barcelona, Kairós.

Texto No. 18. Capítulo I. La seriedad. Las ideologías. La cooperación. Las divisiones ideológicas y religiosas. Los peligros de la autoridad. Las guerras. El problema total y esencial del ser humano. La naturaleza del pensamiento. pp. 7-20.

Texto No. 19. Capítulo No. 2. El problema total y esencial del hombre. La libertad. El condicionamiento y las diferencias ideológicas. Los sistemas, métodos o disciplinas. La autoridad. pp. 21-35.

Fukuyama, Francis (1999) *La gran ruptura. La naturaleza humana y la reconstrucción del orden social.* España, Atlántida.

Texto No. 20. Capítulo 1. Las reglas del juego. pp. 19-48.

Texto No. 21. Capítulo 10. Los orígenes de la cooperación. pp. 224-256.

Toffler, Alvin (1998) *El cambio de poder.* España, Plaza y Janés.

Texto No. 22. Red y jerarquía. pp. 40-54.

Fukuyama, Francis (1999) *La gran ruptura. La naturaleza humana y la reconstrucción del orden social.* España, Atlántida.

Texto No. 23. Capítulo 12. Tecnología, redes y capital social. pp. 256-277.

Drucker, Peter F. e Isao Nakauchi (1997) *Tiempos de desafíos.* Tiempos de reinvenciones. México, Editorial Hermes.

Texto No. 24. Capítulo 8. Reinventar la sociedad. pp. 220-240.

Texto No. 25. Chamorro, Ana María, Sergio Nilo, Irenarco Ardila (1991) *Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados.* Tomo V. México. CREFAL. pp. 5-20.

Texto No. 26. Álvarez, Alejandro (2001) *"Del estado docente a la sociedad educadora".* En **Revista Iberoamericana de educación,** No. 26. Madrid. OEI. pp. 35-58.

Texto No. 27. Cajiao Francisco (2001) *"La sociedad educadora".* En **Revista Iberoamericana de educación,** No. 26, Madrid. OEI. pp. 17-33.

Texto No. 28. Ramírez Raymundo, Rodolfo (coord..) (1997) *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela.* México, Fondo mixto de cooperación técnica México-España, pp. 5-32.

Texto No. 29. Sammos Pam, Josh Hilman y Peter Mortimore (1998) *Características clave de las escuelas efectivas.* México, SEP-Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro. Pp. 7-63.

Hardt, Michael y Antonio Negri (2002) Imperio. España, Paidós.

Texto No. 30. Capítulo I. El orden mundial. Pp. 21-36.

Texto No. 31. Capítulo 2. La producción biopolítica. Pp. 37-53.

Davis, Gary A., y Margaret A. Thomas. *"Escuelas eficaces y profesores eficientes"*, Editorial La Muralla, 2ª. Edición, 1999.

Texto No. 32. Capítulo IV. La gestión del aula.

Schmelkes, Sylvia. *"Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas"*. SEP.

Texto No. 33. Capítulos VII, y IX.

López Rupérez, Francisco. *"La gestión de calidad en educación"*. Editorial La Muralla, 2ª. Edición, 1997.

Texto No. 34. Capítulos IV y V.

O.C.D.E. *"Escuelas y calidad de la enseñanza"*. Informe internacional, temas de educación, Paidós.

Texto No. 35. Resumen y conclusiones.

Pozner de Weinberg, Pilar. *"El directivo como gestor de aprendizajes escolares"*. Editorial Aique, Buenos Aires, 1997.

Texto No. 36. Capítulo 1. Crisis, reforma y participación.

© The Local Government Management Board
First published in 1998 by The Industrial Society
Represented by Cathy Miller Foreign Rights Agency, London, England.
© 2001 EDICIONES GRANICA, S. A.

Balmes, 351, 1° 2ª - 08006 BARCELONA
Tel.: +34 93 211 21 12 - Fax: +34 93 418 46 53
E-mail: barcelona@granica.com

Lavalle 1634, 3° - C1048AAN BUENOS AIRES
Tel.: +54 11 4374 14 56 - Fax: +54 11 4373 06 69
E-mail: buenosaires@granica.com

Cerrada 1° de Mayo, 21 - Col. Naucalpan Centro
53000 NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO
Tel.: +52 5 254 40 14 - Fax: +52 5 254 59 97
E-mail: mexico@granica.com

Cirujano Guzmán, 194 - Providencia
SANTIAGO DE CHILE
Tel. - Fax: +56 2 235 00 67
E-mail: santiago@granica.com

Salto, 1212 - 11200 MONTEVIDEO
Tel.: +59 82 409 69 48 - Fax: +59 82 408 29 77
E-mail: montevideo@granica.com
http:// www.granica.com

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación se puede reproducir, almacenar en un sistema de datos o transmitir en ninguna forma o por ningún medio electrónico, mediante fotocopiadora, registro o de cualquier otro modo, a menos que se obtenga previamente el permiso escrito del editor.

ISBN: 84-7577-861-5
Depósito Legal: B-11.928-2.001
Impreso en LIFUSA (Barcelona).
Impreso en España - *Printed in Spain*

TEXTO No. 1

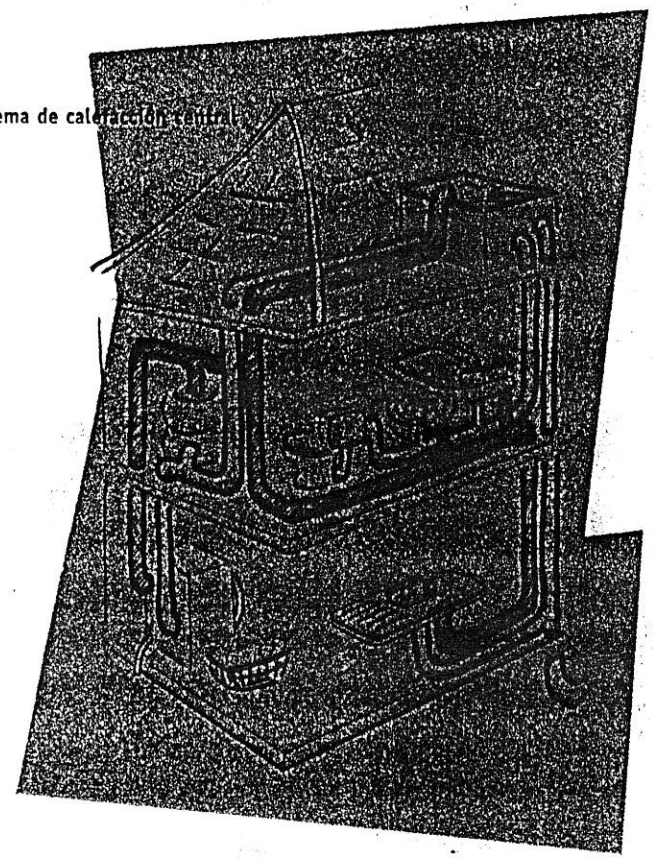
Navegar por la complejidad

Guía básica sobre la teoría de la complejidad en la empresa y la gestión

Arthur Battram

GRANICA
BARCELONA - BUENOS AIRES - MÉXICO - MONTEVIDEO - SANTIAGO

Sistemas



Sistema de calefacción central

Relevancia

Los sistemas tienen sistemas dentro de ellos mismos. Hay que tener claras las relaciones existentes entre las partes del sistema y el todo del «sistema tratado». Todos los sistemas son «sistemas percibidos», es decir, dependen del punto de vista del observador.

Traducción

¿Qué es un sistema?

Según Peter Senge, un sistema es «un todo percibido cuyos elementos 'se mantienen juntos' porque se afectan mutuamente y de manera continua a lo largo del tiempo y funcionan para alcanzar un propósito común».

El correo interno de una empresa es un ejemplo de un sistema creado a partir de una cadena de actividades y una red de relaciones. El departamento de correo suele tener su propio personal, pero también trabaja con otro personal administrativo para garantizar que el correo llegue a la persona adecuada.

sistemas adaptivos complejos

Todos y partes emergentes

La mayor parte de sistemas son «todos constituidos de partes más pequeñas que se unen (o «se mantienen juntas»). Cada sistema tiene una existencia aparte con un nombre que describe sus características, relaciones o funciones comunes. Por ejemplo, tanto un gato como un rebaño de ovejas o una colmena de abejas son sistemas. Las partes de un gato como el hígado, o el sistema circulatorio, o los ojos, también pueden considerarse sistemas separados de componentes unidos; de la misma manera, el sistema circulatorio contiene el corazón, los pulmones, las arterias y las venas: todas las partes se interrelacionan para constituir un todo en funcionamiento. De manera similar, las abejas o las ovejas individuales son partes de la colmena o el rebaño enteros. A partir de esta pauta de interrelaciones surge el comportamiento del sistema, un comportamiento que muchas veces es notablemente diferente del comportamiento de una parte individual. Por ejemplo, una oveja sola puede quedarse quieta cuando se le aproxime una persona, mientras que un rebaño tiene más probabilidades de apartarse. También podemos apreciar esta diferencia en

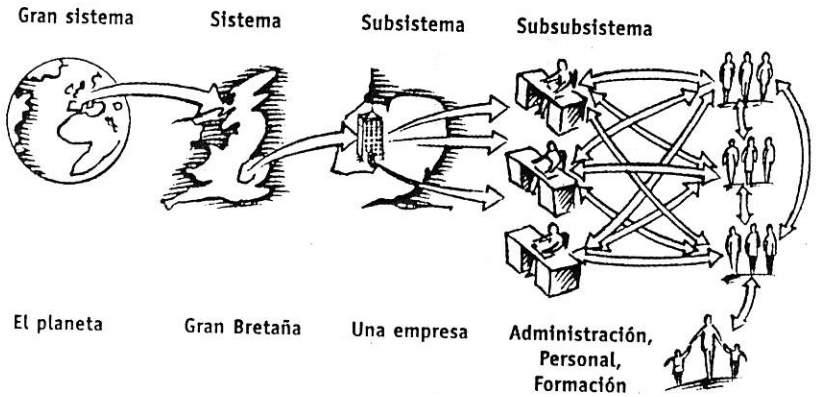
las organizaciones: la creatividad del personal individual acostumbra a sucumbir bajo los procesos burocráticos; del mismo modo, en un grupo de jazz de improvisación, el "sentimiento" y el "flujo" de una pieza surge de la pauta de interacciones entre los músicos.

diálogo

Definir un sistema según su límite: sistema tratado

La idea de Stafford Beer del «sistema tratado» consiste en que siempre que se observa un subsistema éste forma parte de un mayor conjunto de sistemas. Así que cuando se emplea la expresión «todo percibido», ésta implica un grado necesario de subjetividad. Por ejemplo, depende del punto de vista de cada uno considerar que quien trabaja en casa, por cuenta de una empresa, es parte de esa organización o no. Por otro lado, puede hacerse responsable a la empresa del estado de salud y la seguridad de sus trabajadores en casa, de manera que a este respecto el o la trabajadora se considera parte del sistema de la empresa. Por otro lado, la empresa puede no facilitar al trabajador en

Sistemas en sistemas



casa ventajas laborales como las vacaciones o la baja, aunque se le pague igual que a la plantilla interna. Así pues, a este respecto el que trabaja en casa no es parte del sistema.

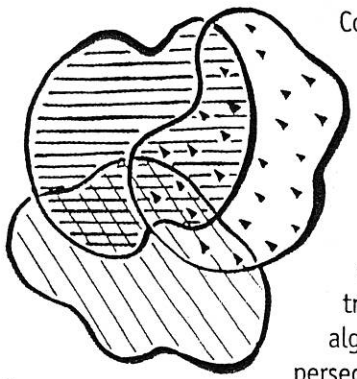
sistemas adaptativos complejos

Este tipo de interacción es parte del comportamiento de sistemas adaptativos complejos. Cuando hablamos de sistemas, pues, es importante definir claramente el «sistema tratado».

Qué es el sistema tratado

El problema es que las cosas nunca son tan simples. Por ejemplo, el equipo de atención al cliente de la oficina del noroeste puede incluir parte del equipo de sistemas de información. Y por si fuera poco, la división de sistemas de información puede estar organizada de otra manera, v.g. en sólo dos áreas a nivel nacional frente a diez regiones de venta. ¿Cómo se trabaja con los compañeros de ventas cuando se decide subdividir sistemas de información en unidades más pequeñas?

Superposición de los límites del sistema



autopoiesis, complejidad: reducción vs. absorción

Conforme aumenta la complejidad del sistema tratado, se incrementa la cantidad de información (o, más exactamente, de datos). El flujo de datos empieza a desbordar los procesos y los sistemas organizados para tratarlo. En el pasado han tenido algún efecto los métodos que perseguían la reducción de la complejidad, pero en la actualidad el ritmo de los cambios exige nuestra participación en la complejidad: un proceso de absorción, que «subamos a bordo» la complejidad para así poder manejarla.

diálogo, perspectivas

La misma complejidad de los sistemas complicados ha llevado a los teóricos de la complejidad a desarrollar nuevas percepciones de los sistemas no basadas en modelos mecánicos simplistas. Como dice Francisco Varela:

«Olvídese de la idea de una caja negra con entradas y salidas. Piense en términos de bucles.»

perspectivas

Aplicación

Todo es un sistema

Cuando personas diferentes, con intereses diferentes, juntan las cosas para describirlas, crean un sistema percibido. Este proceso puede tener lugar en una sola organización o en una sociedad que incluya varias organizaciones. El sistema puede disponer de diversas pautas, relaciones e intenciones, según el punto de vista del creador o creadores. Al hablar de cambios, o de la puesta en marcha de cambios, lo cual implica necesariamente a otras personas, es esencial llegar a un acuerdo sobre::

- Las conexiones: relaciones entre las partes.
- Una perspectiva común.
- *Feedback*: dónde y cómo la información sobre lo que sucede regresa al sistema.
- El sistema tratado.
- El límite del sistema.

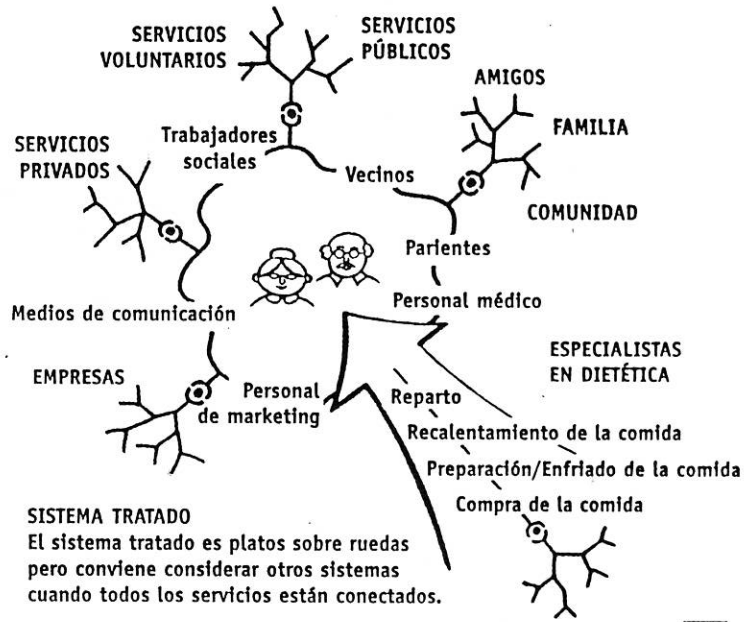
En el libro *La Quinta Disciplina en la práctica* (Ediciones Granica), Peter Senge y otros autores analizan detalladamente los puntos de vista sobre los sistemas y sus aplicaciones prácticas.

La percepción de Senge no es una mera percepción tradicional de los sistemas: incorpora aspectos propios de ideas contemporáneas, como el caos y la teoría de la complejidad.

«Platos sobre ruedas»: ¿qué es el sistema?

El gobierno local de Gran Bretaña facilita un servicio de reparto a domicilio de platos preparados para ancianos impedidos. El servicio «platos sobre ruedas», tal como se le conoce, compra comida en grandes cantidades y prepara platos completos en cocinas centrales. Los platos se enfrían y transportan a cocinas locales, donde se recalientan y se reparten en furgoneta o coche a los hogares de los clientes.

La gestión decidió revisar el sistema. Uno de los problemas persistentes era la formación de grumos en una de las salsas. Tras examinar todo el sistema, no hallaron ningún error. Pero, ¿qué es todo el sistema? La percepción de lo que forma parte o no del sistema depende del observador; un anciano incluirá a sus amigos y parientes en su visión del sistema; su trabajador social tal vez incluya al médico de cabecera; el conductor de la furgoneta tal vez lo sepa ya todo sobre la hija del anciano, pero puede desconocer la existencia de los amigos.



Tratar sobre las mejoras que puedan introducirse en el sistema será muy difícil, a menos que seamos conscientes de estos puntos de vista diferenciados. ¿Por qué se forman grumos en la salsa? ¿Es por la manera en que se prepara la comida? ¿O hay un error en el proceso de enfriado? ¿Podría ser el recalentado? ¿Y si es culpa del conductor por repartirla tarde? Si resulta que se forman grumos en la salsa porque la anciana guarda la comida hasta la hora de cenar, porque su hija le prepara el almuerzo ese día, ¿es razonable culpar al cliente? Si nos empeñamos en considerar los sistemas como cadenas de reparto lineales, eso es todo lo que podemos hacer. Sólo si consideramos el tema únicamente como una pequeña parte de «todo el sistema» podemos empezar a trabajar con los responsables para hallar una solución.

Referencias cruzadas

sistemas adaptativos complejos, complejidad, red y jerarquía, ecosistema, perspectivas.

Bibliografía

Stafford Beer, *Diagnosing the System*, John Wiley, 1991

John Brockman, *The Third Culture*, Simon & Schuster, 1995

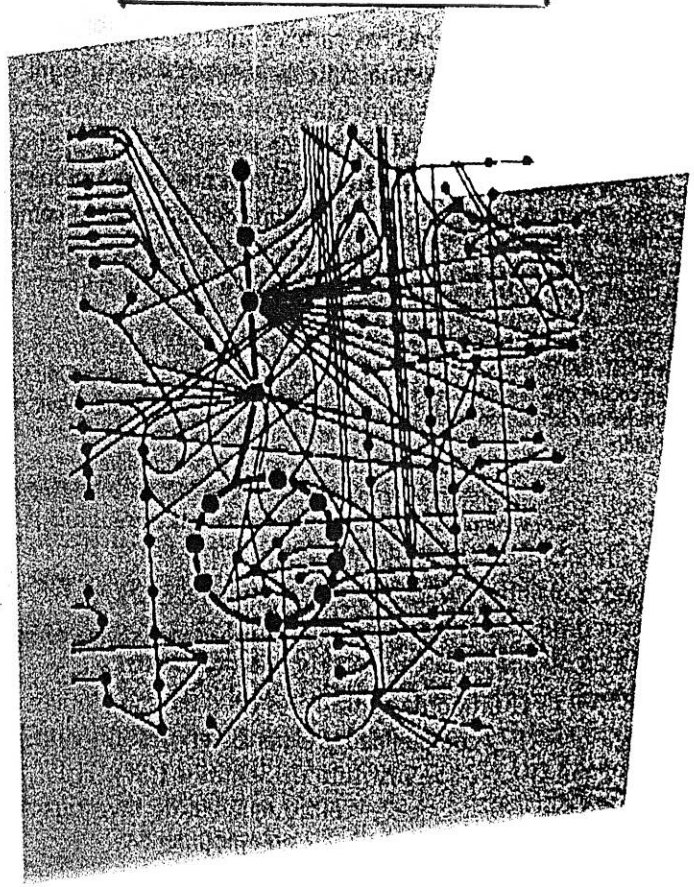
Ruth Carter y otros, *Systems, Management and Change*, Open University, 1988

Humberto Maturana y Francisco Varela, *The Tree of Knowledge: the Biological Roots of Human Understanding, Shambhala Publications*, 1987

Peter Senge y otros, *La Quinta Disciplina en la práctica*, Ediciones Granica

Complejidad

TEXTO No. 2



Relevancia

Como los sistemas complejos tienen un carácter imprevisible inherente, las afirmaciones sobre el tratamiento de la gestión basadas en el «orden y control» ya no son ciertas. Las implicaciones de la teoría de la complejidad en las organizaciones son enormes.

Traducción

¿Qué es la complejidad?

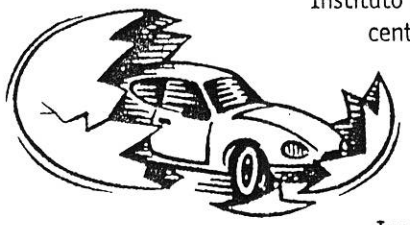
La raíz griega de la palabra nos sugiere el concepto de «entrelazarse», como en una prenda tejida. En el habla cotidiana complejidad es sinónimo de «complicación»: algo con muchas partes e interconexiones, y ésta también constituye una síntesis aceptable de su significado científico. Una cosa no es compleja únicamente por la variedad o el número de sus componentes, sino también por su interconexión. Aunque no hay ninguna definición de la complejidad **universalmente aceptada**, el Grupo de Santa Fé aporta la siguiente definición:

En su libro *The Collapse of Chaos*, Jack Cohen y Ian Stewart ofrecen una perspectiva de la complejidad basada en la comparación entre abejas y coches. Los huevos crecen dentro de las abejas, que ponen huevos que se convierten en otras abejas. Cohen y Stewart sugieren que se piense en «fábricas de coches que fabriquen coches que se convierten en otras fábricas de coches: ¡eso es la complejidad!».

«La complejidad hace referencia a la condición del universo, integrado y a la vez demasiado rico y variado para que podamos entenderlo mediante los habituales métodos simples mecánicos o lineales. Mediante tales métodos podemos entender muchas partes del universo, pero los fenómenos más amplios y más intrínsecamente relacionados sólo pueden entenderse a través de principios y pautas; no detalladamente. La complejidad trata de la naturaleza de la emergencia, la innovación, el aprendizaje y la adaptación.»

Grupo de Santa Fé, 1996

El Grupo de Santa Fé es un grupo de teóricos de la complejidad y expertos en gestión vinculados al Instituto de Santa Fé (ISF). El ISF es el centro mundial de investigación de la complejidad.



La naturaleza de la complejidad

Murray Gell-Mann, premio Nobel y uno de los fundadores del Instituto de Santa Fé, afirma que:

«Una de las características más importantes de los sistemas complejos no lineales es que, en general, no se pueden analizar satisfactoriamente determinando previamente un conjunto de propiedades o aspectos que se estudien aparte y después combinando esas percepciones parciales con la intención de crear una imagen del todo. Conviene observar todo el sistema, incluso si eso significa hacer una observación rudimentaria, y posteriormente dejar que surjan del trabajo posibles simplificaciones.»

Murray Gell-Mann

Puesto que los sistemas complejos tienen una naturaleza imprevisible, y puesto que las definiciones científicas se centran en lo que es previsible, es difícil definir la complejidad en términos científicos tradicionales:

«En vez de basarse en la metáfora newtoniana de lo inequívocamente predecible, la complejidad parece basarse en metáforas más similares al crecimiento de una planta a partir de una minúscula semilla..., algo orgánico, adaptativo, sorprendente y vivo.»

Mitchell Waldrop

Dos perspectivas

Para entender la ciencia de la complejidad conviene fijarse en las raíces de la ciencia "tradicional". La percepción científica occidental se inició sobre el 500-600 a. C. con **Demócrito**, que desarrolló tempranas teorías sobre el átomo. Descartes amplió esta filosofía "racional" con su idea de la dualidad de mente y cuerpo. Hoy en día, pues, toda la ciencia es una extensión del pensamiento griego. Los griegos se basaban en la creencia de la existencia de "cosas vivas que cambian de vez en cuando". Este punto de vista consiguió desplazar al opuesto, encabezado por **Heráclito**, cuya teoría resume Fritz Perls con la frase "no puedes bañarte dos veces en el mismo río": todo está cambiando continuamente en un proceso de "conversión". Esta opinión encaja con la idea de "emergencia" de los sistemas adaptativos complejos, con nuestras ideas sobre los sistemas vivos, y con el pensamiento filosófico oriental.

perspectivas

¿Entendemos el mundo descubriendo "cosas" o lo inventamos?

¿Entendemos el mundo descubriendo "cosas por ahí" o lo inventamos en nuestras mentes? Según la autopoeisis, no percibimos el mundo directamente, sino que nuestro modelo mental del mundo filtra los datos entrantes. Cuando Schrödinger habla del efecto del observador en sus experimentos de mecánica cuántica, señala el punto de vista compartido generalmente por los científicos, según el cual ellos "se mantienen fuera" de sus experimentos en calidad de "observadores privilegiados", diciendo "no soy necesario para que pase todo esto". Los directivos cometen el mismo error aparentando que están fuera de las interacciones de sus equipos o departamentos. La arrogancia de la idea del "observador privilegiado" perjudica a la ciencia y, puesto que la gestión extrae muchas de sus ideas de la ciencia, también perjudica a la gestión.

La complejidad: una ciencia que puede surgir ahora

La ciencia emplea el sistema de Platón basado en "la elaboración de una historia probable". Hasta hace poco, no se han podido elaborar "historias probables" sobre sistemas complejos: la potencia informática necesaria para construir modelos de suficiente complejidad no estaba al alcance. Es ahora cuando puede producirse la auténtica revolución, ya que los ordenadores permiten a los teóricos estudiar la complejidad mediante un método rigurosamente científico. Los ordenadores pueden efectuar múltiples repeticiones de escenarios y simulaciones, que producen datos tan consistentes como los obtenidos a partir de métodos experimentales tradicionales. Hace 20 años, cuando los eminentes físicos Fritjof Capra y David Bohm pretendían adoptar un sistema similar sin las ventajas del ordenador, toparon con las restricciones de la clase científica.

Que sea sintético, estúpido

Según la ciencia tradicional, si se es capaz de predecir y controlar el comportamiento de un sistema ya se ha definido, y por lo tanto entendido y explicado. Esta afirmación no es aplicable a los seres vivos, ni a la economía, ni a la meteorología, todos ellos sistemas complejos. La ciencia de la complejidad emplea otro método, la simulación: un método que puede definirse como **sintético**, porque se basa más en la **creación** que en el **análisis** (como en el sistema analítico tradicional). Esta tradicional falta de predicción y control no constituye un problema crucial, puesto que en la práctica podemos conseguir bastante "mano izquierda" con la complejidad y los sistemas complejos como para utilizar los conceptos de manera práctica.

Como dice Michael McMaster:

> *"Mi (en cierto modo consciente) ilusión con la complejidad es que aporte maneras de entender las cosas que no requieran grandes capacidades intelectuales. Depende de las pautas y de la simplificación. La complejidad, tal como yo la entiendo, consiste en hacer las cosas más simples mediante pautas (o, como a algunos les gusta decir, mediante la compresión). Para mí, el inconveniente de la dinámica de sistemas (tras presenciar el intento de introducirla en un entorno colectivo) es que exige prestar atención a muchos detalles."*

Que sea simulado, científico

Los teóricos de la complejidad se enfrentan al problema de la predicción y el control mediante el uso extensivo de modelos y de la simulación por ordenador. Kenneth McLeish, en *The Bloomsbury Guide to Human Thought*, describe una simulación por ordenador del comportamiento básico de la hormiga que ilustra la utilidad de este método. En la simulación, las hormigas ordenaban los huevos en el nido apilándolos en círculos concéntricos con los huevos más grandes en el montón exterior y los más pequeños en el interior. Al contrastar este modelo con observaciones de auténticas hormigas, se vio que las auténticas hormigas hacían exactamente lo mismo.

Las ciencias de la complejidad

La complejidad no es un bloque teórico: es un conjunto de campos de estudio a menudo dispares unidos por un interés común en una serie de conceptos aún no definidos perfectamente.

Entre las ciencias de la complejidad se incluyen:

- La inteligencia artificial.
- La ciencia cognitiva.
- La ecología.
- Le evolución.
- La teoría del juego.
- La lingüística.
- Las ciencias sociales.
- La vida artificial.
- La informática.
- La economía.
- La genética.
- La inmunología.
- La filosofía.

A diferencia de la ciencia tradicional, que estudia simples fenómenos "ideales", la teoría de la complejidad estudia los fenómenos más comunes en el mundo real – la turbulencia y el desequilibrio, la autoorganización, la adaptación, el aprendizaje del sistema, el incremento de los beneficios y la persistencia–. He aquí algunos de los "comportamientos emergentes" que surgen una y otra vez en los sistemas biológicos, tecnológicos, informáticos y económicos.

Stuart Kauffman relaciona la ciencia de la complejidad con la ciencia tradicional de la siguiente manera:

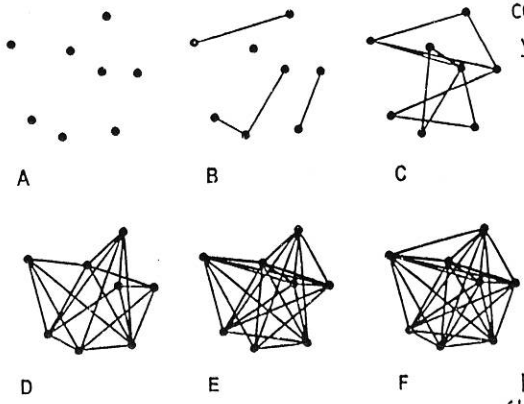
El desarrollo de la ciencia

Siglo XVII	Revolución newtoniana	Desarrollo de las ciencias de simplicidad organizada	
Siglo XIX	Mecánica estadística	Los estudios se centran en la complejidad organizada	
Siglo XX	Renacimiento de la biología	Se confrontan las ciencias de complejidad organizada	

adaptación de *The Origins of Order*, Kauffmann, 1993

Describir la complejidad: un resumen

Gell-Mann considera la complejidad en términos de información (la cantidad de datos necesarios para describir algo que es complejo), y plantea una distinción útil entre complejidad rudimentaria y efectiva, que nos ayudará a esclarecer un poco la cuestión de la complejidad.



En el diagrama A, ningún punto está conectado a ningún otro, mientras que en F se dan todas las posibles conexiones. En B sólo están conectados unos cuantos puntos, mientras que C, D y E presentan cada vez más conexiones. No son éstas las únicas diferencias importantes. Gell-Mann dice que B es la imagen "refleja" de E por el hecho de que las conexiones de B no aparecen en E y viceversa. Lo mismo sucede con C y D.

Gell-Mann nos pregunta: "¿Qué modelo es el más complejo?". Mantiene que A y F no son complejos porque son fáciles de describir: A = ocho puntos inconexos, F = ocho puntos totalmente conectados. Por el contrario, C y D son muy difíciles de describir: todos los números deberían etiquetarse o numerarse y posteriormente sería necesario algún tipo de clasificación para describir las interconexiones existentes entre ellos. ¿Y la naturaleza "refleja" de las parejas B-E y C-D? ¿Cómo pueden describirse de manera simple? Si tuviéramos una palabra especial para describir a B, entonces sería muy fácil describir a E: bastaría con decir "el reverso de B". En último término, pues, la complejidad depende de los ojos con que se

posibilidad, espacio, diálogo, perspectivas

miran, o, mejor dicho, del lenguaje con que se mira.

Se considera que los cuatro modelos del medio (B, C, D y E) tienen un elevado contenido de información, ya que son difíciles de describir, por lo tanto son relativamente complejos. Gell-Mann, por lo tanto, ha situado la complejidad de los diagramas entre los dos extremos que representan A y F. Su conclusión tiene mucho que ver con otra idea clave, el "extremo del caos": en los sistemas complejos la complejidad se encuentra en el medio, en el confuso límite entre estados.

el ecosistema del "extremo del caos"

Complejidad rudimentaria

Gell-Mann asocia la complejidad rudimentaria a la "complejidad algorítmica" de la informática. La complejidad algorítmica constituye un parámetro de lo que tardará un ordenador en resolver un problema empleando sus procesos (conocidos como algoritmos). Cuanto más le cueste procesar, más complejo es el problema algorítmicamente. Por desgracia, eso nos llevaría a considerar que los golpes aleatorios de un chimpancé en una máquina de escribir son más complejos que un soneto de Shakespeare. La razón es que los ordenadores no pueden en absoluto "comprimir" (ni reducir) los mensajes aleatorios, mientras que una historia escrita en inglés puede comprimirse porque se repiten ciertas pautas de palabras. Estas dos "cadenas" de caracteres lo demuestran:

Cadena aleatoria y cadena basada en un modelo

1ª cadena

```
11011011011011011011011011011011011011
```

```
11101010100010101111000101101011001O
```

2ª cadena

La primera cadena es sencilla: para enviarla en forma de mensaje sólo necesitamos decir: "Son los números uno, uno y cero, repetidos 12 veces". La segunda cadena es algorítmicamente compleja, puesto que es casi del todo aleatoria: para enviarla habría que anotar todos los números; no hay manera de comprimirla.

Complejidad efectiva

Gell-Mann mantiene que la complejidad efectiva tiene relación con los aspectos no aleatorios de un sistema. En el ejemplo anterior, la primera cadena tiene una pequeña cantidad de complejidad efectiva porque tiene regularidad (es una pauta repetida), mientras que la segunda cadena carece de complejidad efectiva y de un elevado contenido de complejidad rudimentaria. Sostiene que la complejidad efectiva "puede caracterizarse como la extensión de una descripción concisa de las regularidades de ese sistema o fila". Por lo tanto, puesto que los diagramas de puntos C y D (arriba) requieren extensas descripciones, son relativamente complejos. Estos diagramas de puntos son también una representación esquemática de los "nodos" y "conexiones" de una red; un concepto que Stuart Kauffman analiza extensamente. El número de nodos y el número de conexiones de una red tienen un efecto crucial en el comportamiento de un sistema, tal como se aprecia en la tabla del siguiente apartado (p. 29).

red y jerarquía

Aplicación

Definición operativa de los términos para directivos

Michael McMaster ha sugerido las siguientes definiciones operativas con fines directivos y organizativos:

- "Caótico" hace referencia a un estado en el que no se pueden establecer pautas ni entender detalles.
- "Complicado" hace referencia a un estado en que no

se pueden establecer pautas, pero sí entenderse partes y subsistemas.
- "Complejo" hace referencia a un estado en que los detalles no se pueden entender pero el todo (o el resultado general) puede entenderse gracias a la habilidad de establecer pautas.

La gestión imita a la ciencia

Históricamente, el paradigma dominante de las teorías de la gestión correspondiente a una época determinada ha copiado el paradigma dominante de las teorías científicas de esa misma época. Por ejemplo, gran parte de la ciencia que precedió al siglo XX estuvo muy influenciada por los principios científicos de Newton y Descartes. Según este paradigma, el estado natural de un sistema es el equilibrio y las desviaciones del equilibrio serán eliminadas. Del mismo modo, el sistema en el que se basaba la comprensión de un sistema era reduccionista y determinista: mediante la comprensión de los elementos que componen el sistema y la manera en que interactúan, los estados futuros del sistema podrán (en teoría) predecirse.

Durante el siglo XIX y principios del XX la teoría de la gestión también contaba con el reduccionismo, el determinismo y el equilibrio como principios básicos: todas las ciencias sociales recibieron la influencia de este paradigma. Los teóricos de la gestión como Fayol y otros desarrollaron mecanismos de control de la gestión basados en la metáfora "organización como máquina" (Morgan, 1986). La gestión organizativa se añade a los planes, que posteriormente se desarrollan mediante la planificación, los presupuestos y los sistemas de gestión según objetivos. Para distribuir instrucciones "de orden y control" es esencial disponer de una estructura centralizada y burocrática. El control es explícito: las penalizaciones y estímulos monetarios constituyen una forma habitual de motivación. El reduccionismo dio pie a ideas como la división del trabajo, el concepto de tarea, la posibilidad de intercambio entre las partes, los procesos

estándar, los controles de calidad, el cálculo de costes, el estudio del trabajo y las tablas de organización. Fue Frederick W. Taylor quien integró estas ideas en los conceptos del método científico para diseñar una filosofía coherente de la gestión. Hoy en día sus principios sobre la gestión científica ejercen una gran influencia en la práctica de la gestión. Taylor creía en un "determinismo del sistema social", es decir, que la gestión de la organización podía preverse si se comprendía la ciencia de la gestión. Los controles de organización, como el presupuesto, la revisión de resultados, las auditorías, los estándares, etc. se utilizan como mecanismos de respuesta negativa para mantener el equilibrio (Wheatley, Margaret, 1994).

Las implicaciones de la complejidad en las organizaciones

Las implicaciones de la complejidad en las organizaciones son enormes. Como los sistemas complejos tienen un carácter imprevisible inherente, las afirmaciones del tratamiento de la gestión basadas en el "orden y control" ya no son ciertas. La ventaja de la teoría de la complejidad es que, a diferencia de la teoría del caos, sugiere varias acciones dotadas de gran poder que las organizaciones pueden llevar a cabo a fin de avanzar por la complejidad. Dichas acciones ya se están desarrollando con buenos resultados en cada vez más organizaciones, entre las que se encuentran las empresas americanas Citibank y Xerox. En el seno del gobierno de Gran Bretaña, el Departamento de Transporte, el condado de Devon y el ayuntamiento de Birmingham ya trabajan aplicando las teorías.

Dos maneras de manejar la complejidad

Con el tiempo, la complejidad de un sistema va en aumento; se trata de una regla general. En el caso de los sistemas vivos, se conoce como "evolución". Los coches son cada vez más sofisticados y el software informático también. Los fabricantes producen máquinas aún más sofisticadas ocultando su complejidad bajo un

agradable aspecto exterior: los controles a los que se somete un coche regularmente en la actualidad implican el uso de más potencia informática de la que fue necesaria para enviar a un hombre a la Luna. Microsoft intenta que la informática sea fácil y divertida con Windows. El teórico de la gestión Max Boisot describe dos maneras de manejar la complejidad: reducirla o absorberla. Consideramos que el primer sistema ha tocado a su fin y que las organizaciones deberían concentrar sus esfuerzos en participar de la complejidad y absorberla.

Bienvenidos a la máquina: reducir la complejidad

Las ideas derivadas de la teoría del control y la cibernética (dinámica de sistemas) han influido en la teoría de la organización, y en consecuencia en el punto de vista de la mayor parte de las grandes empresas. Según este punto de vista, las organizaciones son como máquinas; se pretende controlarlas reduciendo la variedad del sistema. Esta concepción ya fue objeto de críticas, y actualmente serían pocas las empresas que querrían adoptarla. Como dice John Darwin en The Wisdom Paradigm, el problema es que todavía está por aparecer un sustituto aceptado. Así, por ejemplo, un departamento de ventas podría comunicarse con todos los clientes por carta, en lugar de hablar cara a cara con cada uno de ellos. De esta manera, se reduce la complejidad, pero no se satisfacen las necesidades individuales.

autopoiesis

La resistencia a absorber la complejidad puede considerarse por un lado como resistencia al cambio y por otro como autoprotección, ambas características fundamentales de los sistemas vivos. Los sistemas vivos son también sistemas adaptativos complejos, lo cual significa que están continuamente cambiando y adaptándose. Esta aparente paradoja se analiza más a fondo en el apartado correspondiente a "autopoiesis".

Aumentar la complejidad

sistemas complejos adaptivos

La aparición de la idea del servicio de atención al cliente ha significado que esta percepción de los clientes ha tenido que sufrir grandes modificaciones: algunas organizaciones se muestran satisfechas de que en la actualidad su método se base precisamente en

sistema

cubrir las necesidades individuales, más que en tratar a todo el mundo de igual modo. La ley de W. Ross Ashby sobre la variedad de requisitos nos advierte de que "el sistema de control debe tener la misma variedad que el sistema que se controla". En otras palabras, por ejemplo, el nivel de complejidad de un departamento de ventas debe ser igual al nivel de complejidad de las necesidades del cliente, y al nivel de complejidad del sector del marketing (ventas especializadas al detalle, venta a domicilio, pedidos por correo, supermercados, ventas por Internet, etc.). En consecuencia, los departamentos de ventas deben ser, por ahora, muy complejos: se puede considerar que son sistemas adaptativos complejos. Hoy en día la actividad de un departamento de ventas implica asociaciones y contratos complejos con muchas otras organizaciones. En el pasado, los métodos basados en la reducción de la complejidad surtieron cierto efecto, pero el ritmo de los cambios exige una mayor participación en la complejidad. La ley del aprendizaje de Reg Revan mantiene que "el porcentaje de aprendizaje debe ser igual o mayor que el porcentaje de cambios", lo cual indica que las empresas de hoy requieren grandes dosis de aprendizaje.

Absorber la complejidad

metáfora

La exigencia de mejoras en la atención al cliente obligó a muchas organizaciones a participar de la complejidad. Cuando una organización empieza a asimilar la inmensa variedad de sus interacciones con otros socios, proveedores y clientes, está absorbiendo la complejidad. Las viejas metáforas del control resultan cada vez menos adecuadas y empiezan a obligar a pensar a los directivos. Por eso términos como creación de redes, sociedades y alianzas están cada vez más presentes en el nuevo vocabulario. Las alternativas a la metáfora basada en la máquina son las metáforas biológicas que incorporan conceptos de

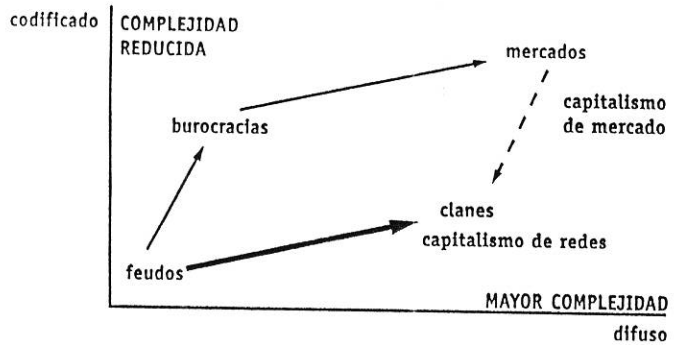
coevolución, ecosistema

creación de redes y variedad, como el organismo, un ecosistema y el jardín. Los jardineros saben que no pueden controlar totalmente el jardín; sólo pueden compartir su control con los insectos y otras criaturas de la naturaleza. No pueden evitar la complejidad del mundo natural, y si intentan controlarlo con pesticidas y herbicidas, las consecuencias pueden ser caras y graves, y ni las malas hierbas ni las pestes desaparecerán.

El síndrome de China

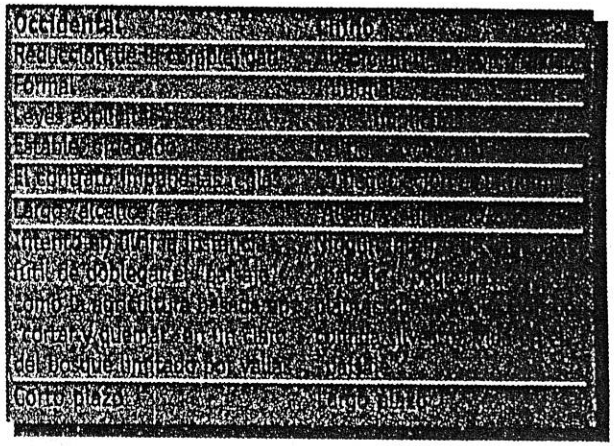
En el ciclo de conferencias "La experiencia del desarrollo chino", en el marco del seminario sobre Complejidad y Estrategia del LSE, los profesores Max Boisot y John Child dieron una charla en la que contrastaban los puntos de vista chinos respecto a la modernización y a la asociación con los de Occidente. Los chinos, tras abandonar sus anteriores intentos desastrosos de planificar la economía, han puesto hoy manos a la obra para pasar de un punto de vista tradicional, muchas veces basado en la familia, a lo que Boisot y Child denominan "capitalismo de red". Afirman que las empresas occidentales, tras haber pasado de feudos a burocracias y a mercados en los últimos 250 años, intentan ahora pasar también a un punto de vista basado en el establecimiento de redes. El siguiente diagrama es una representación simplificada de este proceso.

El movimiento hacia el capitalismo de redes



El método chino puede considerarse que se basa en la absorción de la complejidad, y el método tradicional occidental en la reducción de la complejidad. La burocracia se desarrolló como respuesta a la complejidad del comercio y a la Revolución Industrial, para después dar paso a un método mercantil, que permite el libre comercio, pero en un área muy restringida, el mercado. A Occidente le resulta más difícil pasar a un método basado en las redes, puesto que ello implica absorber una complejidad cada vez mayor.

Ambos sistemas pueden compararse de la siguiente manera:



Boisot y Child han analizado proyectos recientes de asociación entre empresas occidentales y chinas. Las empresas occidentales pretendían controlar las sociedades mediante más recursos legales frente a los conflictos por cuestiones contractuales, importando a su propio personal, sacando la "artillería pesada" (el gerente y los directivos superiores) para resolver los problemas, y "clonando" a la plantilla local mediante la formación intensiva y programas de desarrollo (MBAs, etc.) dirigidos a los jóvenes fichajes. A los que adoptaron un método chino parece irles mejor.

Referencias cruzadas

red y jerarquía, el "extremo del caos", perspectivas, autopoiesis, sistemas adaptativos complejos

Bibliografía

Max Boisot, *Information Space: a Framework for learning in Organisations, Institutions and Culture*, Routledge, 1995

Jack Cohen and Ian Steward, *The Collapse of Chaos: Discovering Simplicity in a Complex World*, Penguin, 1995

John Darwin, *The Wisdom Paradigm*, Sheffield Business School, 1995

Murray Gell-Mann, *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex*, Abacus, 1995

Stuart Kauffman, *At Home in the Universe*, Oxford University Press, 1995

Stuart Kauffman, *The Origins of Order*, Oxford University Press, 1993

* Kevin Kelly, *Out of Control: the New Biology of Machines*, Fourth Estate, 1994

Kelly describe, muchas veces con el estilo propio de un thriller, la naturaleza de los grandes cambios que los desarrollos relacionados con la complejidad pueden producir en un futuro próximo. La cubierta nos advierte de que "echa por tierra más paradigmas por página que cualquier otro libro de esta década", y es que la profundidad y alcance del libro son impresionantes.

*Roger Lewin, Complexity: *Life at Edge of Chaos*, Macmillan, 1992

Este best-seller meditado de Lewin abarca más que el "otro libro de la complejidad" de Waldrop (ver abajo), con el biólogo Brian Goodwin, el teórico de Gaia James Lovelock y el crítico evolucionista y zoólogo Stephen Jay Gould, además de todo el Grupo de Santa Fé.

Michael R. Lissack, «Chaos and Complexity: What does that have to do with Management?» en *Knowledge Management: Organization, Competence and Methodology*, ed. J.F. Schreinemakers. Wurzburg, Alemania, Ergon Verlag.

Kenneth McLeish, en *The Bloomsbury Guide to Human Thought*, Bloomsbury Publishing, 1995

Michael McMaster, *The Intelligence Advantage: Organising for Complexity*, Butterworth-Heinemann,1996

Gareth Morgan, *Images of Organisation*, Sage, 1986

Alex Trisioglio, *Managing Complexity*, London School of Economics, 1995

*M. Mitchell Waldrop, *Complexity: the Emerging Science at the Edge of Order and Chaos*, Penguin, 1994

El best-seller de fácil lectura de Waldrop describe la teoría de la complejidad en sus muchas facetas. Describe el trabajo del Instituto de Santa Fé y a aquellos que participan en la creación de "las ciencias emergentes de la complejidad".

*Margaret Wheatley, *El liderazgo y la nueva ciencia*, Ediciones Granica

* Libros introductorios recomendados

Título original:
Sociologie

Diseño de cubierta:
Joaquín Gallego

1.ª edición, 1995
Reimpresión, 2000

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

© Librairie Arthème fayard, 1984 et 1994
© EDITORIAL TECNOS (GRUPO ANAYA, S.A.), 2000
Juan Ignacio Luca de Tena, 15 - 28027 Madrid
ISBN: 84-309-2771-9
Depósito Legal: M-28.140-2000

Printed in Spain. Impreso en España por Edigrafos

23

EDGAR MORIN

SOCIOLOGÍA

Traducción de
JAIME TORTELLA

TEXTO No. 3

tecnos

EL DESARROLLO DE LA CRISIS DE DESARROLLO

1. EL CONCEPTO DE DESARROLLO

El concepto de desarrollo, concepto capital y onusiano de este medio siglo, es una palabra maestra sobre la cual se reúnen todas las vulgatas ideológico-políticas de los decenios cincuenta y sesenta. Pero ¿se ha pensado realmente en él? Es un concepto que se ha impuesto como concepto maestro, a la vez evidente y empírico (medible mediante índices de crecimiento de la producción industrial y de la elevación del nivel de vida), rico (significativo tanto del crecimiento, como de la expansión y progreso de la sociedad y del individuo). Pero casi no se ha tenido en cuenta que este concepto es *también* oscuro, incierto, mitológico y pobre.

El problema preliminar es un problema de conceptos. Si hay crisis de desarrollo, uno de los primeros efectos de esta crisis, como de todas las crisis, es el de convertir en incierto aquello que era cierto y en turbio lo que era claro, y el de plantear contradicciones en el seno de un concepto que parecía coherente.

El concepto de desarrollo basa su evidencia en la evidencia del concepto biológico del que es la extrapolación y del que se considera simplemente el *analogon* sociológico-económico. Es evidente, en efecto, que los organismos biológicos se desarrollan a partir de un huevo, durante un período en el que se produce al mismo tiempo el crecimiento de sus unidades constitutivas y de expansión de sus capacidades. Pero, incluso en el nivel biológico, el término desarrollo plantea problemas. En efecto, ¿qué es lo que ocurre en el proceso estrictamente biológico del desarrollo en el momento en que se forma el embrión? Existe un proceso de especialización de las células. Pero, precisamente, aquello que parece un progreso, desde el punto de vista del conjunto, aparece como una regresión, como una degeneración, en el terreno de las unidades. Por ejemplo, las células de la epidermis

se envejecen prematuramente y las células más nobles, las células nerviosas, pierden la capacidad de regular el metabolismo. Dicho de otro modo, se fabrican células especializadas a partir de los procesos en los que se degeneran unas respecto a las otras. Así, incluso desde el punto de vista biológico, el proceso de desarrollo tiene lugar con limitaciones, con constricciones e, incluso, con regresiones. Cada una de nuestras células posee el conjunto del capital informativo que compone nuestro individuo, pero no hay más que una pequeña parte que llegue a expresarse, inhibiéndose el resto. Esto nos muestra que el desarrollo biológico no es un concepto unívoco.

Pero el problema esencial reside en otro lugar: cada desarrollo biológico es la repetición de un desarrollo precedente inscrito genéticamente, y así sucesivamente. Es la vuelta cíclica y no la construcción inédita de un porvenir. La originalidad del desarrollo socioeconómico es que está completamente volcado en la construcción de un porvenir inédito. En cambio, se hablaba de este desarrollo con mayor seguridad, incluso, que del desarrollo biológico. Es decir, parecía absolutamente evidente que se iba hacia un progreso seguro.

¿Por qué parecía tan evidente y tan eufórica la idea del desarrollo? La razón es que se apoyaba en algo paradigmático: la idea de que la ciencia, la razón, la técnica y la industria están *interasociadas;* cada una desarrolla a la otra y todas garantizan el desarrollo del hombre; así, este desarrollo se concibe como una expansión de la racionalidad. Ahora bien, la racionalidad occidental era tan cerrada y estrecha que expulsaba fuera de su seno todo aquello que no podía integrarse y que se convertía en irracional, empezando por la complejidad del ser vivo. Además, la ciencia y la técnica se han desarrollado sobre el mundo cuantitativo. De ahí la idea de que cuanto más, mejor (cuanta más producción y cuanta más especialización, mejor, etc.); se está convencido de que el crecimiento cuantitativo acaba siempre en un desarrollo cualitativo.

En el trasfondo, por tanto, de la idea-maestra de desarrollo estaba el gran paradigma del humanismo occidental: el desarrollo socioeconómico, mantenido por el desarrollo científico-técnico, garantiza por sí mismo la expansión y el progreso de las virtudes humanas, de las libertades y de los poderes del hombre. Eso es lo que alimentaba la verdad evidente del desarrollo y ahuyentaba la incertidumbre, por otro lado fundamental aquí: ¿es cierto que el desarrollo económico/industrial/técnico/científico trae consigo la

expansión y el progreso antropo-social? En este caso, habría, y hay, dos respuestas antinómicas que ahuyentarían la incertidumbre: *a)* sí, si el desarrollo tiene lugar en las condiciones liberales/democráticas (no totalitarias); *b)* sí, si el desarrollo tiene lugar rompiendo la explotación y el poder capitalista, es decir, al modo socialista. En ambos casos, el desarrollo, en tanto que tal, no comporta incertidumbres; sólo hace falta eliminar el obstáculo principal que pudiera pervertirlo o atrofiarlo. (No se plantea si el desarrollo trae consigo también los fermentos de neototalitarismo y de neocapitalismo.)

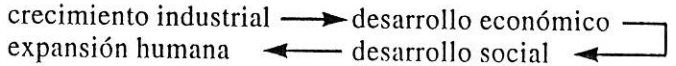
Fue sobre estas bases sobre las que, alrededor de los años sesenta, se extendió el mito del desarrollo (mientras surgían ya los primeros síntomas de crisis). Este mito se asienta bajo dos aspectos: un aspecto global y sintético que es el mito de la sociedad industrial; y el otro, un aspecto reductor de carácter económico-tecnocrático.

a) El mito de la sociedad industrial es un mito neosansimoniano, según el cual las sociedades que han alcanzado el estadio industrial van, a partir de ahí, a reducir sus antagonismos, sus conflictos y sus extremas desigualdades, a garantizar a los individuos el máximo de felicidad que pueda aportar una sociedad, en pocas palabras, a resolver progresivamente los problemas sociales y humanos fundamentales que se hayan podido plantear a lo largo de la historia. En el horizonte planetario, capitalismo y (por así decirlo) socialismo acabarán convergiendo en un tipo de sociedad fundamentalmente igual en la que la abundancia y el equilibrio compitan entre sí. Este mito ha sido muy fuerte, pero ha durado muy poco tiempo. En efecto, surgió después de la guerra, a partir de los años cincuenta-cincuenta y cinco, se expandió a principios de la década de los sesenta y, después, bruscamente, a partir de 1968-1970, entró en crisis.

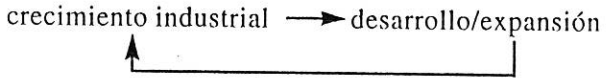
b) Al mismo tiempo, conforme iba apareciendo evidente que el crecimiento industrial era el motor del desarrollo económico, el cual pasaba a ser motor del desarrollo social, el cual pasaba a ser motor del desarrollo/expansión humanos, queda claro que garantizar el crecimiento significaba garantizar, por encadenamiento necesario, todas las formas de desarrollo.

Por tanto, teníamos a la vez un mito global, multidimensional y rico, y una práctica reductora, tecnocrática, economicista y pobre, puesto que los expertos del crecimiento eran los guías y contables del desarrollo.

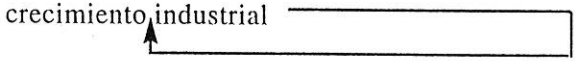
Además, esta primacía de hecho de una práctica tecnoeconómica le llevaba a convertirse en un fin en sí misma. Dado que era perfectamente evidente que:



la expansión humana nos remite, a su vez, al crecimiento industrial que la alimenta:



Ahora bien, la idea de desarrollo social y la idea de desarrollo humano son ideas fluidas y, para escapar de esa fluidez, se la mide únicamente con los índices de crecimiento y con curvas económicas. Así el único índice medible del desarrollo es, para los tecnócratas, el propio crecimiento industrial.



Creyendo tener crecimiento *para* el desarrollo (social y humano), se tiene crecimiento para el crecimiento.

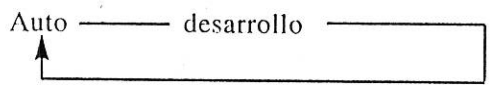
Descubrimos así que, en la raíz misma del concepto de desarrollo, lo que es pobre es, precisamente, aquello que parece rico: la idea de hombre y la idea de sociedad. Se ha construido la idea de desarrollo sobre la base de un mito humanístico/racionalista, unidimensional y pobre del hombre y sobre la base de una idea mecanicista/economicista sorprendentemente limitada de la sociedad. ¿Por qué? Mil razones se nos ocurren, pero no queremos enumerarlas aquí. Indiquemos solamente aquélla en la que menos se piensa: nuestra antropología no es suficientemente compleja, puesto que vive sobre la base del mito limitado al *Homo sapiens/faber,* y nuestra sociología no es suficientemente compleja y no puede concebir lo que sería un verdadero desarrollo social.

Esta carencia fundamental está ligada a la carencia propia de nuestro concepto de desarrollo: éste es simplificador, mutilador, mecánico, lineal, racionalizador y eufórico. Ahora bien, más que un desarrollo biológico, todo desarrollo social comporta, necesariamente, regresiones, pérdidas y destrucciones. A menudo, un logro de rendimientos se paga con una pérdida de competencia. En la escuela, en la fábrica o en el despacho, se aprende al mismo

tiempo que se desaprende. En muchos casos, hay que realizar verdaderas regresiones y verdaderas involuciones para evolucionar. Es éste el sentido del mensaje evangélico (hay que volver a la infancia para entender ciertas cosas) y el del mensaje rousseauniano al que se ha querido considerar como sueño ingenuo de un imaginario paraíso perdido. El sentido de las palabras de Rousseau consiste en que el desarrollo tiene que provocar, necesariamente, una vuelta involutiva hacia alguna cosa arcaica, en el sentido profundo del término *arjé,* es decir, volver a un principio fundamental y primero. Ahora bien, uno de los aspectos de esta crisis del desarrollo es que provoca la aparición espontánea de una especie de necesidad neoarcaica neorrousseauniana y neofundamentalista, y es que la aparente evidencia desarrollista del proceso de crecimiento disimula, de hecho, la oscuridad de las finalidades, la ausencia de todo modelo constructor y el carácter errático e incierto de la aventura del desarrollo.

De hecho, esta incertidumbre había sido escamoteada, en tanto que parecía evidente que la expansión del hombre y el progreso social estaban inscritos en el desarrollo conjugado de la técnica y de la ciencia que, a su vez, emancipaban de las servidumbres materiales, garantizaban el progreso de la racionalidad y del conocimiento y hacían del *Homo sapiens/faber* el soberano ilustrado del universo.

Más aún: habíamos olvidado que decir desarrollo es decir *autodesarrollo.* Auto = Hombre (sociedad, individuo). El desarrollo debe, por tanto, concebirse como:



en forma ilimitadamente recursiva en la que el desarrollo se convierte a la vez en medio y en fin del sistema auto-organizador (sociedad, individuo).

Naturalmente, no nos atreveríamos a proponer aquí, como un prestidigitador, una teoría de la sociedad y una teoría del hombre. Pero tenemos que destacar la incertidumbre, la oscuridad y el mito allá donde parecía haber certeza, evidencia y racionalidad. Y esto es lo que nos va a revelar la crisis del desarrollo.

2. ¿CRISIS DE CRECIMIENTO O CRECIMIENTO DE UNA CRISIS?

Ya hemos tratado anteriormente de definir el concepto de crisis a partir: *a)* de los progresos de la incertidumbre, *b)* de los bloqueos de regulaciones y de los desbloqueos de desviaciones, *c)* de la transformación de las complementariedades en antagonismos, *d)* de la búsqueda (progresiva y/o regresiva) de soluciones (ver pp. 162-175).

¿Sería aplicable esta definición de crisis, antes de surgir la crisis económica de los últimos años, a la idea misma de desarrollo? Yo creo que, efectivamente, el concepto de desarrollo entró en crisis en el decenio de los sesenta. En aquello que pretendía integrar armoniosa y simbióticamente los conceptos de crecimiento, expansión, libertad, felicidad, equilibrio, etc., se convirtió en problemático, y esos conceptos entraron en antagonismo; en aquello que se asentaba con certeza, se convirtió en incierto. Durante la década de los sesenta, las sociedades occidentales que, en la jerga sociológica dominante, se llaman sociedades industriales avanzadas, conocieron, efectivamente, un crecimiento industrial cuasicontinuo, una elevación global en términos monetarios de su riqueza y en términos de poder de compra y de nivel de vida. Todo parecía ir, para la mayoría de los observadores, tanto para los optimistas como para los pesimistas (como Marcuse), en el sentido de una integración creciente de las amplias masas rurales y obreras, de una conquista cada vez más amplia del bienestar, de una expansión pacífica de la vida individual en la vida privada y en el ocio. Raros eran los que presentían lógicamente, a partir de algunos índices torcidos y periféricos, que se preparaba y se anunciaba una crisis en y debido a los propios desarrollos.

De hecho, se produjeron algunas erupciones locales y explosiones marginales que, en principio, fueron negligidas y consideradas como accidentes; cuando se vio que eran fuente de nuevas tendencias, hubo un esfuerzo por racionalizar los nuevos fenómenos remitiéndolos a ciertos problemas tecnoeconómicos. De hecho, cada uno de esos fenómenos afectaba al mito del desarrollo y al paradigma que subyacía. Recordemos que a la crisis económica de los años 1973 y siguientes les precedió una crisis de civilización que afectó a la visión imperante del desarrollo. El gran mito de los años cincuenta, fuera bajo su forma «capitalista» o bajo su forma «socialista», consistió en que el desarrollo, si bien no iba a dar *ipso facto* la felicidad, iba, al menos, a crear las

condiciones reales para la expansión de la felicidad humana. Y yo creo que nunca se había empapado tanto una civilización de la idea de felicidad en el porvenir y nunca se ha llegado a decepcionar tan de prisa. En efecto, allá donde se realizaron las condiciones materiales, técnicas y económicas para la felicidad fue, precisamente, donde se desarrolló la adversidad.

Ahora bien, hemos visto cómo se profundizó en el Oeste un nuevo «malestar de civilización» en y por el desarrollo económico, que aportó también insatisfacciones y soledades y cómo la cultura de los media, dedicada a la euforización, tuvo que problematizar la idea de felicidad [1].

Hemos visto también que, aun integrando en la civilización urbana/burguesa amplias capas rurales y proletarias, el desarrollo ha introducido fisuras y nuevas líneas de ruptura en el corazón de esa civilización triunfante [2].

Hemos visto que: el desarrollo, al mismo tiempo que consuma un modelo cultural y de civilización burguesa, lo socava y lo desintegra. El mismo tiempo que actúa por y para la expansión de un modelo de humanidad masculino, adulto, burgués y blanco, suscita una reacción múltiple que no solamente cuestiona el dominio de ese modelo, sino también el valor de dicho modelo. Así, los fermentos juveniles, femeninos, multiétnicos y multirraciales están en marcha, pero en desorden, sin que lleguen todavía a constituir un nuevo modelo de humanidad basado a la vez en la expansión de la unidad genérica de la especie y en la expansión de las diferencias.

Hemos visto, por último, que neonaturismo y neoarcaísmo, que parecían no afectar más que a la vida privada y al ocio, han confluido en una «conciencia ecológica» que afecta ya a todas las dimensiones de la vida económica y social y pone en entredicho el sentido, hasta ahora admitido, del concepto de desarrollo [3].

El antipolucionismo y el neonaturismo de la ecología ingenua enmascara un mensaje profundo de importancia todavía incalculable. Es, a la vez: *a)* la pérdida del falso infinito al que se lanzaba el crecimiento industrial y todo el enorme proceso de desarrollo; *b)* la necesidad lógicamente ineluctable de renunciar a la idea reduccionista que hacía del crecimiento industrial la panacea universal del desarrollo antropo-social.

---

[1] «La cuestión del bienestar», *supra*, pp. 247-251.
[2] «La modernización de una comunidad francesa», *supra*, pp. 225-245.
[3] «Año I de la era ecológica», *supra*, pp. 348-353.

Exactamente, esta toma de conciencia ecológica, se podría decir a este respecto, forma parte de la aventura misma del desarrollo. En la naturaleza biológica o social, las curvas exponenciales se transforman, tarde o temprano, en curvas en S; intervienen las regulaciones externas (constricciones del entorno) e internas (autocontrol) y de la catástrofe linealmente previsible no queda más que una visión abstracta del alma: la alerta apocalíptica, además, acude *concretamente* para corregirla. Bien, bien. Pero es, precisamente, de eso de lo que tenemos que tomar conciencia y de lo que no hemos tomado conciencia: del carácter absolutamente *descontrolado* del crecimiento. Nosotros lo creíamos controlado por la técnica pero ésta no hacía más que ajustarlo a corto plazo y, por el contrario, colaboraba de forma destacada a su desencadenamiento incontrolado. Se podía creer que estaba controlado por la ciencia. Pero la ciencia se ha convertido también en un proceso descontrolado. Se podía creer que los ideales humanos democráticos lo controlarían, pero éstos, lejos de guiar el crecimiento, se convirtieron en marionetas desarticuladas, en máscaras ideológicas. Se podría creer que estaría guiado por el progreso, pero es el progreso lineal el que aparece como la carrera hacia el abismo. Se podría creer que lo guiaría el racionalismo, pero, de hecho, era una racionalización delirante que, igual que la neurosis, adoptaba la máscara de la racionalidad.

La «crisis de civilización»

Es decir, que la crisis ecológica no afecta más que a un aspecto, a un síntoma, de una crisis mucho más radical que afecta a los principios de inteligibilidad, de las creencias asentadas y de los mitos motores de nuestra civilización. Es en este sentido en el que, efectivamente, se puede hablar de crisis de civilización.

Esta crisis nos presenta la ambivalencia en lo que creíamos unívoco, la contradicción en lo que parecía lógico, la corrupción en lo que parecía salvador, es decir, en la Ciencia, la Razón, el Progreso y el Desarrollo, los cuales aportan, desde ahora, no solamente bienestar, felicidad, libertad y vida, sino también malestar, sufrimiento, esclavitud y destrucciones.

De ahí, precisamente, en y por esta crisis, la búsqueda no solamente de un *Arjé* mítico, sino también de los Fundamentos perdidos (de ahí los neofundamentalismos); de ahí la devaluación de la modernidad en favor bien de un postmodernismo o bien de un neotradicionalismo, que huyen uno de otro.

La crisis del desarrollo no es solamente la crisis de los mitos mayores del Occidente moderno, la conquista de la naturaleza (objeto) por el hombre (sujeto/soberano del mundo), el triunfo del individuo atomizado burgués. Es la purificación del paradigma humanístico-racional del *Homo sapiens/faber,* en el que ciencia y técnica parecía que tenían que realizar la expansión del género humano.

También aquí tenemos que rechazar la alternativa simplista; rechazar la técnica, rechazar la ciencia, rechazar la racionalidad, rechazar el humanismo. Se trata de ver preguntas donde se veían respuestas evidentes: ciencia, técnica, racionalidad y humanismo, tal como son y tal como siguen desarrollándose, son precisamente la causa de los problemas allá donde están registrados como soluciones.

La crisis del desarrollo es también la crisis del control sobre el desarrollo de nuestro propio desarrollo. Habíamos creído controlar la naturaleza, pero nuestro control estaba incontrolado. Habíamos creído controlar la economía, pero la crisis aparecida en 1973 nos ha revelado que el control económico de los años de posguerra era no solamente puntual sino provisional. Habíamos creído controlar la técnica, pero es ella la que, de manera descontrolada, dirige nuestros procesos económicos y sociales y nosotros somos incapaces de controlar la gigantesca reconversión que genera la informática, la cibernética y la electrónica. No hemos podido controlar nunca el devenir mundial, el cual es, constantemente, crítico, caótico, titubeante y demente, y a la vez feliz (puesto que, hasta hoy, hemos podido evitar el dominio de un Imperio único en el mundo) y desgraciado (puesto que no conseguimos el acceso a la necesaria federación mundial). Tal como lo he repetido con frecuencia, estamos en la «edad del hierro planetario» y en la «prehistoria del espíritu humano» (ver *Autocritique,* 1959, y *Pour sortir du XXe siècle,* 1981).

Tenemos que entender que no podrá realizarse ningún control en el marco de un principio de pensamiento que determine, precisamente, estos procesos incontrolados en cadena y la ceguera ante los mismos.

La crisis del desarrollo es la interdependencia y la convergencia entre estas crisis que hemos resumido, las que surgen y las que todavía tienen que surgir. La crisis del desarrollo muestra que la sociedad llamada industrial segrega problemas radicales que no puede resolver mientras resuelve o atenúa otros problemas radicales, y nos lleva, no a rechazar el concepto de desarrollo, sino a

criticar lo que tenía hasta ahora a la vez de mitológico, de reduccionista (tecnoeconomicista) y de mutilado (y, por consiguiente, de mutilador).

Tal como hemos visto, no se trata de la crisis de un concepto. Se trata a la vez de una crisis antropo-social, de una crisis cultural/de civilización, de una crisis del crecimiento industrial/económico, crisis del Oeste, crisis del Este, crisis del Sur y crisis planetaria. Como siempre, la crisis de la ideología dominante es la crisis de los fundamentos mismos de la sociedad. Los conceptos de ciencia, técnica y reacionalidad, que parecían ser nuestros guías, nuestros controladores y nuestros reguladores, aparecen, por el contrario, como nuestros puntos ciegos, nuestros descontrolados, fabricantes de irracionalidad, irracionalidad en la que siempre la forma más extrema (porque es la que mejor se camufla), ha sido la racionalización: racionalización ideológica (en la que se escamotea todo lo que no puede ser integrado en el esquema doctrinal abstracto), y racionalización tecnoburocrática (en la que se escamotea, o sea, se liquida físicamente todo lo que no entre en el esquema operativo mutilador).

Desarrollo de la crisis del desarrollo

Es una crisis a la vez fenoménica y generativa que afecta a la existencia fenoménica de las sociedades, a la vida de los individuos y que va a aportar perturbaciones cada vez mayores. Es generativa en tanto que afecta a las estructuras generativas que garantizan la autoperpetuación de la sociedad, es decir, al conjunto de reglas, principios y normas que dirigen la autoorganización, la autoproducción y (como se dice algo impropiamente) la reproducción social.

Hay que ver, por tanto, la amplitud y radicalismo de la crisis, es decir, hay que abandonar toda esperanza de una solución rápida.

No vamos a tratar aquí de los problemas de la crisis del desarrollo en los países llamados subdesarrollados. Nos limitaremos a señalar que la crisis del desarrollo, en el Tercer Mundo, no solamente pone en cuestión los propios métodos para implantar y realizar un desarrollo de tipo occidental: la crisis pone cada vez más en cuestión, desde el punto de vista de las civilizaciones no occidentales preocupadas por salvaguardar su identidad, la pertinen-

cia de un modelo que no puede implantarse más que arruinando las culturas tradicionales y desintegrando las culturas arcaicas. Recordemos que el desarrollo, en el propio Occidente, se hizo en y mediante destrucciones culturales y sufrimientos humanos. Durante los siglos XVIII y XIX, masas de campesinos fueron desarraigados de sus campos, de sus tradiciones y de su cultura, y fueron desembarcados en los suburbios de las ciudades inglesas. ¿Es el pasado? En realidad, no se trata del pasado. Es lo que ocurre hoy en todas las ciudades del Tercer Mundo. Enormes masas rurales que se desarraigan y que van a Sao Paulo, a Santiago... Todo este proceso se realiza al precio de destrucciones extraordinarias. Así, para poder tomar hoy decisiones lúcidas, atrevámonos a contemplar la ambigüedad del porvenir. Hoy, a mi entender, una de las tomas de conciencia más fecundas en el terreno de la antropología consiste en darse cuenta de que el hombre de las civilizaciones arcaicas no es un pobre niño, un pobre diablo, sino que, por el contrario, tiene sus propios desarrollos en el plano personal, en el plano de los sentidos, de su psicología, de su sabiduría, mucho más ricos que cualquier individuo especializado de nuestra sociedad, y que tiene, también, un pensamiento filosófico. ¿Quiere esto decir que tenemos que volver al pensamiento arcaico? Lo que quiere decir es que hay que saber con qué pérdidas se pagan los beneficios de los que estamos hablando. Se trata, dicho de otro modo, de la introducción de la ambigüedad y de la complejidad en la conciencia del desarrollo. Así, el modelo occidental de desarrollo se encuentra en crisis tanto en el mundo occidental como en el Tercer Mundo, y estas dos crisis se entreconfirman y se entreagravan. A partir de ahora, se abre el problema de otros tipos de desarrollo o de nuevos desarrollos.

3. LA SEUDOSOLUCIÓN

El comunismo de aparato pretende poseer la concepción y la fórmula del verdadero y del buen desarrollo. Pretende poseer la teoría pertinente de la evolución social: el marxismo. Pretende aportar el desarrollo expansivo: el socialismo. Pretende constituir el poder de control y de acción dotado de la conciencia lúcida de los medios y de los fines: el Partido. El partido único está iluminado por la verdad científica, siempre interpretada a la altura de las circunstancias por sus dirigentes infalibles. El Partido, que coloniza al aparato de Estado y aniquila toda fuerza de oposición

y de crítica, inevitablemente reaccionaria y criminal, dispone de una potencia formidable que le permite organizar la sociedad y orientar su desarrollo en la dirección hacia el comunismo. El Partido expresa la voluntad de las masas populares que ya no tienen necesidad de expresarse directamente, mediante elecciones, protestas o huelgas.

De golpe, esta solución acaba con cualquier problemática de crisis de la ciencia, de la técnica o de la racionalidad. Son seudocrisis que no reflejan nada más que la crisis del capitalismo. De golpe, la herencia del paradigma de Occidente queda asumida integralmente.

Ahora bien, hay que preguntarse por la relación entre el concepto de desarrollo y el de socialismo. El socialismo, desde el punto de vista de los socialistas del siglo XIX y hasta 1917 incluido, es fruto del desarrollo industrial. A partir de las Tesis de Abril de 1917, empieza un proceso que acaba en el comunismo stalinista. Para la concepción dimanada del estalinismo, el socialismo, en lugar de ser fruto del desarrollo industrial, se convierte en el motor de ese desarrollo industrial y, cada vez más y para cada vez más gente, parece más evidente que el «socialismo» es el único o el mejor modelo de desarrollo para el Tercer Mundo. Así, aparece una mutación de la teoría tan o, quizá, más fuerte aún que la de la mutación paulina que transforma un mensaje para los judíos en un mensaje par los gentiles, y finalmente, en un mensaje antijudío. Es algo de esa importancia. Es un abismo que se abre a la meditación. Lo que se llama modelo socialista de desarrollo es un modelo que no puede encontrarse en Marx: es un modelo al que hay que calificar de estalinista. Naturalmente, incluso en este modelo no se pueden excluir las perturbaciones, especialmente debido a que hay conflictos entre el interés nacional y el socialismo soberano (en Polonia, en Hungría, en Rumania, en Checoslovaquia y en Yugoslavia): tarde o temprano, las contradicciones barridas por el *bulldozer* sacudirán estas sociedades, revelarán su verdad (su mentira) y la gran contradicción será la que existe entre el mensaje comunista igualitario y liberador y la realidad institucional de la dictadura del Partido.

Hay que conocer por dentro la experiencia de los países llamados socialistas para comprender que el comunismo de aparato ha reconstruido una sociedad jerarquizada de clases, que ha aniquilado enormes posibilidades de desarrollo, que no puede mantenerse nada más que en la represión generalizada, que los trazos de civilización egoísta/individual/burguesa son trazos reales y que el

comunismo no es más que la máscara ideológica, igual que el cristianismo, durante siglos en Occidente, fue la máscara de una sociedad de violencia y de opresión, igual que los vicios de la tecnocracia y de la burocracia se extienden en él, igual que el hombre nuevo no es más que una leyenda irrisoria, e igual que la teoría marxista del hombre y de la sociedad, tan rica como ha sido su aportación, ha sido insuficiente y mutilada y, por consiguiente, empobrecedora y mutiladora.

Así, podemos plantear la siguiente pregunta: ¿Pueden hoy los países del tercer Mundo —o al menos aquellos que no están en una dependencia total de un soberano— inventar un nuevo modelo? O bien, como máximo, ¿pueden evitar lo peor tomando de unos y de otros, de su tradición y de las técnicas externas, combinándolas después, diversos métodos y recetas? ¿Pueden hacer otra cosa que utilizar una experiencia milenaria nacida de sus culturas y extraer las lecciones prácticas de las experiencias agrícolas, industriales, urbanas cooperativas, etc., que hayan podido manifestarse en el mundo?

Lo que quiero decir es: ¿hay un modelo al margen de experiencias y combinaciones titubeantes? Yo no lo creo. Yo creo que, en función de las condiciones locales históricas dadas, existe un medio de avanzar con el mínimo de sufrimiento, el mínimo de atrocidades, el mínimo de dolor, pero el nuevo modelo todavía no ha nacido. La toma de conciencia de la gran carencia de los modelos es lo que precede a todo progreso político y social en la idea de desarrollo. La mayoría de los contemporáneos están obnubilados por la creencia de que el Modelo existe. Si hubiera más escepticismo respecto al llamado modelo socialista, si se pudiera comprobar y controlar mejor, creo que habría un relanzamiento mucho mayor de nuestra imaginación; yo creo que el día en que digamos: este modelo socialista está, claramente, en crisis profunda y es incapaz de resolver ciertas cuestiones fundamentales, entonces tendremos la esperanza de poder buscar; hoy la búsqueda está bloqueada por el Mito. Una palabra más: nosotros somos europeos y occidentales. Corremos el riesgo de la inconsciencia y del olvido debido a que somos no solamente miembros de naciones que fueron imperialistas y colonialistas, sino debido a que todavía nos aprovechamos del neoimperialismo económico y somos beneficiarios de una desigualdad económica innegable. Nos resulta, por tanto, difícil escapar a una vergüenza que amenaza con paralizar nuestro pensamiento. Tengo la impresión de que el miedo a pensar acerca de este problema del Tercer Mundo se

debe a ese síndrome de vergüenza que está, evidente y profundamente, justificado en su motivación pero que, a partir de la vergüenza retrospectiva del antiguo imperialismo, de la vergüenza presente del imperialismo económico actual, y de la vergüenza de nuestro desahogo y riqueza privilegiados en un mundo en el que se agravan los problemas de superpoblación y de subnutrición, nos impide formular las críticas que podrían ser, a nuestros ojos, fruto inconsciente de nuestra voluntad de conservar nuestro *confort*; por tanto, consideramos el problema de las libertades como un lujo, lo cual significa que no podemos analizar los problemas sin un autoanálisis serio y consecuente, al que yo llamaría autopsicoanálisis, añadiendo una autocrítica.

4. EL HORIZONTE

Por tanto, vemos que el pensamiento tecnoeconomicista del Occidente burgués no posee la solución. Vemos que el comunismo de aparato no tiene la solución. Vemos que no hay una solución a la vista. Solamente podemos enunciar «idealmente» las condiciones necesarias para la elaboración de una solución.

Las soluciones no pueden venir de la conjunción de una nueva conciencia (en el pensamiento y en la acción) y de innovaciones surgidas del inconsciente mismo del cuerpo social.

Por parte del pensamiento consciente, haría falta:

1. Reformular el concepto de desarrollo y reestructurarlo. No ya subordinar el desarrollo al crecimiento; sino el crecimiento al desarrollo. No ya subordinar el desarrollo social del hombre al desarrollo técnico/científico, sino el desarrollo técnico/científico al desarrollo humano. Esto puede resultar evidente, pero nos remite a un nuevo problema fundamental: saber qué es el desarrollo social y qué es el desarrollo humano, conceptos que parecen demasiado claros y que son siempre abiertos y vagos puesto que vivimos con una noción pobre y mezquina del hombre y de la sociedad. De repente, descubrimos la necesidad urgente de una teoría del hombre y de la sociedad.
2. Se trata de pensar sobre los problemas del desarrollo, como sobre todos los problemas teóricos humanos y sociales, al nivel reflexivo de los conceptos de segundo orden, es decir, que implican siempre el recurso del objeto (en este caso, el desarrollo) al sujeto (en este caso, la sociedad y el hombre); por tanto,

que necesita la introducción del prefijo *auto*. El concepto clave tiene que ser, por tanto, tal como habíamos dicho, el autodesarrollo.

En este caso, estamos convencidos de las posibilidades de desarrollo del hombre y de la sociedad. Pero estamos igualmente convencidos de que ese desarrollo es inseparable de una metamorfosis social.

La sociedad moderna no puede desarrollarse sin transformarse radicalmente. Por tanto, podemos considerar las crisis de desarrollo como los primeros empujes transformadores en los que aparecen las desviaciones que anuncian los posibles movimientos futuros y podemos, también, suponer que el genio inconsciente (de la sociedad y de la especie) está ya trabajando. Pero debemos saber que no estamos más que en los inicios tanto de la toma de conciencia teórica como de las apariciones creadoras del inconsciente social. La propia crisis suscita también posibilidades regresivas y favorece el recurso mágico a la seudosolución.

Asimismo, el horizonte de este fin de siglo se nos aparece como muy incierto. Para intentar una previsión, hay que reconocer, de entrada, la posibilidad y, a la vez, la improbabilidad de dos hipótesis extremas.

La primera hipótesis extrema es la de la catástrofe, que es materialmente posible, puesto que la humanidad desarrollada ha acumulado y acumulará, cada vez más, un potencial autodestructor, no solamente atómico, sino también demográfico y ecológico. Sin embargo, la enormidad de la amenaza termonuclear desempeña, por sí misma, un papel de freno. Las curvas exponenciales del crecimiento demográfico y del crecimiento del peligro ecológico deben, probablemente (al precio de despilfarros y sufrimientos que no podemos todavía prever), adoptar la forma de curvas en S.

La segunda hipótesis extrema es la de la metamorfosos social que sería un nuevo nacimiento de la humanidad. Las posibilidades existen, ya lo hemos dicho, en el ser humano y en el ser social, los cuales no están más que al inicio de sus posibilidades evolutivas. Aspiraciones cada vez más profundas y amplias se manifiestan en este sentido y se cristalizan a través de las palabras mito de socialismo, comunismo o anarquismo. Pero no solamente son estas fuerzas demasiado débiles y dispersas, sino que son erráticas, desviadas y mitificadas, e inmensas buenas voluntades que creen ponerse al servicio de la revolución, trabajan sin saberlo para aplastar los gérmenes de la revolución. Para mí, es la gran tragedia de nuestra época, lo cual incrementa la improbabilidad del «nuevo nacimiento de la humanidad» y del «verdadero» desarrollo.

Entre estos dos polos extremos, nosotros entrevemos la probabilidad de una edad media planetaria. De hecho, sin duda, ya ha empezado. En lugar de una síntesis fecunda entre el orden y el desorden, que es lo que debería ser el progreso, vemos dibujarse la yuxtaposición de un orden rígido (garantizado por aparatos implacables) y de un desorden no creador (en el que se disolverán las reglas «civilizadas»).

Esta hipótesis es, ciertamente, la más probable. Pero todos los grandes cambios, todos los grandes progresos, tanto en la historia de la vida como en la historias del hombre, han sido victorias de lo improbable.

Traducción del francés por
M.ª José Buxó-Dulce Montesinos

Título original:
La tête bien faite
Repenser la réforme
Réformer la pensée

Primera edición: septiembre 2000
Segunda edición: febrero 2001
Tercera edición: octubre 2001

© 1999, Éditions du Seuil

Derechos exclusivos de edición
en castellano reservados
para España
y propiedad de la traducción:
© 2000, 2001: Editorial Seix Barral, S. A.
Provenza, 260 - 08008 Barcelona

Prohibida su venta en América Latina

ISBN: 84-322-0853-1
Depósito legal: B. 41.670 - 2001
Impreso en España

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

32

Seix Barral Los Tres Mundos

Edgar Morin
La mente bien ordenada

Repensar la reforma
Reformar el pensamiento

TEXTO No. 4

— la relación entre el mundo humano, el mundo vivo, el mundo físico-químico, el cosmos mismo,

— la interdependencia y las comunicaciones entre las ciencias (el circuito de las ciencias, según Piaget, que las hace interdependientes entre sí),

— los problemas de complejidad en los diferentes tipos de conocimientos,

— la cultura de las humanidades y la cultura científica,

— la literatura y las ciencias humanas,

— la ciencia, la ética, la política,

— etc.

La misma elaboraría los dispositivos que permitirían las comunicaciones entre las ciencias antroposociales y las ciencias de la naturaleza.

Se podría considerar igualmente la institución en cada universidad de un centro de investigaciones sobre los problemas de complejidad y de transdisciplinariedad, así como de unos talleres dedicados a problemáticas complejas y transdisciplinarias.

Capítulo 8
LA REFORMA DEL PENSAMIENTO

«Las Luces dependen de la educación y la educación depende de las Luces.»

Kant

«Yo lo sé todo pero no comprendo nada.»

René Daumal

Recordemos el segundo y tercer principio del *Discurso del método*:[1]

— «dividir cada una de las dificultades que examinaré en tantas parcelas como se pueda y sea necesario para resolverlas mejor»...

— «conducir por orden mis pensamientos, comen-

1. «Lo primero es no aceptar nunca por verdadera ninguna cosa que yo no la conozca evidentemente como tal; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención [...]. Lo último es hacer por todas partes enumeraciones tan enteras y revisiones tan generales que yo quede seguro de no omitir nada.»

zando por los objetos más sencillos y los más fáciles de conocer, para subir poco a poco como por grados hasta el conocimiento de los más complejos...».

El segundo principio lleva en sí potencialmente el principio de separación y el tercero el principio de reducción, los cuales dominarán el conocimiento científico.

El principio de reducción comporta dos ramas. La primera es la de la reducción del conocimiento del todo al conocimiento aditivo de sus elementos. Hoy se admite cada vez más que, como lo indica la frase de Pascal ya citada, el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo, así como el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes. Ésta es la razón por la que, sobre numerosos frentes del conocimiento, emerge una concepción sistémica donde el todo no es reducible a las partes.

La segunda rama del principio de reducción tiende a limitar lo conocible a lo que es mensurable, cuantificable, formalizable, según el axioma de Galileo: los fenómenos no deben ser descritos más que con la ayuda de cantidades mensurables. A partir de aquí, la reducción a lo cuantificable condena todo concepto que no se traduzca por una medida. Ahora bien, ni el ser, ni la existencia, ni el sujeto conocedor pueden ser matematizados o formalizados. Lo que Heidegger llama «la esencia devoradora del cálculo» tritura los seres, las cualidades y las complejidades, a la vez que conduce a la «cuantofrenia» (Sorokin) y a la «aritmomanía» (Georgescu-Roegen). Este principio continúa imponiéndose en la tecnociencia; pero resulta problematizado en profundidad en la medida en que la tecnociencia misma es problematizada en profundidad.

Hoy, estos principios han revelado sus límites y es necesario recurrir al principio de Pascal que citamos de nuevo: «Dado que todas las cosas son causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y todas se mantienen por un lazo natural e insensible que une las más alejadas y las más distintas, considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, igual que conocer el todo sin conocer particularmente las partes.»

Existe, efectivamente, necesidad de un pensamiento

— que capte que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes,

— que reconozca y trate los fenómenos multidimensionales en vez de aislar de manera mutiladora cada una de sus dimensiones,

— que reconozca y trate las realidades que son a la vez solidarias y conflictivas (como la democracia misma, sistema que se nutre de antagonismos al mismo tiempo que los regula),

— que respete lo diverso, al mismo tiempo que reconoce lo único.

A un pensamiento que aísla y separa hay que sustituirlo por un pensamiento que distinga y una. A un pensamiento disyuntivo y reductor hay que sustituirlo por un pensamiento de lo complejo, en el sentido originario del término *complexus*: lo que está tejido junto.

En realidad, la reforma del pensamiento no partirá de cero. Tiene sus antecedentes en la cultura de las humanidades, la literatura y la filosofía; la misma se prepara en las ciencias.

Las dos revoluciones científicas del siglo preparan la reforma del pensamiento.

La primera comenzó con la física cuántica y, como ya lo hemos indicado, entraña el colapso del Universo de Laplace, la ruina del dogma determinista, el hundimiento de toda idea de unidad simple que esté en la base del Universo, la introducción de la incertidumbre en el conocimiento científico. La misma suscitó, especialmente con Bachelard y Popper, las tomas de conciencia epistemológicas sobre las premisas del saber científico.

La segunda revolución, que se opera con la constitución de grandes reestructuraciones científicas, entraña la toma en consideración de los conjuntos organizados o sistemas en detrimento del dogma reduccionista que había reinado durante el siglo XIX. Existe, como hemos visto (capítulo 2), una resurrección de las entidades globales como el cosmos, la naturaleza, el hombre, que habían sido cortadas como salchichones y finalmente desintegradas, pretendidamente porque enlazaban con un sentido ingenuo precientífico, y en realidad porque comportaban en su seno una complejidad insoportable para el pensamiento disyuntivo/reductor.

Aunque las consecuencias de estas dos revoluciones todavía no hayan aparecido del todo y que la segunda siga estando pendiente en numerosos campos (ciencias de la vida, ciencias humanas y sociales), la complejidad vuelve a invadir el mundo por las vías que la habían alejado.

La mayor parte de la ciencias descubren campos diversos donde los enunciados simples son falsos y «donde lo prejuzgado a favor de las leyes se vuelve perjudicial».[2] Por lo demás, ya se han formado unos principios de inteligibilidad de lo complejo y, a partir de la cibernética, de la teoría de sistemas, de la teoría de la información, se ha elaborado una concepción de la autoorganización, apta para concebir la autonomía, cosa que era imposible según la ciencia clásica. La racionalidad y el carácter científico han comenzado a ser redefinidos y hechos complejos a partir de los trabajos de Bachelard, Popper, Kuhn, Holton, Lakatos, Feyerabend. Por lo cual se puede esperar que vaya progresando poco a poco una reforma de pensamiento.

Han comenzado a atarse lazos entre las dos culturas. Unos pensadores científicos han ocupado el lugar que dejó vacío una filosofía acurrucada sobre sí misma, y que cesó de reflexionar sobre los conocimientos aportados por las ciencias. Estos pensadores han ofrecido a la cultura general unas reflexiones salidas de su saber. De este modo, Jacques Monod, François Jacob, Ilya Prigogine, Henry Atlan, Hubert Reeves, Michel Cassé, Bernard d'Espagnat, Basarab Nicolescu, Jean-Marc Lévy-Leblond, y tantos otros, restablecen las relaciones entre las dos culturas disjuntas, cosa que suscitará una nueva cultura general, más rica que la antigua, y apta para tratar los problemas fundamentales de la humanidad contemporánea.

2. F. Hayek, «The Theory of Complex Phenomena», en *Studies in Philosophy, Politics and Economics*, Londres, Routledge and Kegan, 1967.

En el siglo XIX, mientras que la ciencia ignoraba lo individual, lo singular, lo concreto, lo histórico, la literatura y particularmente la novela los restituyeron y revelaron la complejidad humana, desde Balzac a Dostoiesvski y Proust. Las ciencias cumplían lo que creían era su misión, disolver la complejidad de las apariencias para revelar la simplicidad oculta de la realidad; la literatura había tomado por misión revelar la complejidad humana escondida bajo apariencias simples. Revelaba individuos, sujetos de deseos, pasiones, sueños, locuras, comprometidos en relaciones de amor, de rivalidad, de odio, inmersos en su medio social o profesional, que sufrían acontecimientos y azares y vivían su destino incierto.

Todas las obras maestras de la literatura han sido obras maestras de la complejidad: la revelación de la condición humana en la singularidad de un individuo (Montaigne), la contaminación de lo real por lo imaginario (el *Quijote* de Cervantes), el juego de las pasiones humanas (Shakespeare).

Mejor aún: la literatura revela el valor cognitivo de la metáfora, la cual es rechazada con desprecio por el espíritu científico. Como dicen Knyazeva y Kurdymov: «La metáfora es un indicador de una no linealidad local en el texto o el pensamiento, es un indicador de apertura del texto o del pensamiento para diversas interpretaciones o reinterpretaciones, para resonar con las ideas personales de un lector o interlocutor.»[3]

3. E. N. Knyazeva y S. P. Kurdymov, *Synergetics at the Crossroads of the Eastern and the Western cultures* (1994), Instituto Keldish de Matemáticas aplicadas de la Academia de Ciencias de Rusia.

Una metáfora despierta la visión o la percepción que se habían vuelto clichés. En este sentido dice un poeta: «La realidad es un cliché del que nosotros escapamos por la metáfora.» La metáfora literaria establece una comunicación analógica entre realidades muy alejadas y distintas, que permite dar intensidad afectiva a la inteligibilidad que aporta. Al suscitar ondas analógicas, la metáfora supera la discontinuidad y el aislamiento de las cosas. A menudo aporta unas precisiones que el lenguaje puramente objetivo o denotativo no puede aportar. De este modo se comprende mejor la calidad de un vino hablando de su textura, de su cuerpo, de su bouquet, de su finura antes que por unas referencias físico-químicas.

Añadamos que en las ciencias mismas existen transportes de nociones fecundas de una disciplina a otra (cf. Anexo 2, pp. 150 ss.). Antonio Machado decía: «Una idea no tiene más valor que una metáfora; en general tiene menos.» Y Descartes, que no era principalmente cartesiano, subrayaba: «Cabría asombrarse de que los pensamientos profundos se encuentren en los escritos de los poetas y no en los de los filósofos. La razón consiste en que los poetas se sirven del entusiasmo y explotan la fuerza de la imagen» (Descartes, *Cogitationes privatae*).

En fin, digamos que la complejidad no es un problema nuevo. El pensamiento humano siempre ha afrontado la complejidad, y ha intentado o bien reducirla o bien traducirla. Los grandes pensadores siempre hicieron un descubrimiento de complejidad. Incluso una ley sencilla como la de la gravitación permite unir, sin reducirlos, unos fenómenos diversos como la caída de los cuerpos, la no-caída de la Luna sobre la Tierra, el

movimiento de las mareas. Toda gran filosofía es un descubrimiento de complejidad, pues ahoga otras complejidades cerrando un sistema alrededor de la complejidad que ha revelado.

La reforma todo-terreno

La reforma del pensamiento necesaria generará un pensamiento del contexto y de lo complejo. También generará un pensamiento que une y que hace frente a la incertidumbre.

El pensamiento que une reemplazará la causalidad unilineal y unidireccional por una causalidad en bucle y multirreferencial, corregirá la rigidez de la lógica clásica por medio de una dialógica capaz de concebir unas nociones a la vez complementarias y antagónicas, completará el conocimiento de la integración de las partes en un todo, mediante el reconocimiento de la integración del todo en el interior de la partes.

La misma ligará, para todos los fenómenos humanos, la explicación con la comprensión. Repitamos aquí la diferencia entre explicar y comprender. Explicar es considerar al objeto de conocimiento sólo como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de elucidación. Existe así un conocimiento explicativo que es objetivo, es decir que considera objetos cuyas formas, cualidades y cantidades hay que determinar y cuyo comportamiento se conoce por causalidad mecánica y determinista. Por supuesto, la explicación es necesaria para la comprensión intelectual u objetiva. Pero es insuficiente para la comprensión humana.

Existe un conocimiento que es comprehensivo, y

que se funda sobre la comunicación, la empatía, incluso la simpatía inter-subjetivas.

De este modo comprendo las lágrimas, la sonrisa, la risa, el miedo, la cólera viendo el *ego alter* como *alter ego*, por mi capacidad de experimentar los mismos sentimientos que la otra persona. A partir de esto, comprender comporta un proceso de identificación y de proyección de sujeto a sujeto. Si veo un niño que llora, voy a comprenderle no midiendo el grado de salinidad de sus lágrimas, sino reencontrando en mí mis penas infantiles, identificándolo conmigo e identificándome con él. La comprensión, siempre intersubjetiva, necesita apertura y generosidad.

Los siete principios

Podemos adelantar siete principios-guías para un pensamiento que conecte, principios que son complementarios e interdependientes.

1. *El principio sistémico u organizativo* que liga el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo según la lanzadera indicada por Pascal: «Considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes.» La idea sistémica que se opone a la reduccionista es que «el todo es más que la suma de las partes». Del átomo a la estrella, de la bacteria al hombre y a la sociedad, la organización de un todo produce unas cualidades o propiedades nuevas con respecto a las partes consideradas aisladamente: *las emergencias*. Así, la organización del ser vivo produce unas cualidades des-

conocidas a nivel de sus constituyentes físico-químicos. Añadamos que el todo es igualmente menos que la suma de las partes, cuyas cualidades son inhibidas por la organización del conjunto.

2. *El principio «holográmico»*[4] pone en evidencia la aparente paradoja de las organizaciones complejas donde no sólo la parte se encuentra en el todo sino donde el todo está inscrito en la parte. De este modo, cada célula es una parte de un todo —el organismo global— pero el todo está en sí mismo en la parte: la totalidad del patrimonio genético está presente en cada célula individual; la sociedad está presente en cada individuo en tanto que un todo a través de su lenguaje, su cultura, sus normas.

3. *El principio del bucle retroactivo,* introducido por Norbert Wiener, permite el conocimiento de los procesos autorreguladores. Rompe con el principio de causalidad lineal: la causa actúa sobre el efecto, el efecto sobre la causa, como en un sistema de calefacción donde el termostato regula la marcha de la caldera. Este mecanismo de regulación permite aquí la autonomía térmica de un apartamento con respecto del frío exterior. De modo más complejo, la «homeostasis» de un organismo vivo es un conjunto de procesos reguladores fundados en múltiples retroacciones. El bucle de retroacción (o *feed-back*) permite, bajo su forma negativa, reducir la desviación y así estabilizar un sistema. Bajo su forma positiva, el *feed-back* es un mecanismo amplificador; por ejemplo, la violencia de un protagonista arrastra una reacción violenta a su alrededor que a su vez arrastra una reacción todavía más violenta. Inflacionistas o estabilizadoras, las retroacciones son legión en los fenómenos económicos, sociales, políticos o psicológicos.

4. *El principio del bucle recursivo* supera la noción de regulación por la de la autoproducción y autoorganización. Es un bucle generador en el cual los productos y los efectos son ellos mismos productores y causantes de lo que los produce. De este modo, nosotros, individuos, somos los productos de un sistema de reproducción surgido del fondo de las edades, pero este sistema no puede reproducirse más que si nosotros mismos nos convertimos en productores emparejándonos. Los individuos humanos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, en tanto que un todo emergente, produce la humanidad de estos individuos aportándoles el lenguaje y la cultura.

5. *El principio de autonomía/dependencia (auto-eco-organización)*: los seres vivos son seres autorganizadores que sin cesar se autoproducen y por lo mismo gastan energía para mantener su autonomía. Como tienen necesidad de extraer de su entorno energía, información y organización, su autonomía es inseparable de esta dependencia, y ésta es la razón por la que es necesario concebirlos como seres auto-eco-organizadores. El principio de auto-eco-organización vale evidentemente de modo específico para los humanos que desarrollan su autonomía mientras dependen de su cultura y para las sociedades que se desarrollan dependiendo de su entorno geo-ecológico.

4. Inspirado en el holograma, cada punto del cual contiene la casi totalidad de la información del objeto que representa.

Un aspecto clave de la auto-eco-organización viva es que ésta se regenera permanentemente a partir de la muerte de sus células según la fórmula de Heráclito, «vivir de muerte, morir de vida», y que las dos ideas antagónicas de muerte y de vida son ahí a la vez complementarias y antagónicas.

6. *El principio dialógico* acaba de ser ilustrado precisamente por la fórmula de Heráclito. Une dos principios o nociones que deben excluirse mutuamente, pero que son indisociables en una misma realidad.

Se debe concebir una dialógica orden/desorden/organización desde el nacimiento del Universo: a partir de una agitación calorífica (desorden) donde, en ciertas condiciones (encuentros al azar), unos principios de orden van a permitir la constitución de núcleos, átomos, galaxias y estrellas. Bajo las formas más diversas, la dialógica entre el orden, el desorden y la organización, a través de innumerables interretroacciones, está constantemente en acción en los mundos físico, biológico y humano.

La dialógica permite asumir racionalmente la inseparabilidad de unas nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo. Niels Bohr reconoció, por ejemplo, la necesidad de concebir las partículas físicas a la vez como corpúsculos y como ondas. Los individuos son como corpúsculos autónomos desde un cierto punto de vista, al mismo tiempo que se desvanecen, desde otro punto de vista, en el seno de las dos continuidades que son la especie y la sociedad: cuando se considera la especie o la sociedad, el individuo desaparece; cuando se considera al individuo, la especie y la sociedad desaparecen. El pensamiento debe asumir dialógicamente los dos términos que tienden a excluirse mutuamente.

7. *El principio de la reintroducción del conocedor en todo conocimiento.* Este principio opera la restauración del sujeto, y descubre el problema cognitivo central: desde la percepción a la teoría científica, todo conocimiento es una reconstrucción/traducción por un espíritu/cerebro en una cultura y un tiempo dados.

Repitámoslo, la reforma del pensamiento es de naturaleza no programática sino paradigmática, porque concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento. La misma permite conformarse con la finalidad de la cabeza bien organizada, es decir que facilitaría el pleno empleo de la inteligencia. Es necesario que comprendamos que nuestra lucidez depende de la complejidad del modo de organización de nuestras ideas.

La reforma del pensamiento integraría en las dos culturas las ideas capitales nacidas al margen de ambas, en el mundo de los matemáticos-ingenieros-pensadores a partir de Wiener, Von Neumann, Von Foerster.[5] De este modo haría comunicar estas dos culturas, que acabarían por constituir los dos polos de *la* cultura. Unas *nuevas humanidades* emergerían así del comercio entre los dos polos culturales. Estas humanidades revitalizarían la problematización, la cual permitiría la plena emergencia de los problemas globales y fundamentales. Y así, para cada futuro ciudadano, si es necesario ir a la especialización, será preciso pasar por la cultura.

El humanismo se encontraría regenerado. Recordemos que el humanismo europeo hoy no tiene por única fuente la herencia ateniense (la soberanía de los ciu-

5. Cf. Anexo 2, p. 155.

39

dadanos sobre su ciudad, la soberanía de la razón sobre el pensamiento) y la herencia judeo-cristiana (el hombre a imagen de Dios, Dios que toma forma y carne humanas). El mismo ha recibido el aporte de cuatro descubrimientos surgidos de las ciencias y que sitúan al ser humano en el mundo al destruir todo antropocentrismo. Copérnico arrebata al hombre el privilegio de estar en el centro del Universo. Darwin hace de él un descendiente de antropoide y ya no una criatura a imagen de su Creador. Freud desacraliza el espíritu humano, y finalmente Hubble nos exilia a uno de los suburbios más alejados del cosmos. El humanismo ya no podrá ser portador de la orgullosa voluntad de dominar el Universo. Pasa a ser esencialmente el de la solidaridad entre humanos, la cual implica una relación umbilical con la naturaleza y el cosmos.

Esto nos indica que un modo de pensar capaz de unir y solidarizar conocimientos separados es capaz de prolongarse en una ética de la interrelación y de la solidaridad entre humanos. Un pensamiento capaz de no quedarse encerrado en lo local y lo particular sino de concebir los conjuntos sería apto para favorecer el sentido de la responsabilidad y de la ciudadanía. La reforma del pensamiento tendría pues consecuencias existenciales, éticas y ciudadanas.

Capítulo 9
Más allá de las contradicciones

En el día de hoy se tiende a reducir los problemas de la educación a términos cuantitativos: «más créditos», «más maestros», «menos coacciones», «menos materias en el programa», «menos cargas». Todo esto es necesario, ciertamente. Tiene que haber más créditos, más profesores. Hay que respetar un óptimo demográfico en la clase para que el maestro pueda conocer individualmente a cada alumno y ayudarle en su singularidad. Son necesarias reformas de flexibilidad, de aligeramiento, de instalación, pero estas modificaciones son sólo reformitas que ocultan todavía más la necesidad de la reforma del pensamiento.

En realidad, los proyectos de reforma actuales giran alrededor de este agujero negro que les es invisible. Se haría visible sólo si se reformaran los espíritus. Y aquí se llega a un callejón sin salida: *No se puede reformar la institución sin haber reformado previamente los espíritus, pero no se pueden reformar los espíritus si no se han reformado previamente las instituciones.* Aparece ahí una imposibilidad lógica que produce un doble bloqueo.

Traducción del francés por
M.ª José Buxó-Dulce Montesinos

Título original:
La tête bien faite
Repenser la réforme
Réformer la pensée

Primera edición: septiembre 2000
Segunda edición: febrero 2001
Tercera edición: octubre 2001

© 1999, Éditions du Seuil

Derechos exclusivos de edición
en castellano reservados
para España
y propiedad de la traducción:
© 2000, 2001: Editorial Seix Barral, S. A.
Provenza, 260 - 08008 Barcelona

Prohibida su venta en América Latina

ISBN: 84-322-0853-1
Depósito legal: B. 41.670 - 2001
Impreso en España

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

17

Seix Barral Los Tres Mundos

Edgar Morin
La mente bien ordenada

Repensar la reforma
Reformar el pensamiento

TEXTO No. 5

Anexo 4
LA NOCIÓN DE SUJETO

«Actuar, vivir, conservar el ser propio, esas tres palabras significan la misma cosa.»

Spinoza

«La sustancia viva es el ser que es sujeto en verdad.»

Hegel

La noción de sujeto es a la vez evidente y misteriosa. Es una evidencia completamente banal a partir del momento en que uno dice «yo». Casi todas las lenguas cuentan con esta primera persona del singular; si no el pronombre, tienen al menos, como en latín, el verbo en la primera persona del singular. Y existe la segunda evidencia reflexiva puesta de manifiesto por Descartes: *Yo no puedo dudar de que dudo, luego pienso. Si pienso es que existo, es decir existo en primera persona como sujeto.* Entonces surge el misterio: ¿qué es este «yo» y este «soy» que no es simplemente «es»?

¿Se trata de una apariencia secundaria o de una realidad fundamental? Para toda una tradición filosófica es una realidad fundamental. Parece que es el mismo caso de

cuando Moisés interroga al Ser que se le aparece en forma de una zarza ardiente: «¿Pero quién eres tú?» La respuesta, por lo menos, tal como se traduce en francés es: «Yo soy el que soy», o «Yo soy quien soy». Es decir, que el Dios de Moisés es la subjetividad absoluta.

Pero por otra parte, cuando se intenta considerar de modo determinista la sociedad y el individuo, entonces el sujeto se desvanece.

De hecho, nuestro espíritu está cortado en dos, según mire al mundo, bien de modo reflexivo o comprensivo o bien de modo científico y determinista. El sujeto aparece en la reflexión sobre uno mismo y según un modo de conocimiento intersubjetivo, de sujeto a sujeto, que se puede llamar comprensión. Por el contrario, el mismo se eclipsa en el conocimiento determinista, objetivista, reduccionista sobre el hombre y la sociedad. De alguna manera, la ciencia ha expulsado de las ciencias humanas al sujeto, en la medida en que se ha propagado en ella su principio determinista y reductor. El sujeto ha sido expulsado de la psicología, expulsado de la historia, expulsado de la sociología, y se puede decir que el rasgo común en las concepciones de Althusser, Lacan, Lévi-Strauss, ha sido querer liquidar el sujeto humano.

Sin embargo, hubo entre algunos pensadores de la era estructuralista un retorno tardío al sujeto, como en Foucault, en Barthes, pero fue un retorno existencial, que acompañaba el retorno del eros, el retorno de la literatura, y no un retorno del sujeto al seno de la teoría.

Lo que yo querría proponer es una definición del sujeto que parta no de la afectividad, no del sentimiento, sino de una base bio-lógica.

Para esta definición hay que admitir un cierto número de ideas que hoy comienzan a introducirse en el campo científico. Por de pronto, la idea de autonomía inseparable de la idea de autoorganización.

La autonomía de la que hablo ya no es una libertad absoluta emancipada de toda dependencia, sino una autonomía que depende de su entorno, sea biológico, cultural o social. De este modo, un ser vivo, para salvaguardar su autonomía, trabaja, gasta energía, y debe, evidentemente, alimentarse de energía en el medio del que depende. Nosotros, seres culturales y sociales, no podemos ser autónomos más que a partir de una dependencia original con respecto a una cultura, un lenguaje, un saber. La autonomía es posible no en términos absolutos, sino en términos relacionales y relativos.

En segundo lugar, precisamos el concepto de individuo como previo al concepto de sujeto. Ahora bien, la noción de individuo no es absolutamente fija y estable. Como es sabido, ha habido en la historia del pensamiento biológico dos tendencias contrarias: la una a favor de que la única realidad es el individuo porque físicamente no se ve más que individuos, jamás una especie, la otra a favor de que la única realidad es la especie, ya que los individuos no son más que muestras efímeras de ella. Según se mire, el individuo se desvanece o es la especie la que se desvanece. Estas dos visiones se niegan mutuamente. Pero creo que se debe hacer para estas dos visiones la misma cosa que Niels Bohr hacía para la onda y el corpúsculo: son dos nociones aparentemente antagónicas pero que son complementarias para dar cuenta de una misma realidad.

He aquí, pues, una visión que nos lleva a buscar un lazo complejo entre individuo y especie y se puede aplicar el mismo razonamiento a la relación individuo/sociedad.

Desde el punto de vista biológico, el individuo es el producto de un ciclo de reproducción, pero este producto es a su vez productor en este ciclo, puesto que es el individuo el que, al emparejarse con un individuo de otro sexo, produce este ciclo. Somos, pues, a la vez productos y productores. Igualmente, para considerar el fenómeno social, son las interacciones entre individuos las que producen la sociedad, pero la

sociedad con su cultura, con sus normas, retroactúa sobre los individuos humanos y los produce en tanto que individuos sociales dotados de una cultura.

De este modo, tenemos ahora una noción bastante compleja de la autonomía, del individuo; nos falta la noción de sujeto. Para llegar a esta noción de sujeto hay que pensar que toda organización biológica necesita una dimensión cognitiva. Los genes constituyen un patrimonio hereditario de naturaleza cognitivo/informacional y es este patrimonio de saber el que programa el funcionamiento de la célula. Igualmente, esté o no esté dotado de un sistema neuro-cerebral, el ser vivo extrae informaciones de su entorno y ejerce una actividad cognitiva inseparable de su práctica de ser vivo. Dicho de otro modo, la dimensión cognitiva es indispensable para la vida.

Esta dimensión cognitiva puede ser llamada computacional. La computación es el tratamiento de estímulos, de datos, de signos, de símbolos, de mensajes, poco importa, que nos permite actuar y conocer tanto en el universo exterior como en nuestro universo interior.

Y esto es capital: la naturaleza de la noción de sujeto se basa en la naturaleza singular de su computación, desconocida por todos los ordenadores artificiales que podamos fabricar. Esta computación del ser individual es una computación que cada uno hace de sí mismo, por sí mismo, y para sí mismo. Es un *cómputo*. El cómputo es el acto por el cual el sujeto se constituye situándose en el centro de su mundo para tratarlo, considerarlo, realizar en él todos los actos de salvaguarda, protección, defensa, etc.

Yo diría pues que la primera definición del sujeto sería el egocentrismo en el sentido literal de la palabra: colocarse en el centro de su mundo. Por lo demás, el «yo», como se ha señalado a menudo, es el pronombre que cualquiera puede decir pero que nadie puede decir en mi lugar. El «yo» es el acto de ocupación de un lugar que se convierte en centro del

mundo. Y ahí yo diría que hay un principio «logicial» de identidad que puede resumirse en la fórmula: «yo soy mi ego». «Yo» es el acto de ocupación del lugar egocéntrico; «ego»es la objetivación del ser que ocupa este lugar. «Yo soy mi ego» es el principio que permite establecer la diferencia entre el «yo» (subjetivo) y el «ego» (sujeto objetivado) y al mismo tiempo su indisoluble identidad. Dicho de otro modo, la identidad del sujeto comporta un principio de distinción, de diferenciación y de reunificación. Este principio bastante complejo es absolutamente necesario porque permite el tratamiento objetivo de uno mismo. Si una bacteria trata sus moléculas, las trata como objetos, pero las trata como objetos que le pertenecen. Y las trata por sí misma para sí misma.

He aquí, pues, un principio que por esta separación/reunificación del «yo» subjetivo y del «ego» objetivo permite efectivamente todas las operaciones. Este principio comporta la capacidad de referirse a la vez a uno mismo (autorreferencia) y al mundo exterior (exoreferencia), es decir a hacer la distinción respecto de lo que es exterior a uno mismo. «Auto-exo-referencia» quiere decir que yo puedo hacer la distinción entre el «ego» y el «no-ego», el «yo» y el «no yo», así como entre el «ego» y los otros «egos», el «yo» y los otros «yo». Por lo demás, nosotros, humanos, disponemos de dos niveles de subjetividad: contamos con nuestra subjetividad cerebral, mental, es ésta de la que voy a hablar, y contamos con la subjetividad de nuestro organismo, que nuestro sistema inmunológico protege. El sistema inmunológico opera la distinción entre «lo propio» y lo «no propio», es decir, las entidades moleculares que no tienen el carnet de identidad singular del individuo y que son rechazadas, expulsadas, combatidas, mientras que las que tienen el carnet de identidad son aceptadas, reconocidas y protegidas. Así pues, la distinción radical inmediata de «lo propio», de lo «no propio», del «yo» y de los «otros» distribuye al mismo tiempo los valores:

todo lo que depende del «ego», de «lo propio», del «yo» es valorado, y debe ser protegido, defendido; el resto es indiferente o se le combate. He aquí el primer principio de identidad del sujeto que permite la unidad subjetiva/objetiva del «yo soy mi ego» y la distinción entre el exterior y el interior.

Existe un segundo principio de identidad, inseparable, que es: «yo» sigue siendo el mismo a pesar de las modificaciones internas del «ego» (cambio de carácter, de humor) y de «lo propio» (modificaciones físicas debidas a la edad). En efecto, el individuo se modifica somáticamente desde el nacimiento hasta la muerte. Todas sus moléculas son reemplazadas varias veces, igual que la mayor parte de sus células. Hay modificaciones extremas en el seno del «ego» —ya volveré sobre esto—. A pesar de todo, el sujeto sigue siendo el mismo. Dice simplemente: «yo era niño», «yo estaba encolerizado», pero siempre es el mismo «yo», mientras que los caracteres exteriores o psíquicos de la individualidad se modifican. He aquí, pues, el segundo principio de identidad, esta permanencia de la autorreferencia a pesar de las transformaciones y a través de las transformaciones.

De ahí se llegará a un tercero y un cuarto principio: un principio de exclusión y un principio de inclusión que están ligados de modo inseparable. El principio de exclusión puede enunciarse así: si cualquiera puede decir «yo», nadie puede decirlo en mi lugar. Por consiguiente, el «yo» es único para cada uno. Lo vemos en el caso de dos gemelos homocigóticos; no existe ninguna singularidad somática que los diferencie, son exactamente idénticos genéticamente, pero no sólo son dos individuos, sino dos sujetos distintos. Por más que tengan una complicidad, un código común, intuiciones mutuas, ninguno de los gemelos dice «yo» en lugar del otro. Esto es el principio de exclusión.

El principio de inclusión es a la vez complementario y antagónico del mismo. Puedo inscribir un «nosotros» en mi «yo» como puedo incluir mi «yo» en un «nosotros»; de este

modo puedo introducir en mi subjetividad y mis finalidades a los míos, mis padres, mis hijos, mi familia, mi patria. Puedo incluir en mi identidad subjetiva aquella (aquel) que amo y dedicar mi «yo» al amor, sea de la persona amada, sea de la patria común. Existe evidentemente antagonismo entre inclusión y exclusión. Por ejemplo, unas madres se sacrifican por su progenie y dan su vida para salvarla, y otras abandonan a sus hijos o se los comen para salvarse a sí mismas. Existe el patriota que va a sacrificarse por su patria, y el desertor que quiere salvar la piel. Dicho de otro modo, todos tenemos en nosotros este doble principio que puede ser modulado, distribuido de modo diverso; en otras palabras, *el sujeto oscila entre el egocentrismo absoluto y la abnegación absoluta.*

El principio de inclusión no es menos fundamental que los otros principios. Supone, para los humanos, la posibilidad de comunicación entre los sujetos de una misma especie, de una misma cultura, de una misma lengua, de una misma sociedad.

Además, existe la toma de posesión del sujeto por un «super-ego». Tomo aquí como imagen esta tesis de Julian Jaynes en *La Naissance de la conscience dans l'effondrement de l'esprit bicaméral.*[1] Según su teoría, los individuos de los imperios de la antigüedad tenían dos cámaras en su espíritu. Una cámara era la de su subjetividad personal, de sus ocupaciones, de su familia, de sus hijos, de todo lo que les concernía en tanto que individuos privados. La otra cámara estaba ocupada por el poder teocrático-político, por el rey, por el imperio, y cuando el poder hablaba, el individuo-sujeto estaba poseído y obedecía a las órdenes de esta segunda cámara. Según Jaynes, la consciencia nace en el momento en que se abre una brecha entre las dos cámaras, que entonces pueden comunicarse. Entonces el individuo sujeto puede decirse:

1. Traducido del norteamericano por G. Gaborit de Montjou, París, PUF, 1994.

«¿Pero qué es la ciudad, que es la política?» y eventualmente convertirse en ciudadano.

Aquí hace falta subrayar alguna cosa muy importante: existe ya en el «yo soy mi ego» una dualidad implícita: el sujeto está en su ego potencialmente diferente al mismo tiempo que es él mismo. *Dado que el sujeto lleva la alteridad en sí mismo puede comunicarse con los demás.* Porque es el producto unitario de una dualidad (reproducción por escisión entre los unicelulares, por encuentro de dos seres de sexo distinto entre la mayor parte de los vivos), lleva en sí la atracción por otro *ego*. La comprensión permite considerar a los demás no sólo como *ego alter*, otro individuo sujeto, sino también como *alter ego*, otro yo mismo con el cual me comunico, simpatizo, comulgo. El principio de comunicación está pues incluido en el principio de identidad y se manifiesta en el principio de inclusión.

Queda siempre, como consecuencia del principio de exclusión, una incomunicabilidad de lo que hay de más subjetivo en nosotros, pero gracias al principio de inclusión y gracias al lenguaje podemos comunicar al menos nuestra incomunicabilidad. Decir: «Ya sabéis, mi subjetividad es completamente incomunicable» confiere cierta comunicabilidad a la incomunicabilidad.

Se puede pues enunciar que la cualidad propia de todo individuo sujeto no se puede reducir al egoísmo y permite por el contrario la comunicación y el altruismo.

Evidentemente, el sujeto tiene también un carácter existencial porque es inseparable del individuo, el cual vive de forma incierta, aleatoria y se encuentra entre nacimiento y muerte en un entorno incierto, a menudo amenazador u hostil.

Puedo referirme ahora a la siguiente idea de Mac Lean sobre el cerebro del ser humano. Este cerebro es tri-único: igual que en la Trinidad divina existen tres seres en uno que son

distintos al mismo tiempo que son el mismo, igual llevamos en nosotros un cerebro reptil o paleocéfalo que es la sede de nuestras pulsiones más elementales: la agresividad, el celo; tenemos luego un cerebro mamífero con el sistema límbico que ha permitido el desarrollo de la afectividad; y en fin, tenemos el córtex y sobre todo el neo-córtex que ha desarrollado formidablemente el cerebro de *Homo sapiens* y es la sede de las operaciones de la racionalidad. Contamos, pues, con estas tres instancias. Lo que resulta interesante es que no hay una jerarquía estable entre las tres: no es la razón la que manda en los sentimientos y controla las pulsiones. Podemos tener una permutación de jerarquías y puede ser la agresividad la que utilice nuestras capacidades racionales para conseguir sus fines. Hay una inestabilidad extraordinaria, una jerarquía permutante entre las tres instancias, pero lo que es notable es que el «yo» está ocupado a veces por el doctor Jekyll, y a veces por Mister Hyde. En caso de desdoblamiento de personalidad, he aquí dos personas completamente diferentes, que tienen escrituras diferentes, caracteres diferentes, que tienen a veces incluso enfermedades diferentes y la persona que domina dice «yo», es decir, ocupa el lugar del sujeto. Y añado que lo que llamamos nuestros cambios de humor son modificaciones de la personalidad. No sólo representamos papeles sociales distintos, sino que estamos ocupados por personalidades distintas a lo largo de nuestra vida. Cada uno de nosotros es una sociedad de muchas personalidades. Pero existe este «yo» de la subjetividad, esta especie de punto fijo que está ocupado tan pronto por la una como por la otra.

Cuando se mira también la concepción clásica del «ego» según Freud, este «ego» nace de la dialéctica entre el «esto» pulsional que proviene de las profundidades biológicas y el «super-ego» que, para Freud, es la autoridad paternal pero que se puede transformar en un «super-ego» más amplio, el de la patria, de la sociedad. Este «ego» se encuentra en dia-

léctica incesante con el «esto» y el «super-ego». Ahí también existe un problema de ocupación. Cuando estamos poseídos por el «super-ego» continuamos diciendo «yo» de la misma manera que decimos «yo» cuando perseguimos unos fines puramente egoístas. Decimos «yo» cuando nos sumergimos en las operaciones intelectuales más austeras y decimos igualmentre «yo» cuando nos entregamos a los juegos eróticos más desenfrenados.

El «yo» en tanto que «yo» emerge tardíamente en la experiencia de la humanidad. Como es sabido, los niños al principio hablan de ellos en tercera persona. Se puede dar un valor al menos simbólico a lo que Lacan llamó el «estadio del espejo», momento muy importante para la constitución de la identidad del sujeto: éste objetiva un «ego» que no es otro que el «yo» que mira, y la unión se opera en este estadio entre la imagen objetiva y el ser subjetivo. En mi libro *L'Homme et la mort*[2] he insistido sobre la fuerte presencia del «doble» en la humanidad arcaica: el doble, espectro objetivo e inmaterial de su propio ser, lo acompaña sin cesar, y se le reconoce en la sombra, en el reflejo. El doble se pasea en los sueños, mientras que el cuerpo queda inmóvil. Ahora bien, este doble es una experiencia de vida cotidiana antes de ser el *ghost* (fantasma) que va a liberarse en la muerte, mientras que el cuerpo va a descomponerse. El doble es un modo cosificado de la experiencia del «yo soy mi ego», donde el «ego» toma para empezar la forma exacta de este ser gemelo real, pero inmaterial. Este doble va a interiorizarse; en las sociedades históricas, va a dar nacimiento al alma, y el alma por lo demás está ligada muy a menudo al aliento como entre los griegos o los hebreos. El «alma» y el «espíritu» son modos de nombrar, de representar la interioridad subjetiva con unos términos que designan una realidad objetiva específica. Se puede decir de alguien que «no tiene alma» y se comprende lo que esto quiere decir. Así pues, tenemos diferentes modos de nombrar esta realidad subjetiva que ya no está estrictamente limitada para nosotros al «yo» y al «ego» pero que justamente en esta dialéctica entre el «yo» y el «ego» toma forma de alma y de espíritu y resurge con lo que llamamos la «consciencia».

Y aquí la definición del sujeto que os propongo es completamente distinta de la que define el sujeto por la consciencia. La consciencia, en mi concepto, es la emergencia última de la cualidad del sujeto. Es una emergencia reflexiva que permite el retorno en bucle del espíritu sobre sí mismo. La consciencia es la cualidad humana última y sin duda la más preciosa, puesto que lo que es último es al mismo tiempo lo que hay de mejor y de más frágil. Y efectivamente la consciencia es extremadamente frágil, y dentro de su fragilidad, puede equivocarse a menudo.

Por supuesto, para nosotros la afectividad está igualmente ligada muy estrechamente con la subjetividad. La afectividad se desarrolla en los mamíferos, de los cuales hemos heredado la extrema inestabilidad; los monos, por ejemplo, tienen humores muy violentos, pasan de la cólera al apaciguamiento, etc. Somos herederos de la afectividad de los mamíferos y la hemos desarrollado. La afectividad está pues unida humanamente a la idea de sujeto, pero no es la cualidad originaria de la misma. Sin embargo, se cree, a falta de una teoría bio-lógica del sujeto, que la subjetividad es un componente afectivo que hay que expulsar para llegar a un conocimiento correcto. Pero la subjetividad humana no se reduce a la afectividad que comporta, igual que no se reduce a la consciencia.

Ahora es necesario examinar el lazo entre la idea de sujeto y la idea de libertad. La libertad supone a la vez la capacidad

2. *L'Homme et la mort*, París, Le Seuil, col. «Points Essais», n.º 77, 1977.

cerebral o intelectual de concebir y hacer elecciones, y la posibilidad de operar estas elecciones en el seno del medio exterior. Desde luego, existen casos donde se puede perder toda libertad exterior, estar en una cárcel pero conservar la libertad intelectual.

El sujeto puede eventualmente disponer de libertad y ejercer libertades. Pero hay toda una parte del sujeto que no está sólo dependiente sino esclavizada. Y además no sabemos verdaderamente cuándo somos libres.

Entonces existe un primer principio de incertidumbre que sería el siguiente: yo hablo pero cuando hablo, ¿quién habla? ¿Acaso hablo «yo» solamente? ¿Acaso, a través de mi «yo» hay un «nosotros» que habla (la colectividad cálida, el grupo, la patria, el partido al cual pertenezco), acaso es su «se» el que habla (la colectividad fría, la organización social, la organización cultural que me dicta mi pensamiento sin que yo lo sepa a través de sus paradigmas, sus principios de control del discurso que sufro inconscientemente) o es un «esto», una maquinaria anónima infrapersonal que habla al mismo tiempo que me da la ilusión de hablar de mí mismo? No se sabe nunca en qué punto hablo «yo», en qué punto hago «yo» un discurso personal y autónomo o en qué punto, bajo la apariencia que creo ser personal y autónoma, no hago más que repetir unas ideas impresas en mí.

Al contrario de los dos dogmas que se oponen, el uno para el cual el sujeto no es nada, el otro para el cual el sujeto lo es todo, el sujeto oscila entre el todo y la nada. Yo lo soy todo para mí, yo no soy nada en el Universo. El principio de egocentrismo es el principio por el cual yo lo soy todo, pero dado que todo mi mundo se desintegrará a mi muerte, por esta mortalidad precisamente, yo no soy nada. El «yo» es un privilegio inaudito y al mismo tiempo la cosa más banal, puesto que todo el mundo puede decir «yo». Igualmente existe una oscilación del sujeto entre el egoísmo y el altruismo. En el egoísmo yo soy todo y los otros no son nada, pero

en el altruismo yo me doy, me dedico, soy completamente secundario para aquellos a los que me doy. El individuo sujeto rechaza la muerte que le engulle, pero es capaz de ofrecer su vida por sus ideas, por la patria o por la humanidad. He aquí la complejidad misma de la noción de sujeto.

Una parte muy grande, la parte más importante, la más rica, la más ardiente de la vida social, depende de las relaciones intersubjetivas. Hay que decir incluso que es capital el carácter intersubjetivo de las interacciones en el seno de la sociedad, que teje la vida misma de esta sociedad. Para conocer lo que es humano, individual, interindividual y social, es necesario unir explicación y comprensión. El sociólogo mismo no es más que un puro espíritu objetivo; forma parte del tejido intersubjetivo. Al mismo tiempo, hay que reconocer que todo sujeto es potencialmente no sólo actor, sino autor, capaz de conocimiento/elección/decisión. La sociedad no está entregada sólo ni incluso principalmente a unos determinismos materiales, sino que es un juego de enfrentamiento/cooperación entre individuos sujetos, entre los «nosotros» y los «yo».

En conclusión, el sujeto no es una esencia, no es una sustancia, pero no es una ilusión. Creo que el reconocimiento del sujeto necesita una reorganización conceptual que rompa con el principio determinista clásico tal como se le utiliza todavía en las ciencias humanas, y principalmente sociológicas. Es evidente que en el cuadro de una psicología behaviorista es imposible concebir un sujeto. Así pues, hace falta una reconstrucción, se necesitan las nociones de autonomía/dependencia, la noción de individualidad, la noción de autoproducción, la concepción del bucle recursivo donde uno es la vez producto y productor. Es necesario también asociar unas nociones antagónicas como el principio de inclusión y el principio de exclusión. Hay que concebir al sujeto como el que da unidad e invariancia a una pluralidad de

personajes, de caracteres, de potencialidades. Por eso, si se está bajo el dominio del paradigma cognitivo prevalente en el mundo científico, el sujeto es invisible y se niega su existencia. A la inversa, en el mundo filosófico, el sujeto pasa a ser trascendental, escapa de la experiencia, depende del espíritu puro y no se puede concebir el sujeto en sus dependencias, en sus debilidades, en sus incertidumbres. En uno y otro caso no se puede pensar en sus ambivalencias, sus contradicciones, a la vez en su centralismo y su insuficiencia, su sentido y su insignificancia, su carácter de todo y nada a un tiempo. Necesitamos, pues, una concepción compleja del sujeto.

ÍNDICE

Título original: *Die Erforschung des Komplexen.*
Auf dem Weg zu einem neuen Verständnis der Naturwissenschaften

Primera edición en «Alianza Universidad»: 1994
Primera reimpresión en «Alianza Universidad»: 1997

50

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

© 1987 by G. Nicolis and I. Prigogine
published by arrangement with R. Piper GmbH & Co. KG. München
© Ed. cast.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1994, 1997
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15; 28027 Madrid; teléf. 393 88 88
ISBN: 84-206-2784-4
Depósito legal: M. 34.595-1997
Fotocomposición: EFCA, S. A.
Avda. Doctor Federico Rubio y Galí, 16. 28039 Madrid
Impreso en Anzos, S. L.; Fuenlabrada (Madrid)
Printed in Spain

Grégoire Nicolis
Ilya Prigogine

TEXTO No. 6

La estructura de lo complejo

En el camino hacia una nueva comprensión de las ciencias

Versión española de A. Klein

Revisión técnica
de José Luis Sánchez Gómez

Alianza
Editorial

II.2. Desarrollo de las soluciones en series de perturbaciones 343
II.3. Las ecuaciones de las bifurcaciones 346

Apéndice III. PERTURBACIÓN DE MOVIMIENTOS RESONANTES EN SISTEMAS CONSERVATIVOS NO INTEGRABLES 349

III.1. La representación «Twist» 349
III.2. Efecto de la perturbación en el caso de números de rotación racionales 352
III.3. Puntos homoclinos 355

Apéndice IV. RECONSTRUCCIÓN DE LA DINÁMICA DE SISTEMAS COMPLEJOS A PARTIR DE SERIES TEMPORALES. APLICACIÓN A LAS VARIACIONES CLIMÁTICAS 359

IV.1. Comentarios introductorios 359
IV.2. Trasfondo teórico para el análisis de datos 361
IV.3. El atractor climático 363
IV.4. Observaciones finales y perspectivas 366

Bibliografía recomendada 367
Índice onomástico 381
Índice analítico 383

51

Prólogo
LA CIENCIA EN UNA FASE DE TRANSICIÓN

I

Sea cual sea el ambiente en el que trabajemos, todos tenemos, en mayor o menor medida, la sensación de encontrarnos en una época de transición. Debemos buscar y estudiar nuevos recursos; y tenemos que alcanzar una coexistencia menos destructiva con la naturaleza. Estas importantes metas exigen modificaciones de tipo cualitativo, que deben verificarse en unos plazos que en modo alguno pueden compararse con los inmensos períodos de tiempo de los que se ha dispuesto para llevar a cabo la evolución biológica y geológica. Se trata de tiempos de decenios y sus efectos se harán patentes en la generación que vive ahora y en la siguiente.

No podemos prever qué aspecto ofrecerá nuestra Tierra después de esta fase de transición. Sin embargo, está claro que la ciencia será cada día más importante para nuestros esfuerzos por afrontar los retos que se nos plantean en cuanto a la comprensión y la modificación de la totalidad de nuestro entorno. Es significativo que en este instante decisivo la ciencia se encuentra ella misma en una fase de renovación.

Las dos grandes revoluciones de la física de principios del presente siglo fueron la mecánica cuántica y la teoría de la relatividad. Ambas se iniciaron como correcciones a la mecánica clásica y se

hicieron imprescindibles una vez que quedó establecida la importancia universal de las constantes *c* (velocidad de la luz) y *h* (cuanto de acción de Planck). Ambas han experimentado en la actualidad una variación «temporal» inesperada: los aspectos más interesantes de la mecánica cuántica tratan de la descripción de partículas inestables y de sus mutuas transformaciones. Con la teoría de la relatividad sucede algo semejante: se inició originariamente como una teoría geométrica, si bien en la actualidad se relaciona principalmente con la evolución térmica del Universo.

La física de las partículas elementales y la cosmología corresponden a condiciones extremas: pertenecen al ámbito de la física de las altas energías. Sin embargo, en la dimensión cotidiana se produce una transformación radical de la física. Si hace algunos años hubiésemos preguntado a un físico acerca de lo que se conoce y lo que se desconoce nos hubiese respondido que los auténticos problemas se encuentran ocultos en los límites de nuestro Universo, por un lado, al nivel de las partículas elementales y, por el otro, en el ámbito de la cosmología. Por el contrario habría afirmado que se conocen las leyes fundamentales que gobiernan el mundo macroscópico. En la actualidad, esta visión optimista es cuestionada por una minoría creciente. Hoy en día vemos que, incluso en nuestro nivel macroscópico, algunas de las cuestiones fundamentales permanecen ampliamente incomprendidas.

Los 300 años de ciencia, que siguieron a la síntesis newtoniana, son en cuanto a su desarrollo una parte dramática de la historia. De manera distinta, hubo instantes en los que parecía que el programa de la ciencia clásica se encontraba muy próximo a completarse: un fundamento, que se basaba en leyes de la naturaleza deterministas y reversibles, parecía estar al alcance de la mano. Sin embargo, siempre se torcía algo. Había que ampliar el esquema y el fundamento no se podía establecer definitivamente.

En la actualidad encontramos evolución, diversificación e inestabilidades miremos donde miremos. Desde hace tiempo sabemos que vivimos en un mundo pluralista, en el que tienen lugar fenómenos tanto deterministas como estocásticos. Observamos procesos reversibles tales como las oscilaciones de un péndulo sin rozamiento o el movimiento de la Luna alrededor de la Tierra; aún más, sabemos que el péndulo sin rozamiento es también reversible dado que el futuro y el pasado juegan el mismo papel en las ecuaciones que describen su movimiento. Sin embargo, otros procesos tales como

por ejemplo la difusión o las reacciones químicas son irreversibles. Aquí existe una dirección del tiempo señalada: un sistema originariamente inhomogéneo tiende, con el paso del tiempo, hacia un estado homogéneo. A esto se suma el hecho de que debemos admitir forzosamente la existencia de procesos estocásticos si deseamos evitar la paradoja de tener que asignar a la variedad de los fenómenos naturales un programa impreso ya en la época del Big Bang.

Lo que se ha modificado desde el principio del presente siglo es la valoración relativa de estos tipos de fenómenos —reversibles e irreversibles, deterministas y estocásticos.

A principios del presente siglo los físicos, siguiendo la tradición clásica en la investigación, pensaban casi como iluminados que las leyes fundamentales del Universo eran deterministas y reversibles. Los procesos que no tenían cabida en este esquema se consideraban suposiciones artificiales que no se podían entender completamente debido, únicamente, a su complejidad. En esta situación la complejidad se asignaba a nuestra propia ignorancia o a la incapacidad de mantener bajo control todas las variables del problema. Ahora, hacia finales del siglo, aumenta cada vez más el número de aquellos que creen que muchos procesos fundamentales, que estructuran la naturaleza, son irreversibles y estocásticos; que las leyes deterministas y reversibles, que describen las interacciones elementales, no contienen posiblemente toda la verdad. Esto nos lleva a una nueva imagen de la materia: ya no es pasiva, como en la concepción mecánica del mundo, sino que tiene actividad espontánea. Este cambio es tan fundamental que creemos en realidad poder hablar de un nuevo diálogo entre el ser humano y la naturaleza.

Es interesante seguir la pista a la pregunta de cómo se ha podido producir un cambio como este en un tiempo relativamente corto. La respuesta se encuentra en los efectos de resultados completamente inesperados que se han logrado en diversas ramas parciales de la física y la química: en la física de las partículas elementales, la cosmología o el estudio de la autoorganización de los sistemas, que se encuentran muy alejados del equilibrio.

¿Quién hubiese creído hace 50 años que la mayoría, o posiblemente, todas las partículas elementales son inestables?, ¿o que podríamos hablar de la evolución del Universo como un todo?, o, para emplear un lenguaje antropomorfo, ¿que las moléculas pueden «hablar» entre ellas, como puede observarse en los relojes químicos?

Todos estos descubrimientos inesperados tuvieron también efec-

tos drásticos sobre nuestra visión acerca de la relación entre las ciencias «duras» y las ciencias «blandas». De acuerdo con el punto de vista clásico existía una frontera clara entre los sistemas sencillos, como los que se estudian en la física o la química, y los sistemas complejos, como los que se estudian en la biología y en las ciencias humanas. De hecho no se podría imaginar un contraste mayor que el que existe entre los modelos sencillos de la dinámica clásica, el comportamiento sencillo de un gas o de un fluido y los procesos complejos que se observan en el desarrollo de la vida o en la historia de la sociedad humana.

Debido a que esta diferencia se reduce cada vez más podemos ahora considerar el traslado de los conocimientos existentes a situaciones para las cuales no eran adecuados los conceptos de la física clásica.

En la física clásica el observador se encuentra fuera del sistema observado. Es el que toma las decisiones mientras que el sistema está sometido a las leyes deterministas. Dicho con otras palabras, tenemos uno que es «libre», otro que «decide» y los miembros —individuales u organizados— del sistema que deben regirse de acuerdo con un plan del estado mayor.

En la actualidad nos alejamos cada vez más de una división como esta. Para emplear una imagen conocida debida a Niels Bohr: sabemos que somos a la vez actores y espectadores, no sólo en las ciencias humanas sino también en la física. En lugar de construir un mundo en el que el pasado condiciona el futuro, pasamos a un mundo cuyo futuro está abierto, en el que el tiempo juega un papel constructivo.

II

Hemos destacado que nuestro mundo físico ya no se puede simbolizar mediante los movimientos planetarios estables y periódicos. Es un mundo de inestabilidades y fluctuaciones, y éstas son, en última instancia, las responsables de la sorprendente variedad y riqueza de formas y estructuras que observamos, alrededor nuestro, en la naturaleza. Está claro que se hace necesario disponer de nuevos conceptos y métodos para describir esta situación, en la que la evolución y el pluralismo son palabras clave. El objeto de este libro es ofrecer una breve introducción a los métodos que se han desarrollado en los últimos decenios para estudiar lo complejo, ya sea a

nivel molecular, al nivel de los sistemas biológicos o, incluso, al de los sistemas sociales. Se han destacado dos disciplinas que, en nuestra opinión, han modificado la visión de lo complejo de forma muy dramática. La primera de ellas es la física de los estados del no equilibrio. El resultado inesperado es aquí el descubrimiento de nuevas propiedades fundamentales de la materia que se encuentra muy alejada de las condiciones de equilibrio. La segunda disciplina es la moderna teoría de los sistemas dinámicos. Aquí el descubrimiento central es el papel dominante de las inestabilidades. Resumiendo: pequeñas variaciones de las condiciones iniciales pueden dar lugar a grandes efectos de reforzamiento.

Los nuevos métodos desarrollados en este contexto conducen a una mejor comprensión del entorno en el que vivimos. Encontramos en él tanto regularidades inesperadas como también fluctuaciones inesperadas a gran escala. La existencia de materia está relacionada con un enorme dominio de las partículas sobre las antipartículas y la de la vida con el predominio de las biomoléculas quirales sobre sus antípodas. ¿Cuál podría haber sido el mecanismo de selección que haya dado lugar a estas regularidades a gran escala? Por el contrario, podríamos haber esperado unidad y estabilidad en las condiciones climáticas. En contra de dichas esperanzas, el clima se encontraba sometido, sin embargo, a grandes oscilaciones en intervalos de tiempo que son relativamente cortos en comparación con los tiempos característicos que determinan la evolución del Sol. ¿Cómo es posible? Poco a poco disponemos de métodos con los que poder abordar dichas cuestiones.

En el primer capítulo del presente libro se presentan ejemplos escogidos de fenómenos complejos, que aparecen en el marco de sistemas físico-químicos y biológicos así como en nuestro mundo macroscópico. Esta descripción conduce a una serie de conceptos tales como no equilibrio, estabilidad, bifurcación, ruptura de simetría y orden a gran escala, los cuales nos salen constantemente al paso en los distintos fenómenos. En el capítulo 2 se recogen dichos conceptos y se analizan entrando en sus detalles. En nuestra opinión, se convierten en elementos fundamentales de un nuevo vocabulario científico, el vocabulario de lo complejo.

Como continuación de los dos primeros capítulos, que son de carácter más bien descriptivo, nos centramos en el capítulo 3 en el problema de la complejidad desde el punto de vista de la moderna teoría de los sistemas dinámicos. Discutimos algunos mecanismos

gracias a los cuales los sistemas no lineales, «sacados» del equilibrio, pueden generar inestabilidades que, a su vez, dan lugar a bifurcaciones y ruptura de simetría. En nuestro análisis se destaca de forma muy especial la aparición de una dinámica caótica. Se trata de la tendencia natural de un gran número de sistemas de evolucionar hacia estados que presentan tanto un comportamiento determinista como impredecible.

En el capítulo 4 abandonamos el nivel de la visión puramente fenomenológica de los capítulos 1 a 3 y damos los primeros pasos en dirección a una descripción más microscópica de los fenómenos complejos. Presentamos los elementos fundamentales de un análisis de los sistemas no lineales del no equilibrio, basado en la teoría de la probabilidad, y construimos un modelo microscópico para la bifurcación y la evolución. Discutimos además las posibilidades de integración del concepto de información en la descripción de los sistemas dinámicos.

Desde el punto de vista clásico existía una enorme diferencia entre el azar y la necesidad, entre el comportamiento estocástico y el comportamiento determinista. Las investigaciones de los capítulos 3 y 4 muestran que la situación es mucho más sutil. Existen las diversas formas de comportamiento aleatorio y algunas de ellas las encontramos en relación con el comportamiento caótico de las soluciones de ecuaciones deterministas sencillas. En el capítulo 5 centramos la cuestión en el origen del comportamiento aleatorio y de la irreversibilidad. Estrechamente relacionado con ello se encuentra el problema de la comprensión de la entropía y de lo que se esconde detrás del concepto del tiempo. Creemos que, poco a poco, podemos descifrar el mensaje que alberga en su interior el famoso segundo principio de la termodinámica. Vivimos en un mundo de procesos inestables y esto nos permite definir una función de entropía. Además, vivimos en un mundo en el que está rota la simetría entre el pasado y el futuro; un mundo en el que los procesos irreversibles dan lugar al equilibrio actual. Este predominio universal de la ruptura de simetría temporal forma parte del núcleo del segundo principio.

Al inicio de la presente introducción expresamos el convencimiento de que la ciencia, forzosamente, jugará cada vez un papel más importante en nuestros esfuerzos por entender la totalidad de nuestro entorno. Uno de los objetivos fundamentales a los que se dirigen los métodos analíticos para el tratamiento de sistemas complejos contenidos en este libro es, por lo tanto, la capacidad de romper barreras interdisciplinarias y de poder probar nuevos caminos al considerar algunos problemas existentes desde hace tiempo. En el capítulo final, el sexto, mostramos cómo se puede llevar a cabo esta transferencia de un campo a otro. Gran parte del capítulo se dedica a problemas que se encuentran más allá de las fronteras en las que se mueve la física tradicional, problemas tales como las variaciones del clima y las poblaciones de insectos sociales y seres humanos. Evidentemente, cada uno de estos problemas tiene sus propias particularidades por lo que no debería en modo alguno confiarse en la posibilidad de ciegas generalizaciones. A pesar de ello, resulta claro lo importante que es el papel que juegan las no linealidades y las fluctuaciones. Esto constituye una prueba clara de que, al desarrollar modelos para dichos sistemas, las nuevas perspectivas que ha aportado a la ciencia el estudio de fenómenos complejos en sistemas dinámicos no lineales deberían ser de gran utilidad.

Finalmente, los apéndices I a IV ofrecen una visión general, de carácter más cuantitativo, acerca de algunos métodos técnicos utilizados a lo largo del texto principal.

Las discusiones con innumerables colegas y colaboradores han significado una gran ayuda para la redacción del manuscrito. Expresamos nuestro especial agradecimiento a E. Rebhan, por la lectura crítica del manuscrito original y por sus múltiples indicaciones. Para nosotros es también un placer reconocer con agradecimiento las indicaciones y el apoyo recibidos de C. Baesens, F. Baras, J. L. Deneubourg, Y. Elskens, R. Feistel, H. Frisch, R. Mazo, M. Malek-Mansour, C. Nicolis, J. S. Nicolis, A. Puhl, G. Rao y S. Rao.

Finalmente, aprovechamos la ocasión para expresar nuestro agradecimiento a las señoras P. Pape, A. Kimmons, S. Wellens y al señor M. Adam, que tuvieron la difícil tarea de mecanografiar dos versiones consecutivas del manuscrito, así como al señor P. Kinet, por su eficiente apoyo técnico.

Las investigaciones llevadas a cabo por los autores en el campo de los fenómenos irreversibles y de la dinámica no lineal están financiadas por el Instituto Internacional Solvay de Física y Química, el Ministerio Belga de Educación, la R. A. Welch Foundation (Houston, Texas) y el Departamento de la Energía de los Estados Unidos.

Bruselas, verano de 1986

GRÉGOIRE NICOLIS
ILYA PRIGOGINE

Sistemas Sociales : Lineamientos para una teoría general / Niklas Luhmann ; trad. Silvia Pappe y Brunhilde Erker ; coord. por Javier Torres Nafarrete. — Rubí (Barcelona) : Anthropos ; México : Universidad Iberoamericana ; Santafé de Bogotá : CEJA, Pontificia Universidad Javeriana, 1998
445 p. ; 24 cm. — (Autores, Textos y Temas. Ciencias Sociales ; 15)

Tit. orig. : «Soziale Systeme. Grundisse einer Allgemeinen Theorie». - Índice
ISBN: 84-7658-493-8

1. Sistemas Sociales 2. Sistemas, Teoría de (Sociología) I. Pape, Silvia, tr. II. Erker, Brunhilde, tr. III. Torres Nafarrete, Javier, coord. IV. Universidad Iberoamericana (México) V. CEJA, Pontificia Universidad Javeriana (Santafé de Bogotá) VI. Título VII. Colección
316.3

55

Título original en alemán: *Soziale Systeme. Grundisse einer Allgemeinen Theorie*
Traducción: Silvia Pappe y Brunhilde Erker, bajo la coordinación de Javier Torres Nafarrate

Primera edición en alemán: Suhrkamp Verlag, 1984
Primera edición en español: Alianza Editorial / Universidad Iberoamericana, 1991
Segunda edición en español: Anthropos Editorial / Universidad Iberoamericana / CEJA, Pontificia Universidad Javeriana, 1998

© Niklas Luhmann, 1984
© Universidad Iberoamericana para los derechos en lengua española y la traducción, 1991, 1998
© Anthropos Editorial, 1998

Edita: Anthropos Editorial. Rubí (Barcelona)
En coedición con la Universidad Iberoamericana, México, D.F., y con el Centro Editorial Javeriano, Pontificia Universidad Javeriana, Santafé de Bogotá
ISBN: 84-7658-493-8
Depósito legal: B. 6.391-1998
Diseño, realización y coordinación: Plural, Servicios Editoriales (Nariño, S.L.). Rubí. Tel. y fax (93) 697 22 96
Impresión: Novagràfik. Puigcerdà, 127. Barcelona

Impreso en España - *Printed in Spain*

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Niklas Luhmann

TEXTO No. 7

SISTEMAS SOCIALES

Lineamientos para una teoría general

ANTHROPOS
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
CEJA
Centro Editorial Javeriano
Pontificia Universidad Javeriana

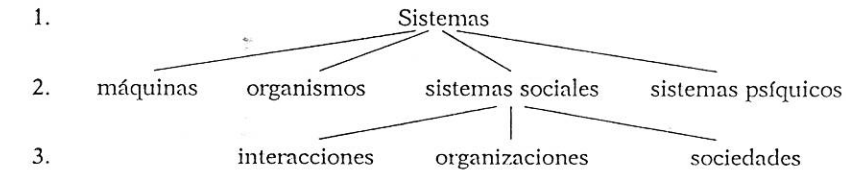
INTRODUCCIÓN

CAMBIO DE PARADIGMA EN LA TEORÍA DE SISTEMAS

La «teoría de sistemas» es, hoy en día, un concepto unificador de significados y niveles de análisis muy diversos. La palabra hace referencia a un sentido que no es unívoco. Si se toma el concepto de sistema para análisis sociológicos, sin ningún tipo de aclaración, entonces se da pie a una aparente precisión que carece de todo fundamento. Surgen, así, controversias en las que sólo se puede deducir, de la argumentación de los participantes, que se imaginan algo distinto cuando hablan de sistema.

Al mismo tiempo, se puede observar que el campo de investigación denominado «teoría general de sistemas» se ha desarrollado aceleradamente. Comparada con la discusión de la teoría sociológica adherida al prototipo de los clásicos y aficionada a reverenciar al pluralismo, se encuentran en la teoría general de sistemas y en los esfuerzos interdisciplinarios relacionados con ella, cambios profundos y quizás «revoluciones científicas», en el sentido de Kuhn. La formación de la teoría sociológica podría ganar mucho si pudiera ser incluida en este desarrollo. Los cambios de dispositivos operados en la teoría general de sistemas, sobre todo en la última década, se acercan, más de lo que uno pudiera creer a los intereses de la teoría sociológica. Pero obligan también a un grado de abstracción y complicación hasta la fecha inusual en las discusiones de teoría en sociología. En este libro pretendemos restablecer ese contexto, llenar esa laguna.

A manera de orientación previa, bastaría la distinción de tres niveles de análisis y plantearse la pregunta de cómo repercute el cambio de «paradigma» en el nivel de la teoría general de sistemas en la teoría general de los sistemas sociales. El siguiente esquema ayuda a dilucidar este propósito:



En general, se puede hablar de sistema cuando se tiene ante los ojos características tales que, si se suprimieran, pondrían en cuestión el carácter de objeto de dicho

sistema. A veces, también se llama sistema al conjunto de dichas características. De la teoría general de sistemas surge, así, subrepticiamente, una teoría del sistema en general.[1] El problema se repite en todos los niveles de concretización con sus límites correspondientes. En adelante, evitaremos ese uso del lenguaje. No llamaremos al concepto (o modelo) del sistema, de nuevo, sistema, como tampoco estamos dispuestos a nombrar el concepto (o modelo) de organismo, máquina y sociedad, de nuevo, organismo, máquina y sociedad. Dicho de otra manera, no nos dejaremos llevar, en los niveles más altos de abstracción teórica, por la terminología objetual de los medios del conocimiento (conceptos o modelos), porque tal decisión, finalmente, no podría mantenerse ni aun en los terrenos de investigación más concretos. La afirmación «hay sistemas» sólo quiere decir que hay objetos de investigación con tales características que justifican el empleo del concepto de sistema. Así como al contrario: el concepto de sistema nos sirve para abstraer hechos que son comparables entre sí, o hechos de carácter distinto bajo el aspecto igual/desigual.

Hay que distinguir una *abstracción* de tal naturaleza (que se dirige a la teoría) de una *autoabstracción* del objeto (que pone la mira en la estructura). La abstracción conceptual posibilita la comparación; la autoabstracción permite volver a introducir las mismas estructuras en el objeto mismo. Sólo en este caso se pueden constatar las intersecciones. Puede haber sistemas que empleen la abstracción conceptual como autoabstracción, lo que quiere decir que se allegan estructuras al comparar sus características propias con características de otros sistemas. De este modo se puede llegar a verificar en qué medida las abstracciones conceptuales se basan en autoabstracciones de los objetos, y en este sentido, cómo, a fin de cuentas, van a terminar en la comparación de estructuras.

La abstracción esquemática de tres niveles en la formación de sistemas la usamos como esquema conceptual. Sirve, por lo pronto, para comparar las distintas posibilidades de formación de los sistemas. En la elaboración de esa comparación uno se topa con la autoabstracción en el campo del objeto. Es posible, y de hecho sucede, que los sistemas se apliquen a sí mismos las características propias del concepto de sistema, por ejemplo, en la diferencia entre fuera/dentro. En este caso no sólo se trata de un esquema analítico. La comparación entre sistemas nos sirve más bien como un proceso de comprobación a la pregunta de en qué medida los sistemas se basan en autoabstracciones y, de aquí, en qué medida son iguales o desiguales.

La distinción de los tres niveles en la formación de sistemas hace perceptibles, a primera vista, los «errores» típicos o, al menos, la falta de claridad en las discusiones sostenidas hasta ahora. Las distinciones entre diversos tipos de sistemas deberán mantenerse en un solo nivel.[2] Lo mismo vale para los deslindamientos negativos. Mediante esta regla se eliminan numerosas estrategias improductivas de la teoría. Por ejemplo, tiene poco sentido decir que las sociedades no son organismos o, de acuerdo con la tradición teórica, distinguir entre cuerpos orgánicos (constituidos por partes coherentes) y cuerpos sociales (constituidos por partes incoherentes). Igual de «erróneo» es el intento de querer construir teorías generales de lo social sustentadas en las teorías de la interacción. Se puede decir lo mismo de la tendencia surgida recientemente, y estimulada por el invento de la computadora, de aplicar el concepto de máquina al nivel de la teoría general de sistemas[3] (el rechazo total, por otro lado, es injustificado). La distinción de niveles debe fijar las posibilidades de comparación de una manera fecunda. Entonces, las afirmaciones sobre las igualdades pueden ser trasladadas al siguiente nivel más alto. Por ejemplo, los sistemas sociales y los sistemas psíquicos son iguales, en la medida en que son sistemas. Sin embargo, puede haber igualdades que sólo son válidas en campos parciales del nivel de comparación. Por ejemplo, los sistemas sociales y los psíquicos se caracterizan porque operan en el medio del sentido, en cambio los organismos y las máquinas no. Así, es necesario preguntarse, en el marco de los planteamientos de problemas de una teoría más general, cuál es el equivalente funcional para el sentido utilizado en las máquinas y los organismos.

La agrupación de determinado tipo de sistemas bajo un nivel específico, puede efectuarse, al principio, de una manera más o menos intuitiva y después corregirse, en la medida en que lo exijan las experiencias de investigación. Esto vale también para la lista de tipos de sistema que se ha obtenido inductivamente. Tales correcciones pueden emprenderse sólo si la diferencia de niveles queda intacta. Si se colapsa también la diferencia de niveles, al utilizar por ejemplo «vida» como concepto básico y no específico de los organismos, entonces la regresión a formas más simples de la teoría es inevitable.

Las siguientes consideraciones se mantienen estrictamente en el nivel de una teoría general de los sistemas sociales. No ofrecen, por ejemplo, ninguna teoría de la sociedad —entendida como sistema social global, y que pudiera considerarse por lo tanto como un caso entre otros.[4] Tampoco haremos la presentación de la teoría general de sistemas por sí sola. Sin embargo, deberá dedicársele especial atención, ya que nuestra idea directriz es la pregunta de cómo un cambio de paradigma que se esboza en la teoría general de sistemas repercute en la teoría de los sistemas sociales.

De igual manera, por lo que se refiere a lo que hemos designado previamente como «cambio de paradigma», baste una aclaración. No nos unimos a los intentos de llegar a saber lo que quiso decir Kuhn cuando introdujo el concepto de paradigma: el concepto, al parecer, se encuentra en la actualidad en estado de desesperanza. Nos importa establecer sólo la distinción[5] entre *superteoría*[6] y diferencia directriz.

Las superteorías son teorías con pretensiones universalistas[7] (lo cual quiere decir que incluyen tanto a sus adversarios como a sí mismas). Las diferencias directrices son distinciones que guían las posibilidades del procesamiento de la información de la teoría. Estas diferencias directrices pueden adquirir la cualidad de un paradigma

1. Subrepticia o plenamente consciente. Así, por ejemplo, en Jean-Louis Le Moigne, *La théorie du système général: Théorie de la modélisation*, París, 1977. Para Le Moigne, la unidad del sistema general consiste en la función de un objeto artificial de servir pura y simplemente como modelo para los objetos.

2. Sin formular ese principio, mantiene la regla, por ejemplo, Donald M. MacKay, *Brains, Machines and Persons*, Londres, 1980.

3. En esta dirección A.M. Turing, «Computing Machinery and Intelligence», *Mind* 59 (1950), pp. 433-460.
Véase también Edgar Morin, *La méthode*, t. 1, París, 1977, pp. 155 y ss. Crítico al respecto, con una referencia al problema no resuelto de la autoreferencia: Alessandro Pizzorno, «L'incomplétude des systemes», *Connexions* 9 (1974), pp. 33-64; 10 (1974), pp. 5-26 (especialmente pp. 61 y ss.).

4. Con esto nos unimos a la opinión, reiteradamente defendida en la sociología, de que a la sociología no se le debería ni se le podría concebir como ciencia social. Así, por ejemplo, Leopold von Wiese, *System der Allgemeinen Soziologie als Lehre von den sozialen Prozessen und den sozialen Gebilden des Menschen (Beziehungslehre)*, 2.ª ed., Munich, 1933. Recientemente, esta posición quedó especialmente acentuada en Friedrich H. Tenbruck, «Emile Durkheim oder die Geburt der Gesellschaft aus dem Geist der Soziologie», *Zeitschrift für Soziologie*, 10 (1981), pp. 333-350. Nosotros, sin duda, lo hacemos por razones opuestas: no para excluir a la teoría de la sociedad (por sobrecarga de las premisas), sino para incluirla (mediante premisas sociológicas que faltan aclarar).

5. Para eso, no he encontrado ninguna prueba científica o paralelismos en la bibliografía especializada.

6. Cercano a esto, *Research tradition*, de Larry Laludan, *Progress and its Problems: Toward a Theory of Scientific Growth*, Berkeley, 1977.

7. Un breve bosquejo en Niklas Luhmann, «Soziologie der Moral», en Niklas Luhmann y Stephan H. Pfürtner (comps.), *Theorietechnik und Moral*, Francfort, 1978, pp. 8-116 (9 y ss.).

dominante, si llegan a organizar de tal manera la superteoría que todo el procesamiento de información se haga conforme a lo que ellas establecen. Así, por ejemplo, la superteoría de la evolución fue transformada por Darwin y sus sucesores en la diferencia entre variación y selección. Antes hubo intentos de concebir la totalidad de los resultados de la evolución mediante unidades adecuadas, el principio (arjé, causa), o una providencia hiperinteligente y, correspondientemente, se le entendía o como desarrollo o como creación. A partir de Darwin, estas concepciones de la unidad, que sólo posibilitan la distinción frente a lo otro indefinido, son sustituidas por la unidad de una diferencia (variación/selección, más adelante variación/selección/re-estabilización, y en parte también mediante azar/necesidad, orden/desorden). Cuando una superteoría alcanza un grado muy alto de centralización de la diferencia, entonces es posible un cambio de paradigma.

La teoría de sistemas es una superteoría particularmente impresionante. Por más discutida que sea, no se le puede negar cierto proceso de maduración y esto se lo atribuimos a que puede mirar hacia atrás a una historia caracterizada por pretensiones de superteoría, por la centralización de las diferencias y por los cambios de paradigma. En qué medida puede calificarse este desarrollo como un «progreso», o si ha llevado a una acumulación del conocimiento, son preguntas mucho más difíciles de contestar. Al mirar un siglo atrás, aparecen en la teoría de sistemas dos cambios de disposición en lo que concierne a los fundamentos. La conceptualización anteriormente encontrada no se considera falsa o inútil. Se le amplía mediante cambios con rumbo fijo, se le hace entrar en la nueva teoría y queda de esta manera «superada». La nueva teoría se vuelve más sustancial que la precedente, alcanza una complejidad más elevada y, por esta razón, se vuelve paulatinamente más adecuada para el tratamiento de los hechos sociales.

Una tradición transmitida desde la antigüedad y que es más vieja que el empleo conceptual del término «sistema»,[8] hablaba de totalidades constituidas por partes. El problema de esta tradición consistió en que la totalidad debía ser pensada por partida doble: como unidad y como totalidad de las partes, o más que la simple suma de las partes; con esto, sin embargo, nunca quedó aclarado cómo el todo que está constituido por las partes y un excedente, pudiera constituirse, con validez, en la unidad en el nivel de las partes. Por lo que toca a las relaciones sociales, se suponía que las sociedades estaban constituidas por hombres individuales, como partes con respecto al todo; de esta manera, la respuesta en torno a la convivencia humana quedaba a la mano. Los hombres debían ser capaces de reconocer la totalidad a la que pertenecían y estar dispuestos a orientar su vida según dicho conocimiento. Esto debió considerarse como condición de su ser social, de su inclusión en la sociedad, de su participación y, con ello, de su naturaleza. El riesgo de un conocimiento y una voluntad tan extrapolados (capaz de equivocarse o apartarse) se hizo visible, en general, en la corrupción o, más precisamente, en la imperfección de la naturaleza humana. Surge así la necesidad de diferenciar entre la parte dominante y la parte dominada. Pero incluso para la parte dominante el problema se agudizó: debía alcanzar la rectitud en el juicio y la voluntad, de tal manera que pudiera representar al todo del todo.

Los presupuestos sociales y los fundamentos del conocimiento de este concepto han sufrido un cambio profundo durante el paso a la sociedad moderna. La última versión elaborada en el siglo XVIII utilizó la categoría de lo general. La totalidad del mundo, o mejor, la totalidad de la humanidad, debía encontrarse presente en los hombres, como lo general. La discusión que a continuación se suscitó tuvo que ver con la forma en que el mundo o la humanidad se haría presente en los hombres. Se intentó la respuesta mediante los conceptos de razón, ley moral o apriorismos semejantes, o con el concepto de formación o Estado. El antiguo sentido para la insuficiencia, para la corruptibilidad de las condiciones generadas bajo la luna, fue superado por medio de la idealización. En gran parte, así se pudo hacer abstracción de las condiciones sociales e incluso, finalmente, postular la «libertad de dominio» como condición básica de la presencia sin cadenas de lo general en los hombres. Lo general se pensaba como lo impecable, lo carente de riesgo, lo que no necesitaba ser compensado, por más que la Revolución francesa lo contradecía; de esta manera, lo general se introducía con la pretensión de realizarse. Espíritu y materia debían emprender el largo camino de la realización de lo general en lo particular.

Todo ello es, hoy, objeto de recuerdo con ciertos tonos concomitantes de amonestación.[9] De hecho, esa gesta de pensamiento no ha podido ser sustituida, sino sólo recreada. No se ve cómo un esfuerzo de pensamiento de este tipo pudiera superarse. Pero si la hipótesis de que tal concepción estuvo condicionada y motivada por el esquema del todo y de las partes es correcta, entonces debería verse la posibilidad de sustituir dicho esquema, antes de buscar la semántica directriz que ocupara el lugar de la figura de «lo general en lo particular». Con este trasfondo histórico se plantea la pregunta de si la teoría de sistemas, pertinente para eso precisamente, se ha separado del paradigma del todo y de las partes, y cómo lo ha hecho.

En un primer impulso, la diferencia tradicional entre el *todo* y las *partes* se ha sustituido por la diferencia entre *sistema y entorno*. Mediante esa reconstrucción, de la cual Ludwig von Bertalanffy aparece como autor prominente, fue posible relacionar entre sí las teorías orgánicas, la termodinámica y la evolución.[10] En esta descripción teórica aparece la diferencia entre *sistemas abiertos* y *sistemas cerrados*. Estos últimos se definen como sistemas de caso límite: sistemas para los cuales el entorno no tiene ningún significado o que sólo tiene significado a través de canales específicos. La teoría se ocupó, pues, de los sistemas abiertos.

Aquello que se entendía como diferencia entre el todo y las partes se reformula como teoría de la diferenciación del sistema y así se incorpora en el paradigma nuevo. La diferenciación del sistema no es otra cosa que la repetición de la diferencia entre sistema y entorno dentro de los sistemas. El sistema total se utiliza a sí mismo

8. Para la historia de la terminología que se inicia alrededor de 1600, véase, por ejemplo, Otto Ritschl, *System und systematische Methode in der Geschichte des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs und der philosophischen Methodologie*, Bonn, 1906; Mario G. Losano, *Sistema e struttura nel diritto*, t. 1, Turín, 1968; Alois von der Stein, «Der Systembegriff in Seiner geschichtlichen Entwicklung», en Alwin Diemer (comp.), *System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation*, Meisenheim am Glan, 1968, pp. 1-13; Hans Erich Troje, «Wissenschaftlichkeit und System in der Jurisprudenz des 16 Jahrhunderts», en Jürgen Blühdorn y Joachim Ritter (comps.), *Philosophie und Rechtswissenschaft: Zum Problem ihrer Beziehungen im 19 Jahrhundert*, Francfort, 1969, pp. 63-88; Friedrich Kambartel, «"System" und "Begruendung" als wissenschaftliche und philosophische Ordnungsbegriffe bei und vor Kant», en Blühdorn y Ritter, *op. cit.*, pp. 99-113; notable también E. Fahlbusch, «Konfessionalismus», en *Evangelisches Kirchenlexikon*, t. 11, Gotinga, 1958, pp. 880-884. Absolutamente predominantes son allí los intereses clasificatorios y teóricos del conocimiento, que sin embargo ya estaban condicionados por las inseguridades y los aumentos de complejidad desencadenados en parte por la imprenta y en parte por la lucha de confesiones.

9. Véase por ejemplo, Michael Theunissen, *Selbstverwirklichung und Allgemeinheit: Zur Kritik des gegenwaertigen Bewusstseins*, Berlín, 1982.

10. Un buen resumen se encuentra en I.V. Blauberg, V.N. Sadovsky y E.G. Yudin, *Systems Theory: Philosophical and Methodological Problems*, Moscú, 1977, pp. 15 y ss. Véase también Ernst von Weizsäcker (comp.), *Offene Systeme I: Beitraege zur Zeitstruktur von Information, Entropie und Evolution*, Stuttgart, 1974; Alfred Kuhn, *The Logic of Social Systems: A Unified, Deductive System-Based Approach to Social Science*, San Francisco, 1974; Fred Emery, *Futures we are in*, Leiden, 1977; Jacques Eugene, *Aspects de la théorie générales des systèmes: une recherche des universaux*, París, 1981.

58

como entorno de la formación de sus sistemas parciales. Alcanza con esto, en el nivel de los subsistemas, un grado más alto de improbabilidad al fortalecer los efectos de filtración frente a un entorno que es, finalmente, incontrolable. De esta manera, un sistema diferenciado ya no consta propiamente de un determinado número de partes y de relaciones entre las partes, sino, más bien, de una mayor o menor cantidad de diferencias operativamente utilizables entre sistema y entorno. Estas diferencias reconstruyen, en distintas líneas de intersección, al sistema total como la unidad de partes del sistema y su entorno. La diferenciación es tratada de acuerdo con el patrón general de la formación de sistemas, y la pregunta de qué formas adopta y hasta dónde llega el grado de complejidad de la diferenciación de los sistemas, puede vincularse nuevamente con la diferencia inicial que constituye la totalidad del sistema.

Ahora, el problema central del esquema del todo y las partes puede resolverse de mejor manera. Siempre se había exigido que las partes fueran homogéneas en relación con el todo. Esto significaba que las habitaciones, pero no las piedras, eran parte de la casa; que los capítulos, pero no las letras, lo eran de los libros. Por otro lado, los hombres individuales eran considerados como parte de la sociedad. Casi no había criterios teóricos seguros para la homogeneidad, tanto más cuanto que a este tipo de pensamiento le resultaba difícil distinguir los conceptos de parte y elemento.[11] Ese paradigma, además, excluía otros criterios (al menos posibles) para dividir la realidad. Así, una sociedad compuesta por capas sociales sólo podía pensarse dividida en dichas capas sociales (por ejemplo, no se le podía pensar con el mismo valor de realidad dividida conforme al esquema ciudad/campo) o importantes puntos funcionales.[12] En todos estos aspectos, la teoría de la diferenciación entre sistema/entorno ofrece mejores posibilidades de análisis, y sobre todo, una comprensión más exacta de la homogeneidad, así como una mejor intelección de las posibilidades de utilización de los distintos aspectos de la diferenciación de los sistemas parciales.

Las ventajas, aquí indicadas, de un cambio en la diferencia directriz entre sistema y entorno se hacen notar también en la sociología, a la cual se le ha caracterizado, con razón, como una «orientación de unidad hacia dentro» (*Intra-unit-orientation*),[13] inclusive en su concepto de diferenciación. Frente a esto, los últimos desarrollos teóricos —en la medida en que están orientados por la teoría sistémica— prefieren los conceptos relacionados con el entorno, sobre todo en la investigación de las organizaciones. Por cierto, esta conversión a los «sistemas abiertos» no se realizó en la sociología de una manera libre de tendencias. Los sistemas abiertos favorecían la crítica del *statu quo* de las relaciones sociales, y por eso se les unió a la «reforma» de las estructuras sociales mediante la alianza con la planificación, la administración desde arriba y el control; esto, sobre todo, porque encontró su principal campo de aplicación en el terreno de los sistemas sociales organizados.[14] La relación con el entorno era concebida como un esquema de *input/output;* las estructuras eran consideradas como normas de transformación, y las funciones, justamente, como el resultado transformador que se podría esperar en la variación de las estructuras.[15]

Mientras que el paradigma de los sistemas abiertos puede considerarse como introducido y aceptado en la teoría de sistemas, en las dos últimas décadas se le ha puesto a discusión con un último planteamiento de radicalidad notable. Se trata de las contribuciones de la *teoría de los sistemas autorreferenciales*. No existen, en la actualidad, fundamentos de teoría suficientemente elaborados, ni apreciaciones generales, ni mucho menos fundamentos teóricos aceptados. Pero lo que hay es suficiente para estimar las consecuencias en la teoría de los sistemas sociales. Es, sobre todo, esa situación abierta la que invita a contribuir con aportaciones a una teoría general de sistemas autorreferenciales en el campo de los sistemas sociales.

Un primer impulso de desarrollo lo dio el concepto de autoorganización, y fue alrededor de 1960 cuando alcanzó su punto culminante en tres grandes simposios.[16] El concepto de autoorganización se refería «sólo» a las estructuras del sistema —hay que decirlo—, al mirar hacia atrás. Cambiar las estructuras del sistema con sus propios medios consistía, primero, en un problema conceptual especialmente difícil, y por eso particularmente atractivo para la teoría de sistemas. Sin embargo, se ha quedado lejos de alcanzar todo lo que hoy en día se entiende por autorreferencia. Entretanto, la referencia a la unidad, sea del sistema o de los elementos, ha hecho retroceder la referencia a la estructura (aunque, naturalmente, no ha quedado excluida).

La teoría de sistemas autorreferenciales sostiene que la diferenciación de los sistemas sólo puede llevarse a cabo mediante autorreferencia; es decir, los sistemas sólo pueden referirse a sí mismos en la constitución de sus elementos y operaciones elementales (lo mismo en el caso de los elementos del sistema, de sus operaciones, de su unidad). Para hacer posible esto, los sistemas tienen que producir y utilizar la descripción de sí mismos; por lo menos, tienen que ser capaces de utilizar, al interior del sistema, la diferencia entre sistema y entorno como orientación y principio del procesamiento de información. La cerradura autorreferencial es sólo posible bajo condiciones ecológicas:[17] en el marco de un entorno. El entorno es un correlato necesario para las operaciones autorreferenciales, ya que precisamente esa producción no se puede llevar a cabo bajo la premisa del solipsismo.[18] Se podría decir, también, que todo lo realmente importante que acontece en él, incluso la mismidad (*Selbst*), tiene que ser introducida por diferenciación. La (entretanto) clásica distinción entre sistemas «cerrados» y sistemas «abiertos» es sustituida por la cuestión de cómo la clausura autorreferencial puede producir apertura.

Aquí tenemos, también, una superación de la diferencia antigua por una teoría más compleja que permite hablar en los sistemas de introducción de autodescripciones, autobservaciones, autosimplificaciones. Ahora se puede distinguir la diferencia

59

11. Un intento notable es Uuno Saarnio, «Der Teil und die Gesamtheit», en *Actes du XIème Congrès International de Philosophie*, Bruselas, 1953, t. 5, Amsterdam-Louvaina, pp. 35-37.

12. Compárese la distinción entre dos diferentes puntos de partida con respecto a las jerarquizaciones: todo/parte y centro/periferia que llevan a muy distintas concepciones del orden. Véase Gerhard Roth, «Biological Systems Theory and the Problem of Reductionism», en Gerhard Roth y Helmut Schwegler (comps), *Self-organizing Systems: An Interdisciplinary Approach*, Francfort, 1981, pp. 106-120 (particularmente 111 y ss.).

13. Así, Gianfranco Poggi, «A Main Theme of Contemporary Sociological Analysis: Its Achievements and Limitations», *The British Journal of Sociology* 16 (1965), pp. 283-294.

14. Véase la visión escéptica de Michael Keren, «Ideological Implications of the Use of Open Systems Theory in Political Science», *Behavioral Science* 24 (1979), pp. 311-324. Este limitarse a la transformación de las *organizaciones* —dicho sea de paso— fue motivo de que se acusara de destematización a la teoría de sistemas, es decir, de conformismo en relación con las sociedades. Esta disputa podría ser resuelta, también, distinguiendo las diferentes referencias al sistema.

15. Muy típico al respecto, Fernando Cortés, Adam Przeworski y John Sprague, *System Analysis for Social Scientist*, Nueva York, 1974.

16. Véase Marshall C. Yovits y Scott Cameron (comps.), *Self-organizing Systems*, Oxford, 1960; Marshall C. Yovits, George T Jacobi y Gordon D. Goldstein (comps.), *Self-organizing Systems*, Washington, 1962; Heinz von Foerster y George W. Zopf (comps.), *Principles of Self-organization*, Oxford, 1962.

17. Fundamental para eso es Heinz von Foerster, «On Self-Organizing: Systems and their Environment», en Yovits y Cameron, *op. cit.*, pp. 31-48.

18. Convincente resulta Heinz von Foerster, «On Constructing a Reality», en Wolfgang F.E. Preiser (ed.), *Environmental Design Research*, t. 2, Stroudsbourg, PA, 1973, pp. 35-46.

sistema/entorno desde la perspectiva de un observador (por ejemplo, la de un científico), y distinguirla también de la diferencia sistema/entorno que se realiza en el sistema mismo: el observador, a su vez, puede ser pensado como un sistema autorreferencial. Relaciones de reflexión de este tipo no sólo revolucionan la epistemología clásica de sujeto-objeto; no sólo desdogmatizan y «naturalizan» la teoría científica, sino que producen también una comprensión más compleja del objeto por medio de un diseño de teoría, a su vez, más complejo.

En el contexto de la teoría del sistema/entorno las relaciones teóricas resultaban fáciles. Esta teoría, por ejemplo, podía ser interpretada como una prolongación de las relaciones causales: en todas las explicaciones causales había que tomar en cuenta tanto los factores internos como los externos; sistema y entorno se encontraban en una especie de coproducción. La teoría de los sistemas autorreferenciales sobrepasa la teoría causal; considera la causalidad (al igual que las deducciones lógicas de cualquier tipo y la asimetrización) como una manera de organización autorreferente; explica la diferencia entre sistema y entorno mediante el hecho de que sólo los sistemas autorreferenciales tienen la posibilidad de ordenar las causalidades a través de procesos de distribución entre sistema y entorno. Una teoría de este tipo requiere de formas conceptuales ubicadas en la relacionalidad de las relaciones.

La elaboración de una teoría de sistemas autorreferenciales, que incluye la teoría sistema/entorno, hace necesaria una nueva diferencia directriz, por tanto un nuevo paradigma. Se ofrece aquí la diferencia entre identidad y diferencia,[19] ya que la autorreferencia sólo puede realizarse en las operaciones actuantes del sistema si por sí misma identifica a un sí mismo (como elemento, como proceso o como sistema), y lo identifica como diferente frente a un otro. Los sistemas se las tienen que arreglar con la diferencia entre identidad y diferencia cuando se reproducen como sistemas autorreferenciales. Dicho de otro modo, la reproducción es la manipulación de esta diferencia. Por lo pronto, este no es ningún problema teórico, es un problema absolutamente práctico y no sólo relevante para los sistemas constituidos por el sentido.[20] Una ciencia que pretende enfrentar tales sistemas tiene que crear conceptos en ese nivel de correspondencia; para esto, la diferencia de la identidad y de la diferencia le sirve como hilo conductor en la formación de la teoría, como paradigma.

Este segundo cambio en el paradigma provoca en la teoría general de sistemas traslados notables: del interés por el diseño y el control pasa a la autonomía y a la sensibilidad ante el entorno; de la planeación de la evolución fincada en la estabilidad estructurada pasa a una estabilidad dinámica. En el paradigma del todo y las partes hay que colocar, en algún lugar, atributos inexplicables, ya sea como características del todo (que es más que la suma de las partes) o como características de una punta jerárquica que representa al todo.[21] En cambio, en la teoría de los sistemas autorreferenciales, todo lo que pertenece al sistema (posibles cúpulas, límites, plusvalías, etcétera) está incluido en la autoproducción y con ello quedan desmitificados para el observador.[22] Estos desarrollos llevados a cabo en la teoría de sistemas pudieran volverse interesantes en la sociología.

Es obvio que los impulsos para esos dos cambios no partieron de la sociología. Los estímulos fundamentales vinieron de la termodinámica y de la biología como teoría del organismo, después se desprendieron de la neurofisiología, de la teoría citológica y de la computación; y finalmente de las fusiones interdisciplinarias de la teoría de la información y de la cibernética. La sociología no sólo ha quedado excluida como investigación cooperante, sino también se ha mostrado incapaz de aprender en este contexto interdisciplinario. Como carece de preparativos propios de una teoría fundamental, ya ni siquiera es capaz de observar lo que está ocurriendo.[23] Se ha quedado entretenida con datos autoproducidos y, respecto de la teoría, con clásicos autocreados. El ejemplo muestra, al mismo tiempo, que no cualquier tipo de clausura autorreferencial puede posibilitar una visión más compleja del entorno. Como en todo aumento de relaciones entre entramados, habrá que preguntarse por las condiciones especiales bajo las cuales los sistemas pueden realizar semejante nexo, y así participar en la evolución.

Con este trasfondo actual de las ciencias históricas, las siguientes reflexiones se entienden como un intento de reformular la teoría de los sistemas sociales a la luz del desarrollo alcanzado por la teoría general de sistemas, la cual tendrá que ser probada en la confrontación con los materiales sociológicos. Los beneficios de la abstracción y las experiencias en la formación de conceptos que ya existen en el nivel interdisciplinario o que ya se están perfilando, podrán ser aprovechados en la investigación sociológica. Espero que uno de los resultados más importantes de esa confrontación, con ganancia para ambos lados, sea la de la radical temporalización del concepto de elemento. La teoría de los sistemas autoproducentes, autopoiéticos, sólo podrá ser trasladada al campo de los sistemas de acción cuando se entienda que los elementos que constituyen al sistema no pueden tener ninguna duración, es decir, los elementos mismos que reproducen al sistema son producidos incesantemente por él. Esto va mucho más allá de una sustitución de las partes que mueren, hecho además no suficientemente aclarado por la referencia a las relaciones con el entorno. No se trata de adaptación ni de metabolismo; se trata más bien de una coacción especial hacia la autonomía, con el resultado de que el sistema simplemente dejaría de existir, aun en un entorno favorable, si en la reproducción no proveyera a los elementos momentáneos de que consta de esa capacidad de anexión, es decir, de sentido. Para esto podrían darse diversas estructuras, pero acaban por prevalecer sólo aquellas que se imponen a la tendencia radical de la desintegración (y no sólo a la desintegración paulatina de la entropía).

---

19. Quien lea con atención, se dará cuenta de que se está hablando de la *diferencia* entre identidad y diferencia, y no de la *identidad* entre identidad y diferencia. Ya desde aquí las siguientes reflexiones se apartan de la tradición dialéctica, a pesar de todas las similitudes que puedan darse y que llamen la atención. Uno de los pocos autores que llevan al funcionalismo moderno hasta este problema fundamental es Alfred Locker, «On the Ontological Foundations of the Theory of Systems», en William Gray y Nicholas D. Rizzo (comps.), *Unity Through Diversity: A festschrift for Ludwig von Bertalanffy*, Nueva York, 1973, t. 1, pp. 537-572. Pero en última instancia, Locker funde funcionalismo y dialéctica: «La funcionalidad lleva a una unificación, es decir, a una identidad de identidad y diferencia» (p. 546). Prefiero dejar a cargo de los dialécticos el explicar cómo hay que entender esa última identidad. A la teoría funcionalista de sistemas le basta proceder mediante las diferencias (escogidas por contingencia). Volveremos sobre esto con motivo de los problemas de la autorreferencia (cap. 2).

20. Hay que pensar en los estudios sobre la capacidad de discriminación de los sistemas inmunes del organismo. Véase N.M. Vaz y F.J. Varela, «Self and Non-Sense: An Organism-centered Approach to Immunology», *Medical Hypotheses* 4 (1978), pp. 321-267.

21. Ambas posibilidades se pueden observar particularmente en la semántica política, por ejemplo, en forma de obligaciones de lealtad frente al «bien común», o en forma de un momento irreductible de arbitrariedad (soberanía) de la cúpula estatal.

22. Esa manera antijerárquica, o mejor, metajerárquica de ver las cosas, llama la atención especialmente en el concepto de la autopoiesis, lo cual se ha notado ya con frecuencia. Véase Gerhard Roth, *op. cit.*

23. La excepción que hay que concederle a la teoría general del sistema de acción de Talcott Parsons, reafirma al mismo tiempo la tesis fundamental: una teoría propia es condición de capacidad de aprendizaje en un contexto interdisciplinario. Lo mismo que en el nivel de la teoría general de sistemas, la cerradura autorreferencial es correlato de la apertura frente a la complejidad del entorno.

Sistemas Sociales : Lineamientos para una teoría general / Niklas Luhmann ; trad. Silvia Pappe y Brunhilde Erker ; coord. por Javier Torres Nafarrete. — Rubí (Barcelona) : Anthropos ; México : Universidad Iberoamericana ; Santafé de Bogotá : CEJA, Pontificia Universidad Javeriana, 1998
445 p. ; 24 cm. — (Autores, Textos y Temas. Ciencias Sociales ; 15)

Tit. orig. : «Soziale Systeme. Grundisse einer Allgemeinen Theorie». - Índice
ISBN: 84-7658-493-8

1. Sistemas Sociales 2. Sistemas, Teoría de (Sociología) I. Pape, Silvia, tr. II. Erker, Brunhilde, tr. III. Torres Nafarrete, Javier, coord. IV. Universidad Iberoamericana (México) V. CEJA, Pontificia Universidad Javeriana (Santafé de Bogotá) VI. Título VII. Colección
316.3

91

Título original en alemán: *Soziale Systeme. Grundisse einer Allgemeinen Theorie*
Traducción: Silvia Pappe y Brunhilde Erker, bajo la coordinación de Javier Torres Nafarrate

Primera edición en alemán: Suhrkamp Verlag, 1984
Primera edición en español: Alianza Editorial / Universidad Iberoamericana, 1991
Segunda edición en español: Anthropos Editorial / Universidad Iberoamericana / CEJA, Pontificia Universidad Javeriana, 1998

© Niklas Luhmann, 1984
© Universidad Iberoamericana para los derechos en lengua española y la traducción, 1991, 1998
© Anthropos Editorial, 1998

Edita: Anthropos Editorial. Rubí (Barcelona)
En coedición con la Universidad Iberoamericana, México, D.F., y con el Centro Editorial Javeriano, Pontificia Universidad Javeriana, Santafé de Bogotá
ISBN: 84-7658-493-8
Depósito legal: B. 6.391-1998
Diseño, realización y coordinación: Plural, Servicios Editoriales (Nariño, S.L.). Rubí. Tel. y fax (93) 697 22 96
Impresión: Novagràfik. Puigcerdà, 127. Barcelona

Impreso en España - *Printed in Spain*

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Niklas Luhmann

TEXTO No. 8

SISTEMAS SOCIALES

Lineamientos para una teoría general

ANTHROPOS
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
CEJA
Centro Editorial Javeriano
Pontificia Universidad Javeriana

ce, produce el efecto de un teatro de títeres en lugar de una teoría con pretensiones explicativas.

Espero que estas anotaciones, esbozadas rápidamente, faciliten el acceso al texto, que ciertamente es difícil, y puedan contribuir a llevar la discusión a un nivel satisfactorio para ambos bandos.

Bielefeld, febrero de 1991

NIKLAS LUHMANN

62

NOTA A LA VERSIÓN EN LENGUA CASTELLANA

Este libro

El lector tiene en sus manos un libro que cae bajo la designación de escritos que hacen época. Hace doce años hizo su aparición: esa distancia y la discusión mundial que ha provocado lo hacen, ahora, más imprescindible. SISTEMAS SOCIALES ha impuesto una marca que, a decir de Peter Fuchs,[1] lo que en adelante se piense sobre la sociedad desde la perspectiva sistémica no debería colocarse detrás de lo aquí alcanzado.

En nuestro medio se alza reiteradamente la queja de que el primer contacto con la obra de Luhmann produce rechazo: la teoría resulta demasiado compleja. Así, de inmediato, se pone en operación el círculo vicioso: no se la estudia porque el primer acercamiento lleva incubado el repudio.

Estas líneas, que no son más que una introducción, pretenden simplemente eso: facilitar un primer acercamiento con el libro y, más lejanamente, con la obra de Luhmann.

Arbitrariedad de la Teoría de Sistemas

La teoría de sistemas, en sociología, consiste en una técnica, un instrumento, un modo de proceder. Decidirse en favor del empleo de la teoría de sistemas para observar la sociedad, lleva implícito un momento de arbitrariedad. Con esto se asienta que la teoría de sistemas aunque «acaricia el ensueño» de ser universal en el sentido de abarcar todo lo concerniente a lo social, con todo no reclama exclusividad.

De facto, la sociedad se ha observado y descrito con otro tipo de distinciones que no se enmarcan dentro de la tradición sistémica: trabajo/capital (Marx); ideas/intereses (Weber); solidaridad orgánica/mecánica (Durkheim); actuar comunicativo/estratégico (Habermas).

La teoría de sistemas anheló, después de la Segunda Guerra Mundial, constituirse en una especie de metaconceptuación que le devolviera a la humanidad el paradigma pèrdido. El concepto de sistema, despojado de las peculiaridades propias de cada

1. *Der Mensch —das Medium der Gesellschaft?*, Peter Fuchs/Andreas Göbel (eds.), Suhrkamp, Francfort, 1994, p. 16.

disciplina, significaría la gran unificación de la ciencia y, por consiguiente, la comprensión de la estructura más secreta del mundo.

Von Bertalanffy aparece como el entusiasta más destacado de esta empresa, lo que lo llevó a la formación de una sociedad que se consagrara a la teoría general de los sistemas.[2] No es posible firmar de un plumazo el acta y sostener que ese intento fracasó. Más bien habrá que puntualizar por un lado los avances y, por otro, los límites a los que condujo este desarrollo.

La teoría sistémica nace sobrecogida por el modelo del *equilibrio* de los sistemas, aunque este entendimiento ya había sido empleado en el contexto del siglo XVII: *balance of trade* (equilibrio del mercado internacional). El modelo del equilibro dio pie para que se vislumbrara una teoría general de los sistemas. Sin embargo, en el esfuerzo de la sociedad para la Teoría General de Sistemas no se puede hablar de un descubrimiento propio en el campo de lo sistémico, sino de una variante de aquel pensamiento ya antiguo sobre la estabilidad.

En la actualidad existen serias dudas acerca de si los sistemas que se describen mediante la noción de equilibrio sean reales; más bien se ha llegado a la convicción de que en el desequilibrio los sistemas adquieren su estabilidad. Algo parecido a lo que sucede en la observación de que el sistema económico sólo se puede estabilizar en la medida en que crea sobreproducción, o en la medida en que produce exceso de compradores: compradores escasos y, por tanto, sobreproducción de mercancías; o mercancías escasas y sobreproducción de compradores. Estos desequilibrios que conducen a la estabilidad podrían servir para caracterizar la economía capitalista y socialista: teoría que ha desarrollado el economista húngaro János Kornai.[3]

Ya la física había llegado a la compresión de que el Universo, respecto a la energía, es un *sistema cerrado* que no puede dar acogida a ningún tipo de *input* que no esté contenido dentro de sí mismo. De allí surge, inexorable, la ley de la entropía de la termodinámica. Sin embargo, estos sistemas cerrados siempre fueron para la teoría sistémica casos límite: sistemas para los cuales el entorno no tiene ningún significado, o que sólo tiene significado bajo condiciones muy específicas.

Si la entropía como ley inexorable era válida para el mundo físico, no podía serlo, sin más, para el orden biológico ni para el social. La teoría de sistemas propuso, entonces, el modelo de los *sistemas abiertos*. La tesis fundamental consiste en que si estos sistemas fueran cerrados acabarían sucumbiendo a la irreversibilidad termodinámica. Los sistemas abiertos al desarrollar complejidad para construir neguentropía, necesariamente entran en intercambio de energía o de información con el entorno. Por consiguiente estos sistemas con ayuda de una función de transformación pueden convertir *inputs* en *outputs* y con ello conservarse.

En el desarrollo de los sistemas abiertos hubo límites en los planteamientos y preguntas que no fueron contestadas. En opinión de Luhmann, todos estos esfuerzos nunca hicieron frente al problema de la delimitación de qué es, en realidad, un sistema. En la comprensión del modelo abierto se captó el proceso de transformación *input/output* y en las consideraciones colaterales de la cibernética (*feed back* negativo/*feed back* positivo), se precisó con claridad el mantenimiento o aumento progresivo de ciertas variables. Sin embargo, este modelo nunca se preguntó por las características del sistema que hacía que todo eso fuera posible. El haber recurrido a las funciones matemáticas, a las igualdades, a los mecanismos teóricos, no bastó para llenar ese hueco de teoría y, sobre todo, no llegó a consolidar una teoría de sistemas que pudiera ser útil a la sociología. Estos esfuerzos no dotaron de información sobre la forma en que se constituyen los sistemas sociales y menos todavía sobre la constitución de una teoría de la sociedad. Estos avances de teoría se pueden contabilizar, en todo caso, del lado de algunos rendimientos de los sistemas, pero no hay respuestas con respecto a qué sea el sistema para que pueda aportar tales logros.

Todo lo que se pueda decir sobre una teoría de sistemas es, en última instancia, un intento por responder de manera precisa a lo que se designa bajo el concepto de sistema.[4]

Echando la mirada hacia atrás se percibe que el modelo de los sistemas abiertos quedó atrapado en el pantano de una concepción objetual. Como los sistemas se pensaban en primera línea en el campo de la biología y de los mecanismos de control, las representaciones correspondientes estuvieron ligadas a imágenes orientadas por el esquema de las cosas. Quizás el logro más llamativo de la actual teoría de sistemas consista en haber logrado dar el salto hacia una comprensión de lo que se designa como sistema, que se ubica en un plano de abstracción que recuerda la altura alcanzada por la mecánica cuántica.

Los sistemas clausurados en su operación

Luhmann se adhiere a un último modelo en la teoría de sistemas sobre el que apenas existen esbozos de inteligencia: la teoría de los *sistemas clausurados en su operación*.

Lo revolucionario de este entendimiento —si con Kuhn se acepta que la revolución en el campo de la ciencia no necesariamente debe ser altamente espectacular—[5] estriba en que los sistemas ya no serán entendidos como objetos, sino fundamentalmente como operaciones. Hay pues en ello una intelección radical operativa de los sistemas como condición para captar su unidad.

En la antigua teoría de sistemas se hacía mención a una pluralidad de características como las de elemento/relación, estructura/proceso para designar la unidad del sistema, aunque lo propio de la sistemicidad parecía estar reservado al *y* de la inclusión: elemento *y* relación.

Los estímulos para efectuar un cambio de la comprensión de los sistemas con el acento puesto en la operación surgieron de las matemáticas. George Spencer-Brown, en el libro *Laws of Form*,[6] se ocupa de la presentación de un cálculo formal prematemático en el que trata de reducir el álgebra de Boole a un único cálculo de operación. Con esto surgió la esperanza, al menos en sociología, de identificar el tipo de opera-

2. En un ensayo extenso escrito para la Unesco, el Ing. Luis Vergara Anderson ofrece una visión panorámica de la teoría de sistemas y las ciencias sociales. Aquí cito sólo lo referente a la *Sociedad para la Teoría General de Sistemas*: «Parece ser que desde los últimos años de la década de los años treinta Ludwig von Bertalanffy concibió la posibilidad de una teoría general de los sistemas. La comunicación pública a la comunidad científica de esta concepción, sin embargo, no tuvo lugar hasta después de concluida la Segunda Guerra Mundial, siendo 1945 el año en el que fue publicado el primer artículo a ese respecto. En 1954, por una iniciativa conjunta de Von Bertalanffy (biólogo) y Anatol Rapoport (matemático), se fundó, bajo los auspicios de la *American Association for the Advancement of Science*, la *Society for General Systems Theory*, la cual al poco tiempo modificó su nombre para denominarse *Society for General System Research* y que recientemente lo ha vuelto a modificar otras dos veces, para transformarse, primero, en la *International Society for General Systems Research* y, finalmente, en la *International Society for the Systems Sciences (ISSS)*»: Luis Vergara Anderson, «La Teoría de Sistemas y las Ciencias Sociales», en *Ciencia, tecnología y desarrollo*, Eduardo Martínez (ed.), Nueva Sociedad, Caracas, Venezuela, 1994, p. 132.

3. János Kornai, *Anti-equilibrium-on economyc systems theory and the tasks of research*, Amsterdam, 1971.

4. Para una visión más exhaustiva, cfr. Niklas Luhmann, *Introducción a la Teoría de Sistemas. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate*, Anthropos/U. Iberoamericana/Iteso, Barcelona/México, 1996, Lección 2.

5. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1971, p. 277.

6. The Julian Press, Nueva York, 2.ª ed., 1977.

dor que hace posible a todos los sistemas sociales, por más complejos que se hayan vuelto en el transcurso de la evolución: interacciones, organizaciones, sociedades.

Por operación habrá de entenderse, de la manera más general, la producción de una diferencia. Todo lo que se pueda designar como entidad sufre un cambio de estado en su interior después de que ha acontecido una operación; además esa entidad mediante la operación es algo distinto que sin ella.

Por consiguiente, una teoría de los sistemas sociales requiere de una indicación precisa respecto de la operación por medio de la cual el sistema se reproduce y luego se diferencia del entorno. «Aquí es donde ha fracasado la teoría sociológica de la acción, pues el concepto de acción remite al hombre como ser viviente y como conciencia, es decir, no se refiere a un estado de cosas socialmente constituido. La teoría de los sistemas sociales, por ello, debe transformarse de teoría de la acción en teoría de la comunicación, si quiere aplicar el concepto de sistema que hemos delineado en los párrafos anteriores al hablar de sistemas sociales operativamente clausurados.»[7] No hay en el ámbito de lo social multiplicidad de alternativas para, de entre ellas, escoger la operación que defina lo social. La comunicación es el único fenómeno que cumple con los requisitos: un sistema social surge cuando la comunicación desarrolla más comunicación a partir de la misma comunicación.

La sociedad no es un objeto

La consecuencia inmediata que se deriva de que lo social es una operación de comunicación, es que la sociedad no existe como objeto. La sociedad es pura comunicación y por tanto es sólo posible acercarse a ella mediante distinciones. La sociedad no opera como una gigante estructura objetiva que nadie ha visto. Más bien las relaciones que se aprecian entre los seres humanos concretos se hacen dependientes de una orientación que se refiere a formas de comunicación. Por consiguiente, los sistemas sociales (y con mucho más razón la sociedad) no son propiamente objetos que estén situados en un lugar en el espacio y en el tiempo. Se trata decisivamente de una distinción, pero una distinción que es real y que produce efectos reales.

Por eso, para repetirlo, todo lo que se pueda decir sobre una teoría sistémica es, en última instancia, un intento de responder de manera precisa a lo que se designa bajo el concepto de sistema y esto, sobre todo, en dos aspectos fundamentales: *a*) pasar de la consideración de que un sistema es un objeto a la pregunta de cómo se llega a obtener la diferencia que se designa bajo el binomio sistema/entorno. ¿Cómo es posible que esta distinción (sistema/entorno) se reproduzca, se mantenga, se desarrolle mediante evolución, con el resultado de que cada vez más se pone a disposición del sistema (de un lado de la diferencia) una mayor complejidad? Y *b*) ¿qué tipo de operación hace posible que el sistema, al reproducirse, mantenga siempre dicha diferencia?

Sistemas autorreferenciales y autopoiéticos

La disposición de que un sistema deba comprenderse a partir del tipo de operación que lleva a efecto, nos ha allanado, en buena parte, el camino. El siguiente paso consiste en la aceptación del contexto recursivo de cada una de las operaciones: la operación encuentra su propia unidad cuando hace referencia a operaciones del mismo tipo que han acontecido en el sistema y, en este sentido, cuando se enlaza con operaciones propias. En esta comprensión básica se trata de *autorreferencialidad*. Este concepto deberá entenderse en el contexto de una red que constituye un entramado específico, como condición que hace posible la producción y reproducción de las operaciones del sistema. Un sistema autorreferencial debe definirse, pues, como un tipo de sistema que para la producción de sus propias operaciones se remite a la red de las operaciones propias y, en este sentido, se reproduce a sí mismo. Con una formulación un poco más libre se podría decir: el sistema se presupone a sí mismo para poner en marcha su propia operación en el tiempo.

Los sistemas autorreferenciales son necesariamente sistemas que están clausurados en su operación. Esta clausura lo que efectúa es una selección por medio de la cual quedan «cualificados» los elementos del sistema: por ejemplo, un sonido (palabra) que se identifica como comunicación y que por eso mismo se deslinda de cualquier otro tipo de percepción acústica.

Este tipo de cierre/clausura no deberá entenderse como aislamiento. Sería absurdo retroceder a disposiciones teóricas que ya han sido discutidas ampliamente, en el sentido de que se sabe, desde hace tiempo, que los sistemas dependen material y energéticamente del entorno. Sin embargo, la clausura de operación acentúa un cierre de tipo comunicacional o semántico, aunque presuponga apertura material y energética.

Estos sistemas autorreferenciales son, además, *autopoiéticos*. La innovación que el concepto de autopoiesis introduce, y que significa un avance con respecto a la autorreferencialidad, es que se sitúa en el plano ultraelemental del sistema —en el plano de los elementos que ya no son capaces de admitir una disolución posterior —y con ello, entonces, en el nivel de todo lo que opera como unidad en el sistema. No se trata, por consiguiente, de la pura autoorganización en el sentido de las autodeterminaciones y de los cambios sobre las propias estructuras, y tampoco simplemente de autonomía en el sentido de la autorregulación del sistema. Se trata más bien de comprensión de que, tanto las estructuras como los elementos del sistema, pueden llevarse a efecto si permanece como invariable la *autopoiesis*. Para decirlo en forma suscinta: la autorreferencialidad alude directamente a la formación de las propias estructuras en el sistema; la autopoiesis hace referencia a todo lo que acontece en el sistema como operación (lo cual incluye también las estructuras).

El concepto de autopoiesis constituye, sin lugar a dudas, una revolución conceptual. Pero su vuelco radical se sitúa exclusivamente en el plano de un principio teórico que obliga a comprender los sistemas a una profundidad hasta ahora no alcanzada por la teoría de sistemas. Sin embargo, su poder de aclaración deductiva es mínimo. Prácticamente lo único que afirma es que en el sistema existirán elementos y estructuras mientras se mantenga la autopoiesis. Pero el concepto no es capaz de aclarar qué tipos de estructuras deberán erigirse, ni aclarar tampoco el tipo de efectos causales que se puedan producir entre sistema y entorno. Dicho de manera nomológica: la revolución que introduce el concepto de autopoiesis como metaconcepto teórico es inversamente proporcional a su capacidad de explicación predictiva.

Una de las consecuencias que se derivan de esta comprensión de la autorreferencialidad y, por ende, de la autopoiesis es que el primado ontológico de la conciencia, en el sentido de que se pensaba que era el único fenómeno autorreferencial en el universo, se desmorona. La conciencia a partir de esto será entendida sólo como un sistema autorreferencial y autopoiético entre otros: células, sistemas sociales, sociedad...

7. Niklas Luhmann, *Sistemas Sociales. Lineamientos para una Teoría General*, Alianza/U. Iberoamericana, México, 1991, p. 17 (p. 15 de la presente edición).

Diferencia *vs.* Unidad

Esta nueva comprensión de los sistemas está sustentada en un punto de partida teórico que se ancla firmemente en la comprensión de la diferencia. En esto difiere de la comprensión dominante del pensamiento vétero-europeo que fija toda su disposición en una comprensión teórica de la unidad. En el caso paradigmático de Hegel, por ejemplo, el movimiento teórico consiste en partir de la unidad indeterminada, para arribar a una unidad superior de mayor determinación. En el pensamiento clásico la unidad precede metafísicamente a la diferencia y de aquí que la dificultad elemental consistiera en explicar el paso de cómo la unidad hace surgir la diferencia: piénsese en Plotino y en Fichte.

La nueva teoría de sistemas, por el contrario, empieza con una afirmación empírica: cada operación que se efectúa en el mundo, produce diferencia. Por consiguiente existe una primacía factual de la diferencia sobre la unidad. Apenas así se hace comprensible la paradoja de que la unidad del mundo sólo se pueda expresar mediante la diferencia. En este lugar adquiere relevancia la anotación de Luhmann, precisamente en este libro: «Quien lea con atención, se dará cuenta de que se está hablando de la *diferencia* entre identidad y diferencia, y no de la *identidad* entre identidad y diferencia. Ya desde aquí las siguientes reflexiones se apartan de la tradición dialéctica, a pesar de todas las similitudes que puedan darse y que llamen la atención».[8]

El dispositivo ultraelemental con el que está provisto todo sistema con capacidad de observar (células, conciencias, sistemas sociales) conduce a que lo observado adquiere, por la sola disposición de ser observado, una forma desdoblada. Se podría decir: toda observación está condenada a desfigurar la realidad y, por consiguiente, vivimos en un mundo, para nosotros, desfigurado. Pero justamente lo que en el pensamiento clásico se valora como negativo y cargado de nostalgia (la desfiguración del mundo), en la teoría de la diferencia se la comprende como una ganancia explosiva de realidad. La realidad no sólo es lo que es (comprensión ontológica), sino además lo que la observación le añade como construcción (comprensión constructivista). Con esto se recuerda el aforismo de la mecánica cuántica: todo objeto padece una perturbación por el hecho de observarlo.

El mundo, entonces, será entendido como el trasfondo en el que distintos observadores podrán observar lo mismo de distinta manera. Por consiguiente, ¿qué es la sociedad?: la sociedad es el sistema omniabarcador que hace posible que se efectúen en su seno las distinciones «antónimas» (Stephen Holmes) que la describen. Habíamos dicho: la sociedad no es un objeto, sino la instancia en la que toda observación muestra su poder constructivo. Cada observación de la sociedad expande sus propios límites. Describirla es también construirla. Por consiguiente, si el observador adquiere la preeminencia metafísica, quedan disueltos los viejos problemas de la ontología, del consenso de la verdad, de la intesubjetividad. La sociedad es la operación que acoge todo lo dispar (lo bueno y lo malo; lo fáctico y lo utópico; el *status quo* y la revolución); la instancia, en fin, que distribuye las cargas antiguas de la ontología (bien, unidad, verdad, moral) en distintas subinstancias sociales para que se hagan cargo, mediante un manejo más diferenciado, del principio utilitario (economía), del principio de trascendencia (religión), del principio de justicia (derecho), del principio de participación en el poder (política).

8. *Ibíd.*, p. 33, n. 19 (p. 34, n. 19 de la presente edición).

¿Relativismo puro?

¿La sociedad, entonces, está condenada al relativismo, ya que debe admitir pluralidad de observaciones? El aspecto de un cierto relativismo en el conocimiento de la estructura de la sociedad no se puede eludir. Sin embargo, este relativismo no conduce a la afirmación de que *anything goes*; por el contrario, las observaciones conducen a un proceso autorreferencial de enlace, a la no flexibilización, a la construcción de las tradiciones. Tanto la cibernética de las operaciones recursivas, como la disciplina de los órdenes autorreferentes, han descubierto que en este tipo de sistemas no impera la casualidad. Más bien tienden a producir estabilidades (lo que constituye su historia), y éstas son extremadamente difíciles de transformar, a no ser que sobreviniera una catástrofe.

El observador de la sociedad es la misma sociedad que se observa. Es la comunicación que, en su estructura más elemental, lleva aparejada la autoobservación. Los seres humanos que observan (por tanto que utilizan comunicación) presuponen un sistema (la sociedad) ya maduro en operaciones, para poder crear una nueva. Los observadores individuales, para decirlo en terminología de Parsons, son los prerrequisitos necesarios de energía para que se lleve a efecto la observación de la sociedad: capacidad sensomotora, movimientos corporales, energía motivacional de las personas, capacidad de entendimiento, consensos básicos.. Es decir: la estructura más básica de la sociedad (la comunicación) no permite, por razones ultraestructurales (autopoiesis) que haya una única descripción de lo que es la sociedad; la garantía última de persistencia del mundo radica en que no puede ser de un solo modo. Para proseguir, la sociedad crea la redundancia, la recursividad, el pluralismo, la policontexturalidad, como un mecanismo de compensación frente a la limitación estructural al no existir, de facto, la unicidad ontológica. La sociedad crea su propio emplazamiento en el espacio y el tiempo con ayuda de una pluralidad de referencias: como la ubicación de un astronauta en el espacio sideral. Por consiguiente el acercamiento al orden social no puede consistir en definiciones únicas para siempre, sino en acercamientos contingentes: «Si es acertado el que la contingencia es el modo de ser de la sociedad moderna —por tanto, lo que no es posible cambiar cuando en el modo de la observación de segundo orden debe ser comunicado—, entonces la tarea de la teoría sociológica podría consistir en realizar esta forma en la sociedad, por tanto volver a copiar la forma en la forma. Su idea de verdad ya no consistirá entonces en la concordancia de sus afirmaciones con su objeto (lo que ha sido ya probado y puede ser todavía aprobado), sino en una especie de congruencia de las formas; o dicho de otra manera: en una *re-entry* de la forma en la forma. O se podría decir también, en analogía con las formas del arte, que la sociología lo que hace es realizar una parodia de la sociedad en la sociedad».[9]

¿Y el ser humano?

La opción (¡arbitraria!) en favor de una teoría de sistemas sustentada en la operación conduce necesariamente a ubicar al ser humano en el entorno del sistema sociedad. Esto revienta el formato de todas las teorías universales a las que estábamos acostumbrados y apunta hacia un diseño teórico que sirve de visión del mundo (cos-

9. Niklas Luhmann, *Introducción a la Teoría de Sistemas*, *op. cit.*, Lección 14.

movisión). Donde antes estábamos acostumbrados a observar unidades discretas articuladas (la realidad social, los problemas concretos, los individuos), hoy, desde una perspectiva insólita, observamos una multiplicidad de operaciones que siguen la dinámica de su propia autopoiesis. Ahí donde veíamos una correlación articulada y un *continuum* del mundo en el que todo debiera quedar enlazado por procesos causales y teleológicos, hoy se esboza una comprensión de una complejidad más alta. Autopoiesis significa un mundo en el que se expanden, simultáneamente, la causalidad y la autonomía; las dependencias y las independencias; la necesidad de planeación y la evasividad del proceso evolutivo; mayor racionalidad y, al mismo tiempo, aumento de transracionalidad expresada bajo las designaciones (todavía incomprendidas) de afectividad, expresividad, espontaneidad, informalidad.

«Y uno se pregunta después de todo esto, por qué se ven tan mal y por qué se rechaza tan fuertemente el emplazamiento del ser humano en el entorno del sistema llamado sociedad (y sobre todo: en el entorno de todos los otros sistemas sociales)... Si se analiza con precisión la tradición humanista, se descubre que está afincada en presupuestos que actualmente ya no son aceptables. En realidad el emplazamiento del hombre en el entorno del sistema no es tan ruin como se piensa. Yo al menos no me cambiaría. La angustia surge cuando se pregunta si con este concepto de teoría se va a impedir que la sociedad se haga más humana. Ahora bien, la teoría de sistemas no parte de ningún tipo de semántica social; en cambio, orientadas por figuras sustentadas en el hombre, se han cometido experiencias terribles, por lo que más bien habría que prevenir en contra de ello. Con frecuencia, las representaciones sobre el hombre a lo único que han llevado es a agudizar las asimetrías de las referencias externas de los roles y a proyectarlas sobre la sociedad. Pensemos en la ideología racista, en la distinción elegidos/condenados, en las prescripción doctrinaria socialista, o en la ideología del *Melting-Pot* tan cercana al *american way of life*. No hay teorías que llamen la atención sobre la humillación a que ha dado pie este humanismo, o que prevengan sobre nuevos intentos. De igual manera el anonimato al que se somete al hombre con el tan traído "discurso ético" está cercado con la misma problemática; aparte de que dicho discurso está sustentado en el terreno resbaladizo de la lingüística y sobre el derrumbe del sujeto trascendental con el único propósito de salvar un concepto normativo de racionalidad.

»Lo que hace falta es un verdadero trabajo para pensar en una teoría adecuada sobre la sociedad. Desde sus clásicos, la sociología no ha omitido esfuerzos para cumplir con la tarea de disponer de una forma de sociedad según la imagen de la esencia del hombre —sobre lo cual las sociologías sensibles siguen hoy llamando la atención. El prejuicio humanista parece pertenecer a los *obstáculos epistemológicos*, justo por estar tan naturalmente asegurado por la tradición, con la consecuencia de que bloquea el acceso a una descripción suficientemente compleja de la sociedad moderna —en la que nosotros estamos emplazados formando parte del entorno como coejecutores y como perjudicados.»[10]

Los puntos que aquí se han esbozado son precisamente el tema de este libro...

* * *

10. Niklas Luhmann, «Die Tücke des Subjekts und die Frage nach den Menschen», en *Der Mensch —das Medium der Gesellschaft?*, *op. cit.*, pp. 55 y 56.

Deseo conservar de la nota a la primera edición en castellano las siguientes líneas: La clásica frase *traductor, traidor* la usamos aquí de manera fértil y creativa. Como punto de partida afirmamos que esta no es la mejor de las traducciones. Cuando el equipo de traductoras de habla alemana y quien esto escribe iniciamos el trabajo, la ilusión de emprender por primera vez una obra de fuste era cuidar de tal manera las frases que pudiésemos, al final, decir con orgullo: de una obra dura, científica, hemos hecho una obra literaria. No pudimos. El plazo que nos habíamos fijado y las dificultades del estilo luhmanniano nos obligaron a aferrarnos al texto y a no dejarnos seducir por un lenguaje más libre. Tenemos la convicción de que la obra, ahora, está en el punto preciso para iniciar su verdadera «traducción». Parafraseando a Luhmann: traducir el libro dentro de lo ya traducido.

Quiero dejar testimonio escrito de reconocimiento para las dos traductoras del libro, en el espíritu de aquellos versos de Brecht que conmovieron a varias generaciones: «¿Quién construyó Tebas, la de las siete puertas? / En los libros sólo aparecen los nombres de los Reyes. / ¿Pero fueron ellos los que apilaron los ladrillos? / ¿Y qué me dicen de la Babilonia tantas veces destruida? / ¿Quién la reconstruyó igual número de veces?...».

Al margen de sus trabajos principales (porque así está hecha la inmensa mayoría de la obra intelectual latinoamericana) se sometieron durante varios meses a una labor de picapedrero: sujetas a la comprensión parcial de muchas frases, su disciplina consistió en no desesperarse ante la falta de evidencia inmediata de la totalidad del sentido. La introducción del pensamiento de Luhmann al ámbito de habla hispana quedará siempre ligado a estos dos nombres: Silvia Pappe y Brunhilde Erker.

JAVIER TORRES NAFARRATE

México. Junio 1996

Versión autorizada en español de la obra publicada en inglés con el título:
REDESIGNING THE FUTURE
A Sistems Approach to Societal Problems
© John Wiley & Sons, Inc.

Colaborador en la traducción:
SERGIO FERNÁNDEZ EVEREST
Ingeniero en sistemas de IBM de México.

Revisión:
FELIPE LARA ROSANO
Doctorado en investigación de operaciones por la Universidad Nacional Autónoma de México.
Director de la Fundación Javier Barros Sierra, A.C. (Centro de Investigación Prospectiva).

La presentación y disposición en conjunto de

REDISEÑANDO EL FUTURO

son propiedad del editor. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito del editor.

Derechos reservados:

© 2000, EDITORIAL LIMUSA, S.A. de C.V.
GRUPO NORIEGA EDITORES
Balderas 95, México, D.F.
C.P. 06040
☎ (5)521-21-05
01(800) 7-06-91-00
(5)512-29-03
limusa@noriega.com.mx
www.noriega.com.mx

CANIEM Núm. 121

Decimoséptima reimpresión

Hecho en México
ISBN 968-18-0147-4

REDISEÑANDO EL FUTURO

TEXTO No. 9

RUSSELL L. ACKOFF
Universidad de Pensilvania

LIMUSA
NORIEGA EDITORES
MÉXICO • España • Venezuela • Colombia

dándoles acceso al poder y recursos necesarios para asegurar contribuciones a la mejora del ambiente. Además, se necesita que la política de precios públicos refleje explícitamente la contribución del comportamiento individual y colectivo al deterioro ambiental.

La persona que daña la propiedad de otra es legalmente responsable del costo de la reparación del daño. Análogamente, la persona que daña el medio ambiente que comparten todos, debe ser responsable del costo de restaurarlo. A menos que se introduzca este sistema de precios, la calidad del ambiente puede deteriorarse al grado que ya no permita su restauración.

68

PARTE DOS

EN PARTICULAR

CAPITULO CINCO

EDUCACION

La mayoría de los expertos de la educación está de acuerdo en que no basta la reforma fragmentada y las concesiones a la presión de los estudiantes. Lo que se necesita es un ataque de frente a la estructura escolar actual que reemplace los métodos obsoletos de enseñanza, las relaciones impersonales o autoritarias entre profesor y estudiantes, así como los códigos obsoletos de comportamiento con nueva forma e ideas más a tono con la época.

NEWSWEEK

Es obvio que hay una crisis en la educación y que la comparten muchas naciones. La extendida y sostenida actividad estudiantil; protestas, manifestaciones y revueltas, son evidencia de la revolución que está ocurriendo. El año de 1970 *Newsweek* informó: "el año pasado se registraron 6,000 'incidentes', que pasaron desde disturbios raciales hasta protestas e intentos de incendio en las secundarias públicas del país. Los estudiantes menos activos pero

igualmente desilusionados están abandonando la escuela o están faltando a la misma en números cada vez mayores, lo que ocurre cuando la mayoría de las sociedades valora todavía más la educación que nunca antes en el pasado.

Los estudiantes no son los únicos desilusionados con el sistema educativo; también lo están muchos adultos. Por ejemplo, Charles E. Silberman en su muy analizado libro, *Crisis in the Classroom*, informa de un estudio de las escuelas públicas comisionado por la Fundación Carnegie de Nueva York, y escribe:

> No es posible pasar un período prolongado visitando salones de clases de las escuelas públicas sin sorprenderse de la mutilación palpable por todas partes —mutilación de la espontaneidad, del placer de aprender, del placer de crear, del sentido del yo... Debido a que los adultos consideran tanto a las escuelas como un hecho, no aprecian la clase de lugares grises, carentes de alegrías que son la mayoría de las escuelas, lo opresivo y mezquino de las reglas que las gobiernan, lo estéril intelectualmente y desierto estéticamente de la atmósfera, la notoria carencia de buen trato que se recibe de los profesores y directores, y el desprecio que inconscientemente muestran hacia los niños en su calidad de niños.

Se podría disculpar a las escuelas públicas por todo esto si los alumnos estuvieran aprendiendo lo que se espera, pero sucede que no es así. Gradualmente decaen los niveles de logros en habilidades básicas como son la lectura, escritura y aritmética. Los profesores de muchas escuelas urbanas y suburbanas están más preocupados por asuntos de disciplina que la materia que imparten. Para muchos observadores la función primordial de las escuelas ya no es la educacional; se han convertido en niñeras institucionales, guarderías diurnas, hogares de detención (correccionales) de baja seguridad y en los cuales los internos pueden salir a dormir fuera del plantel, y lugares para las personas comprendidas entre la infancia y edad adulta para que crezcan sin molestar a sus padres o que éstos los molesten.

Nadine G. Sparer, profesora del sistema escolar de Washington, D.C., escribió en una carta a *The Washington Post:* "Tenemos el

'derecho' de enseñar y educar a los niños como aprendimos a hacerlo, y *no* pasar por vicarios, niñeras o policías".

En su reciente libro sobre la educación, James Herndon comentó que las escuelas constituyen una alternativa a la cárcel: "Si los padres no envían sus hijos a la escuela, se les considera ineptos y se envía a los niños a la cárcel... Sin importar qué tan mala sea la escuela, es mejor que la cárcel. Todo mundo lo sabe, especialmente las escuelas."

Se cuestionan los objetivos, los métodos y el contenido de la educación a todos los niveles. Parece ser que la educación tiene menor interés en preparar a los jóvenes para el futuro que en hacerlos aceptar el presente y apreciar el futuro. Parece que la educación pública deliberadamente trata de mantenerse al margen de los problemas urgentes actuales. Cuando se confrontan estos problemas se tratan de limitar a "un estudio objetivo" de los asuntos por discutir o a actividades engañosas tales como recoger la basura en el vecindario de la escuela, visitar el basurero municipal en determinado día feriado o conmemorativo, o en visitar alguna escuela para cubrir algún expediente.

En su crítica al libro de James Herndon, antes mencionado, el profesor de educación Edgar Z. Friedenberg, de la Universidad Dalhousie de Halifax, Nueva Escocia, señaló: "Incluso los apoyos más entusiastas del movimiento escolar 'libre' o 'experimental'... comienzan a expresar serias dudas acerca de si los jóvenes realmente necesitan la escuela." Las escuelas no logran "ayudarles a relacionar lo que realmente está sucediendo en su comunidad."

Iván Illich, del Centro de Documentación Internacional de México, es uno de los principales proponentes de eliminar las escuelas. Recientemente escribió: "El estudiante está... 'escolarizado' para que confunda la enseñanza con el aprendizaje, el avance año con año en la educación, los diplomas por la habilidad y competencia, y la fluidez con la habilidad de decir algo nuevo. Se 'escolariza' su imaginación para aceptar el servicio en vez del valor..." Por tanto, Illich, llega a la conclusión de que "la educación pública ganaría mucho si la sociedad se desescolarizara".

Ciertamente, gran parte, si no es que todo el aprendizaje, ocurre antes de comenzar y después de terminar la escolarización. Los niños preescolares aprenden muchísimo incluyendo un lenguaje sin el beneficio de la enseñanza formal. Por lo general, los niños que ahora van a la escuela están mejor informados y alertas a más cosas de lo que sus predecesores, lo cual se debe en gran parte a la

televisión y a la mayor movilidad de sus padres, lo que les ha permitido visitar más lugares, ver más cosas y conocer tipos más variados de personas que los niños de generaciones anteriores. El aprendizaje viene en forma natural cuando se alimenta la curiosidad con la exposición.

Sin embargo, la mayoría de las escuelas parecen cubrir con una tapa las mentes de los niños. Se suprimen la curiosidad y creatividad. Se iguala el aprendizaje con la memorización, con lo cual se le convierte en trabajo y se le diferencia del juego. Son pocos los que logran reunir en alguna ocasión el trabajo, juego y aprendizaje.

La mayoría de los niños que logran buen rendimiento en la escuela lo hacen por "ganarle al sistema", por agradar a sus padres o porque se requiere demasiado esfuerzo para que hagan otra cosa. Para muchos, la escuela es un laberinto que se debe recorrer para lograr la libertad, incluyendo la de aprender. Los que obtienen buen resultado en las escuelas, probablemente son estimulados para trabajar así en su casa más que en la escuela. Normalmente, los productos exitosos del sistema educativo son los que hubieran tenido éxito, incluso sin dicho sistema; por otra parte, aquellos que en su casa no son motivados para aprender, seguramente tampoco lo harán en la escuela.

Las universidades e instituciones de estudios superiores tampoco son eficientes comparadas con las escuelas de niveles inferiores. Al igual que los hospitales, las instituciones superiores se administran para beneficiar a los "servidores" más que a los "servidos". Es un tributo maravilloso a los muchos jóvenes que han aprendido a pesar de la reglamentación, disciplina y presencia ininterrumpida del profesor de las escuelas públicas para que sigan aprendiendo en colegios y universidades, a pesar de la casi completa ausencia de reglamentación, disciplina y profesorado.

Muchos han diagnosticado y prescrito las dolencias del sistema educativo. Ya se han realizado experimentos y producido grandes cambios en partes del sistema. Algunos cambios han producido modestas mejoras locales, rara vez sistemáticas. Casi todos los cambios han sido reactivos: dirigidos a corregir deficiencias críticas específicas. Se han dirigido algunas reformas liberadoras preactivas al aumento de la permisividad en las escuelas individuales, aunque no en el sistema como un todo.

Obviamente, es más fácil criticar la educación que corregirla. Lo que no es tan obvio es que no se puede mejorar significativamente corrigiendo sus deficiencias en forma independiente. La solución no es hacer parches. La educación necesita un extenso rediseño, que la lleve a la Edad de los Sistemas.

Son pocos los que han tratado de rediseñar la educación en amplios términos interactivos. Hacerlo requiere reconocer que el sistema actual es un producto de la Edad de las Máquinas, de un modo reduccionista, analítico y mecanístico del pensamiento. Se necesita un sistema que sea el producto del pensamiento expansionista, sintético y teológico. Antes de intentar dicho rediseño, ahora consideraremos la forma en que el razonamiento de la Edad de las Máquinas ha afectado al sistema educativo que tenemos.

LA EDUCACION EN LA EDAD DE LAS MAQUINAS

Casi todas nuestras escuelas son diseminadores industrializados de información e instrucción que utilizan materiales y métodos que fueron apropiados cuando se consideraba que los estudiantes eran, al igual que los trabajadores fabriles, apreciables en función de las máquinas, especialmente como cajas negras cuyo producto, se pensaba, sería exactamente igual a lo que alimentaba.

La simple realidad es que lo que espera el sistema educativo de los estudiantes se puede hacer mejor mediante computadoras y otras "máquinas mentales" y los estudiantes lo saben. Las computadoras pueden recordar más y recuperar información, comparar y calcular más rápida y precisamente que los humanos. Los profesores olvidan que olvidar lo incongruente es una de las capacidades más importantes del hombre. Los jóvenes no desean competir contra las máquinas; desean aprender a hacer lo que no puede realizar una máquina, a utilizarlas y a controlarlas. No pueden aprender a hacerlo en un sistema que los trate como si fueran un producto que procesar y armar en una línea de ensamble, bajo un proceso programado con exactitud en el que pasan de una a otra operación discreta. El propio proceso se realiza cada vez más mediante máquinas, al igual que las boletas de calificaciones, inscripciones e instrucción programada por la computadora. Piense en el daño que sufre el concepto del *yo* derivado de que una máquina le enseñe a uno, máquina que no tiene yo, o por un profesor que aprendió a actuar como máquina.

Las escuelas contemporáneas parecen fábricas. Al estudiante de nuevo ingreso se le trata como materia prima que llega a una línea

de producción que lo convierte en un producto acabado. Se planifica y programa cada paso del proceso, incluyendo los descansos y alimentos. Se concede poco al estado animado del material que se procesa en tal forma; se le alinea alfabéticamente, se le hace marchar, se le silencia a menos que reciba permiso especial, se le sienta en hilera, se le inspecciona y examina periódicamente y así hasta el cansancio. El material con que se trabaja varía extensamente en calidad aunque el tratamiento sea uniforme. El sistema trata de minimizar la cantidad de distintas clases de productos que elabora, debido a que, conforme crece la variedad de productos, mayor es el costo de producción. Se considera que el proceso educativo tiene éxito si se puede vender el producto acabado a mayor precio. El sistema incluso da nombres de marca y números de modelo a sus productos.

Los educadores han reducido la educación a un gran número de componentes discretos e inconexos. Han fragmentado la educación en las escuelas; cursos, grados, materias, conferencias, lecciones y ejercicios. Se ha desarrollado un sistema de cuantificación y cualificación para reflejar este concepto atomístico de la educación: calificaciones de exámenes, de curso y créditos de cursos, promedios de puntuación, diplomas y títulos. Nunca se considera a la educación formal como un todo, ni se conceptualiza apropiadamente como parte de un proceso del que gran parte ocurre fuera de la escuela.

Contrario a las generaciones jovenes anteriores, los estudiantes de hoy día vienen armados con preocupaciones acerca del mundo y conceptos de congruencia, preocupaciones y conceptos que mayormente se ignoran en la escuela. Se les instruye exhaustivamente sobre lo que pueden hacer mejor solos: partir las cosas y los conceptos; y se les subenseña sobre lo que es muy difícil de hacer por sí mismos: reunir lo aprendido para comprender al mundo y su papel en él. Se les da respuestas a las preguntas que no hacen y se les niega las correspondientes a las preguntas que sí hacen. Se les enseña a responder preguntas, no a hacerlas, a pesar del hecho de que el progreso depende, al menos tanto de las preguntas que hacemos como de las respuestas que se nos dan.

Los educadores desarrollan poco o ningún esfuerzo para relacionar las fracciones de información que "despachan". Se mantienen separadas las materias de la enseñanza. Rara vez un curso en determinada materia utiliza o siquiera se refiere al contenido de algún otro. Por ejemplo, la capacidad de redacción de un estudiante solamente se evalúa en un curso de la propia lengua, nunca en un curso de historia, por ejemplo. Rara es la vez que un profesor de idioma pide a un estudiante escribir algo que haya aprendido de historia o alguna otra materia, y de hacerlo no evalúa su contenido. Esta separación en compartimientos refuerza el concepto de que el conocimiento se forma con muchas partes no relacionadas, aunque únicamente cuando se comprenden las relaciones entre estas partes es posible transformar la información en conocimiento, éste en comprensión y la comprensión en sabiduría.

Por ejemplo, nunca sé da conciencia a los niños (y a la mayoría de los adultos) de que las matemáticas son un lenguaje que tiene muchas características comunes con el materno, y que hay campos de estudio interesados en las propiedades comunes de todos los lenguajes (lógicos y semióticos). Tampoco aprenden que el carácter único de las matemáticas proviene del hecho que maneja la *forma* de la experiencia abstraída de su *contenido*, ni la diferencia entre la forma y el contenido. La mayoría de los que las enseñan a los niños, conocen las matemáticas sin comprenderlas. Se puede conocer algo sin comprenderlo, aunque no se puede comprender algo sin conocerlo.

Una característica de la Edad de las Máquinas ha sido el énfasis que se ha puesto en la naturaleza definitiva de materias y sujetos. Una característica de la Edad de los Sistemas es el énfasis en las relaciones e interacciones. La educación de la Edad de las Máquinas desintegra; la de la Edad de los Sistemas debe integrar.

La orientación mecanista de entrada/salida de la educación de la Edad de las Máquinas hace que se trate a los estudiantes como a máquinas que tienen las propiedades combinadas de grabadoras magnetofónicas, cámaras y computadoras. Se evalúa al estudiante con respecto a su habilidad de reproducir lo que ha escuchado o visto. La mayoría de los exámenes prueban la habilidad de reproducir material que ya se le ha presentado al examinarse. Se han diseñado los exámenes para satisfacer los propósitos del sistema, no los del estudiante.

El engaño en la escuela es más una consecuencia de las características de los exámenes que de las características de los estudiantes. En caso contrario, ¿qué razones tendrían los profesores para engañar también? También lo hacen cuando se les evalúa a través del desempeño de sus estudiantes en los exámenes. Por ejemplo, el *New York Times* recientemente informó de los siguientes incidentes:

> En la Escuela Pública 178, dos profesores copiaron partes de la sección del vocabulario de la prueba para sus grados (incluyendo las ilustraciones de la prueba real) y utilizaron el material para preparar a sus alumnos para el examen. Un director interino de la misma escuela también enseñó quince palabras de la sección del vocabulario en un taller en que daba clases y le dijo a los profesores que utilizaran esas palabras "en situaciones de enseñanza" con sus alumnos.

Generalmente se diseñan los exámenes de acuerdo a un programa de triste destino que se llamó "Information Please". Al igual que este programa, los exámenes evitan a la corrupción del proceso de aprendizaje y enseñanza. Los profesores engañan para poder quedarse en el sistema; los estudiantes, para salir de él. (Tengo más que decir de los exámenes más adelante.)

La enseñanza más "avanzada" de la Edad de las Máquinas se basa en el concepto pavloviano del estudiante como un organismo de entrada/salida. (El ampliamente conocido psicólogo de Harvard, B.F. Skinner, modernizó el lenguaje utilizado para describir este concepto, aunque no ha cambiado el propio concepto.) Se considera a los estudiantes como organismos que se pueden condicionar para que respondan como se desea, premiando las respuestas correctas y castigando las incorrectas. En consecuencia, se les expone repetidamente al mismo estímulo hasta que se obtenga automáticamente la respuesta correcta. Recientemente se ha "desarrollado" todavía más este método de enseñanza mecanizando el papel que juega el instructor en el mismo. Al resultado se le llama "instrucción auxiliada por computadora" o "aprendizaje programado". Se coloca al estudiante y a su computadora correspondiente en una cámara aislada en que la computadora puede, en forma desapasionada, intentar hacer que el estudiante sepa tanto como ella. Si los educadores de la Edad de las Máquinas supieran cómo programar correctamente al estudiante (lo que han tratado de hacer a través de la sugestión subliminal), indudablemente lo harían.

Tanto las computadoras como otras tecnologías nuevas pueden desempeñar un papel constructivo en la educación. Más adelante considero la forma en que se pueden utilizar.

LA EDUCACION EN LA EDAD DE LOS SISTEMAS

La comprensión de la falla de la educación formal debe comenzar reconociendo que es menos eficiente, al menos que determinada educación informal, de lo cual hay mucha evidencia. Los niños aprenden su primer lenguaje en casa con mayor facilidad que su segundo lenguaje en la escuela. La mayoría de los adultos olvidan mucho más de lo aprendido en la escuela que lo aprendido fuera de ella. El grueso de lo que utilizan en el trabajo y las diversiones, lo aprendieron en el trabajo y las propias diversiones, lo cual es cierto incluso entre los profesores, que aprenden más de la enseñanza ejerciéndola que aprendiendo cómo hacerla. La mayoría de los profesores universitarios enseñan materias que nunca antes se enseñaron. En más de veinticinco años de enseñanza universitaria nunca he enseñado una materia que me hubiera sido enseñada. Las materias que imparto no existían cuando yo era estudiante. La mayoría de los profesionistas universitarios egresados no pueden practicar la profesión que aprendieron en la escuela, hasta que hayan tenido un periodo de prácticas, posiblemente en algún tipo de internado. La mayor parte de lo que utilizan subsecuentemente en su trabajo es lo aprendido durante su internado, no en el salón de clases.

La educación formal niega la efectividad de los procesos de aprendizaje que ocurren fuera del salón de clases o de la escuela, procesos que se deben utilizar y aumentar en aquella. La mayor parte del aprendizaje ocurre *sin la enseñanza*, aunque las escuelas están fundamentadas en la enseñanza, no en el aprendizaje. Como lo señalara Edgar Z. Friedenberg: ". . .las escuelas tienen una dedicación prioritaria a la enseñanza, más que a ayudar a las personas a aprender. . ." Contrario al aprendizaje, se puede industrializar y mecanizar la enseñanza; se puede controlar, programar, medir su duración, medir cuantitativamente y observar. Sin embargo, cuando más, la enseñanza es una *entrada* al proceso de enseñanza, no la salida. Sin embargo, el sistema educacional actual opera como si diez gramos de enseñanza produjeran otros tantos de aprendizaje, lo cual está totalmente alejado de ser verdad.

En consecuencia, *la educación en la Edad de los Sistemas se deben enfocar al proceso del aprendizaje, no al de la enseñanza.*

El aprendizaje fuera de la escuela no está organizado en materias, semestres, cursos ni ningunas otras unidades discretas. Por ejemplo, el aprendizaje infantil de los lenguajes no está separado

del aprendizaje de otras materias, sino que está íntimamente relacionado con el anterior. El niño aprende muchísimo sin tener concepto alguno de materias o disciplinas, y sin que le obligue a aprender a través de exámenes y calificaciones. Se puede argumentar que ello es solamente cierto de las cosas que el niño desea aprender; más aún, se puede continuar el argumento indicando que la escuela *debe* enseñar al niño lo que debe aprender, lo desee o no. Este es un argumento de la Edad de las Máquinas. Se debe motivar a los niños de la Edad de los Sistemas para que aprendan lo que deben aprender sin que se les obligue asimilar lo que no deseen. Imponer el aprendizaje es quitarle el placer propio, lo cual es mucho más dañino para el niño que su fracaso de aprender determinada materia.

Se reconoce libremente que aprendemos bien lo que deseamos aprender y que aprendemos mal lo que no nos gusta. La educación formal debe tratar de *inducir* a los estudiantes a desear aprender más cosas de lo que querrían sin la misma. Cuando los estudiantes desean aprender algo o aprecian la necesidad de aprenderlo, lo aprenden.

En consecuencia, *no* se debe organizar la educación de la Edad de los Sistemas alrededor de unidades cuantificadas rígidamente y programadas en materias clasificadas, sino alrededor del desarrollo del deseo *de aprender y de la habilidad de satisfacer este deseo.*

Incluso en los casos en que se imponen rígidos requerimientos de admisión y largas listas de prerrequisitos a los estudiantes, éstos varían en habilidad, intereses y en lo que ya han aprendido. Por tanto, la misma entrada a cada estudiante nunca producirá, ni lo hace la misma salida. Las escuelas basadas en el modelo industrial ignoran o minimizan las diferencias entre los estudiantes, con lo cual requieren que se adapten a los métodos de producción educativa. Se deben adaptar los métodos a los estudiantes. Se debe conservar la individualidad a toda costa. La uniformidad y conformidad son anatemas del progreso.

Por tanto, *la educación de la Edad de los Sistemas debe individualizar a los estudiantes y conservar su naturaleza única ajustándose para servirles, no pidiéndoles que ellos se ajusten a ella.*

El aprendizaje no está limitado a parte de la vida de uno, sino que ocurre continuamente. En el pasado, cuando se sabía relativamente poco y el conocimiento se ampliaba o cambiaba lentamente, se podía completar la educación formal en unos cuantos años. Conforme se fue acumulando el conocimiento, se necesitó más y

más educación formal para absorberla. Debido a la rapidez creciente con que aumentó el conocimiento, también creció el problema de mantenerse al tanto de las adiciones y cambios al conocimiento. Comenzaron a ser comunes los cursos de repaso de distintos tipos y duraciones. Actualmente, la "educación continua" (educación postescolar) forma parte de nuestra cultura.

Conforme se sigue acelerando la rapidez de adquisición de conocimiento (y que seguirá aumentando) se seguirá extendiendo la educación formal, con lo que se ocupará más y más de la vida humana y así se aproximará a un proceso continuo. Conforme suceda, aparente se verá que la separación del juego, la educación formal y el trabajo es artificial y no es contraproductiva.

En consecuencia, *se debe organizar la educación de la Edad de los Sistemas como un proceso continuado si no es que continuo.*

Lo que resuelve un problema de educación, o incluso un sistema de problemas de educación en determinado momento y lugar, puede no hacerlo en lugar y tiempo distintos. Por tanto, se debe abandonar la búsqueda de *un* mejor sistema educativo que opere óptimamente sin considerar el tiempo y lugar, por no añadir a los estudiantes.

En consecuencia, *la educación de la Edad de los Sistemas se debe efectuar mediante sistemas educativos que se puedan aprender y adaptar, y que esto se lleve a la práctica.*

Un sistema educativo debería (1) facilitar el aprendizaje del estudiante de lo que quiere y necesita, (2) permitirle aprender cómo aprender más fácilmente, y (3) motivarle a desear aprender, especialmente en las cuestiones que necesite para satisfacer sus propios deseos y ser socialmente útil. Un objetivo principal del aprendizaje debería ser facilitar la selección y persecución de objetivos. Los objetivos son salidas valuadas. Como se señalara anteriormente, el valor es de dos tipos: extrínseco e intrínseco. El objetivo extrínseco es el que se busca como un medio para un objetivo que está todavía más lejano; por ejemplo, se puede querer aprender a manejar un auto para ir de un lugar a otro. El objetivo intrínseco es el que se busca por sí mismo, por la pura satisfacción de lograr algo; por ejemplo, aprender a tocar un instrumento musical para el entretenimiento propio. Los objetivos pueden tener valor tanto intrínseco como extrínseco. El manejar un auto puede ser una fuente de placer para los jóvenes, en tanto que ejecutar un instrumento puede ser una fuente de ingresos para el adulto.

El aprendizaje tiene valores tanto intrínsecos como extrínsecos.

Algunas cosas las aprendemos debido a la satisfacción que nos representa hacerlo. Ciertas cosas las aprendemos por sí mismas, en tanto que aprendemos otras debido a lo que podemos lograr con ello. Si el aprendizaje no tiene valor intrínseco para una persona (o sea, que no le proporciona placer) entonces se convierte en una carga. Si se le fuerza a uno a aprender lo que no desea, el aprendizaje carecerá de valor intrínseco y seguramente lo aprendido será en forma defectuosa. La calidad de la propia vida depende al menos tanto de lo que se ha aprendido por el gusto de hacerlo como de lo aprendido por alguna otra razón. En consecuencia, la educación debe comprender gran libertad de selección de las materias por aprender, así como el método y tiempo de aprendizaje.

Se debe encauzar el aprendizaje por motivos dominantemente extrínsecos a aumentar la habilidad de usar sus productos y lograr los objetivos para los que se diseñó (el aprendizaje), en vez de aumentar la habilidad de recordarlo en los exámenes. Por ejemplo, si el estudiante desea aprender cálculo para diseñar estructuras, se debe evaluar su habilidad de diseño de estructuras utilizando el cálculo, no su conocimiento del cálculo abstracto. Es más seguro que se interese por el cálculo si lo aprende para hacer algo distinto que sí quiere hacer, que si se le obliga a aprenderlo *per se*.

Sencillamente, los educadores no saben qué necesitarán conocer mañana los estudiantes de hoy, por lo que no deben imponer a los estudiantes su concepto de los requerimientos, que es más crítico entre los estudiantes de las escuelas profesionales. Los educadores de las escuelas profesionales no saben lo que hará la mayoría de sus estudiantes después de graduarse. Por ejemplo, en un informe preparado para la Fundación Carnegie, W. G. Ireson hizo notar lo siguiente:

> Lo más destacado que señalan... las encuestas que cubren un periodo de treinta años, es que más del 60 por ciento de los graduados de ingeniería en los Estados Unidos se han hecho administradores de cualquier tipo dentro de los diez a quince años, o abandonaron completamente la carrera de ingeniería para dedicarse a distintas clases de empresas comerciales..."

En un artículo editorial de *Science*, Dael Wofle hizo notar que una quinta parte de los norteamericanos que alcanzan un doctorado, abandonan el campo de su especialización dentro de los primeros cinco años siguientes a obtenerlo, y el treinta y cinco por ciento, dentro de los siguientes quince años. Aunque los graduados se queden en su campo de educación, deben reemplazar y complementar gran parte de su conocimiento adquirido en la escuela para seguir siendo efectivos. En consecuencia, es esencial que los profesionistas sean tan flexibles como sea posible, que deseen continuar su aprendizaje y que sepan cómo hacerlo.

La habilidad descrita anteriormente que deben tener los profesores universitarios de aprender nuevas materias para enseñar a otros, es mucho más importante que su habilidad de aprender. Se deben preocupar por transmitir su habilidad de aprender, no de enseñar lo que han aprendido.

El instrumento principal de la educación actual es el profesor que dicta cátedra a una clase. El estudiante puede aprender cuando recibe una cátedra, aunque hay otras formas de aprendizaje, cuya efectividad relativa varía con el tiempo, lugar, materia y estudiante. Por tanto, cada estudiante debe tener la máxima libertad de experimentar y seleccionar la forma en que va a aprender una materia, al igual que la libertad de elegir lo que desea aprender. Considere alguna de las alternativas.

1. *Algunas materias se aprenden mejor enseñándoselas uno mismo.* Esto es especialmente cierto tratándose de materias que uno está fuertemente motivado por aprender. Este aprendizaje puede incluir el utilizar a otros como recursos, en la forma en que el estudiante, no el profesor, lo vea conveniente. La opción de aprender una materia por sí mismo, llamada estudio independiente, debe estar abierta para todo estudiante y en cualquier momento.

2. *Algunas materias se aprenden mejor enseñándolas a los demás.* Esto es algo que sabe toda persona que ha dado clases. Cuando un profesor enseña algún material que le es nuevo, invariablemente lo aprende mejor que cualquiera de sus estudiantes. En consecuencia, se puede aprender grandes campos de conocimiento, especialmente los que están bien organizados y registrados en los libros, en forma efectiva, enseñándolos a otros.

Se puede organizar pequeños grupos de tres a cinco estudiantes en *módulos de aprendizaje*, en que se enseñan mutuamente distintas materias o distintas partes de lo mismo. Los experimentos con estos módulos han tenido éxito con estudiantes que pertenecen a una diversidad de niveles de educación en varios países distintos.

Los miembros del profesorado pueden asistir a dichos módulos

de aprendizaje en distintas formas: primero, pueden preparar uña especificación del material que creen se debería aprender, y los recursos fundamentales que se pueden emplear. Además, pueden servir de tutores cuando se les solicite. Algunas de las preguntas que se les ocurren a los estudiantes durante el aprendizaje de las materias no se responden en las fuentes que les son disponibles, o las respuestas pueden ser difíciles de localizar. Los miembros del profesorado a los estudiantes más avanzados pueden dar su ayuda en este sentido.

Los estudiantes de determinado nivel que ya han aprendido cierta materia la pueden enseñar a otros a niveles más elementales o ayudarles a aprenderla por sí mismos. Se acostumbra utilizar pasantes universitarios para dar clases a estudiantes universitarios también, aunque no se acostumbra utilizar estudiantes más avanzados en esta forma en la escuela de niveles inferiores; cosa que se debería hacer, puesto que permite al estudiante una mayor consolidación y aumentar su aprendizaje anterior.

Recientemente participé en un curso que impartieron diecisiete pasantes a seis profesores universitarios. El curso trató de la planificación en países subdesarrollados. La mayoría de los estudiantes provenían de esos países y todos los profesores habían trabajado en ellos. Se permitió el libre acceso de los estudiantes a todo el material que habían escrito los profesores sobre el tema, y después, aquéllos trataron de aumentar el conocimiento de éstos. Resultó ser una experiencia interesante y fructífera de aprendizaje tanto para los estudiantes como para los profesores.

3. *Ciertas habilidades se aprenden mejor a través de la demostración e instrucción de quien ya la tiene.* Algunos ejemplos lo constituyen los deportes, la topografía, los dibujos, las bellas artes y el uso de equipo de laboratorio y computadoras, el manejo de autos y la ejecución de instrumentos musicales. Hay casos en que un estudiante puede aprender dichas habilidades más fácilmente de otro estudiante que de parte de un académico. En consecuencia, debe tener libertad al elegir su instructor.

4. *Las discusiones de los seminarios, orientadas por aquellos versados en la materia, permiten a los participantes volverse más alertas a las preguntas no hechas o no respondidas, así como a sintetizar las respuestas disponibles.* Se debe dedicar la educación tanto a hacer preguntas como a aprender las respuestas. Una vez, el antropólogo norteamericano Jules Henry preguntó lo que sucedería "si se hiciera que todos los estudiantes jóvenes cuestionaran los

Diez Mandamientos, la santidad de la religión revelada, la monogamia, las leyes relativas al incesto, y así sucesivamente..." Ronald Laing, el distinguido psiquiatra inglés, replicó que habría más creatividad de la que puede manejar la sociedad, aunque no más de la que debería manejar. La conversión de la clase de sociedad que tenemos, a la que deberíamos tener, requiere precisamente de esa creatividad.

La educación también se debe interesar por una síntesis continua de lo que ya se ha aprendido y por obtener un Weltanschauung (o visión del mundo) de la misma. Dicha misión posibilita convertir la información y el conocimiento en entendimiento.

5. *La mejor forma de motivar a muchos estudiantes a aprender, y a aprender la mejor forma de hacerlo, es resolviendo problemas reales en condiciones reales bajo la supervisión de quien ya está motivado y sabe cómo aprender.* En consecuencia, los estudiantes deben trabajar en proyectos de investigación o servicio junto con miembros del profesorado u otras personas con conocimiento y experiencia relacionada. Dos de las mejores formas de aprender (1) a utilizar lo que se sabe, (2) lo que no se conoce, y (3) cómo aprenderlo y ser motivado a ello, es a través del aprendizaje y el internado.

Esta "práctica puede ocurrir fuera de las instalaciones universitarias. R.C. Quittendon, presidente de St. Claire College de Arte Aplicado y Tecnología en Windsor, Ontario, recomendó: "Que se enfaticen más los proyectos de trabajo-estudio y las experiencias de aprendizaje fuera del salón de clases... gradualmente podremos llegar a no tener cátedras en los salones de clases, laboratorios formales o incluso talleres. Adicionalmente, algunos estudiantes... pueden nunca asistir a la universidad, debido a que no es allí donde está la acción..."

Los miembros estudiantes de dichos módulos de investigación o equipos de proyectos de trabajo-estudio deben estar en distintas etapas de su educación para que puedan aprender y enseñarse mejor unos a otros.

Para aquellos que las deseen, debe haber cátedras tradicionales, aunque los estudiantes deben poder elegir a los exponentes, ya que no todos los profesores imparten buenas cátedras. Puede suceder que se prefiera un buen conferenciante en cine o televisión, a un mal conferenciante en persona. Se puede emplear la tecnología de la comunicación para facilitar las discusiones al estilo de los seminarios entre los estudiantes y miembros del profesorado de otras

escuelas. Se deben registrar las conferencias, seminarios y tutelas más notables para que otros estudiantes los examinen y los escuchen según les convenga. Es necesario que se mantengan estas grabaciones (visuales y/o auditivas) en una biblioteca de fácil acceso a los estudiantes. Con el debido tiempo, cualquier estudiante de cualquier escuela debe tener acceso a cualquier miembro del profesorado de cualquier escuela a través de dichas grabaciones, que incluso nos permitirá mantener activos a los que se hayan retirado o fallecido.

Sistemas flexibles de aprendizaje

Una deficiencia importante de la educación formal actual es su formalidad. El proceso es casi completamente inflexible y carece de respuestas a las diferencias individuales entre los estudiantes, por lo que requiere que los estudiantes se le adapten. La educación efectiva debe ser lo suficientemente flexible para permitir al estudiante seleccionar la forma y contenido de su educación. Debe tener la oportunidad de diseñar e intentar sus propios medios de aprendizaje para que pueda aprender a aprender y adaptar sus métodos de hacerlo a la naturaleza de la materia que esté estudiando.

Buena parte de los métodos de aprendizaje recién descritos, se emplea en las "escuelas informales" de reciente desarrollo que se iniciaron en Inglaterra. M.A. Farber, en un artículo que publicó en *The New York Times*, describió el programa inglés como sigue:

> La educación informal. . . ha dado a los niños elecciones mucho más amplias sobre qué hacer y cuándo, y si hacerlo solos o en compañía. . .
> Tanto las clases como las escuelas se han enriquecido con materiales tanto tradicionales como novedosos, hechos en casa y comerciales, que se hacen disponibles fácilmente al niño y su imaginación. Abundan toda clase de libros, que ocasionalmente están revueltos con llantas viejas, tapas de botellas, máquinas de imprenta y areneros, hornos, diapasones, campanas, conejillos de Indias y otros dispositivos para enseñar relaciones numéricas.

> Para muchas clases ya no existen las hileras de escritorios y se estimula a los niños para que exploren su salón de clases y escuela y que conversen. . .
> Ni los niños ni el material están fijos en un lugar.
> También se ha dado holgura a los profesores. Se ha guardado en anaqueles los métodos de abecedarios y se ha cambiado el papel del instructor de grandes grupos a catalizador móvil, inquisidor y consultor de individuos y grupos.
> (La labor del profesor consiste en proporcionar una diversidad de selecciones intencionadas entre sus alumnos, apreciar lo que está dispuesto a aprender cualquier niño en determinado momento, y ayudar al niño a obtener un máximo de lo que hace.)

Esta nueva empresa no deja de tener críticas, que según el Sr. Farber, "dicen que no está equipando a los niños con las habilidades y 'datos' básicos, además de disminuir sus cualidades para trabajos futuro y su habilidad para pasar exámenes orientados académicamente que determinen su admisión a la universidad".

Estas críticas revelan dos cuestiones importantes. Primero, no basta la revolución en parte del sistema educativo. A menos que se coordinen e integren los métodos utilizados en todas las partes del sistema, se seguirán utilizando los antiguos criterios en partes del sistema para evaluar la producción de los nuevos procesos educativos empleados en otras partes del sistema. Se usan extensamente los exámenes orientados académicamente que determinan la admisión universitaria incluso aunque nunca se ha demostrado que tengan fuerte relación con el desempeño en la universidad. En tanto no se cambie el criterio de admisión a la universidad, actuarán como yugo a la experimentación en las escuelas de niveles inferiores.

Los requerimentos de admisión se emplean para asegurar la uniformidad de la materia prima que reciben las universidades. Dicha uniformidad sólo es relativa a los procesos educativos que funcionan como la producción masiva. Si se modificara la educación en las formas que se sugieren aquí, no se necesitarían los requisitos de admisión, sino solamente requisitos de salida que consistirían en demostrar la habilidad de hacer bien lo que desean hacer los profesionistas cuando salen de la escuela.

La preocupación de los padres por la lentitud de sus hijos en

adquirir las habilidades básicas en las escuelas informales, se basa en la aceptación de un plan educativo que solamente es apropiado en las escuelas formales. (Desconsideran el hecho de que entre los estudiantes de esas escuelas está creciendo en forma alarmante la proporción de iletrados funcionales.) Las habilidades básicas son las necesarias para aprender otras cosas que también se necesitan. Normalmente se considera que son la lectura, escritura y aritmética. Conviene notar que se omite el *habla* a pesar de ser incluso más básica. Normalmente se omite debido a que se supone que se aprendió antes de entrar a la escuela, lo que encierra una moraleja a la que volveré más adelante.

Casi no se motiva fuertemente a que la mayoría de los niños con dificultades lea bien. Si viven entre adultos que rara vez leen ellos mismos, ¡tanto menos lo harán sus hijos! Es difícil convencer a un niño para que aprenda algo que rara vez observa que usen aquellos a quienes más admira. Generalmente, los niños que disfrutan de que otros les lean, y que ven que otros disfrutan leyendo para sí, están ansiosos de aprender a leer para disminuir su dependencia en otros para la lectura. También desean las habilidades que ven disfrutar a los adultos. Tomar un niño, cuya vida hogareña no le ha producido el deseo de leer y forzarlo a aprender a hacerlo debido a que un plan arbitrario lo exige, equivale a asegurar su desencanto con el proceso. Hay muchos que han aprendido a leer bien pero que nunca han aprendido a disfrutarlo. Por otra parte, es difícil creer que se disfrute leer o escuchar que alguien lea que no llegue gradualmente a aprender a hacerlo debidamente. La motivación debe anteceder a la instrucción. Si esto demora el aprendizaje de la lectura (o análogamente la escritura o habilidad aritmética de un niño) entonces la falla radica en el hogar y las esperanzas programadas, no en la escuela.

No es totalmente improbable que pase poco tiempo antes de que los niños ingresen a la escuela ya sabiendo leer e incluso escribir y realizar operaciones aritméticas sencillas. Se pueden combinar fácilmente las habilidades de los padres con la televisión para lograrlo. Por ejemplo, el popular programa infantil televisado "Plaza Sésamo", ya ha logrado mucho en este sentido. Creo firmemente que con toda intención impedimos a muchos de nuestros niños preescolares que aprenden a leer, escribir o realizar operaciones aritméticas antes de entrar a la escuela porque no queremos que estén adelantados cuando lleguen a ella. La educación que puede ocurrir fácilmente en el hogar está constreñida por la ignorancia que

se espera que tengan los niños al entrar a la escuela. El deseo de las escuelas primarias de recibir materia prima uniformemente ignorante, es más responsable del aprendizaje retrasado de las habilidades básicas que cualquier cosa que se haga en la escuela, ya sea formal o informal.

Al principio de la década de 1950, mis colegas académicos y yo decidimos que se debería requerir cierto conocimiento de la programación de computadoras entre todos los estudiantes del programa del cual éramos responsables. De acuerdo con las costumbres establecidas, iniciamos un curso sobre la materia. En los años siguientes un número cada vez mayor de estudiantes nos solicitó que aplicáramos un examen del contenido del curso en vez del mismo, a lo que respondimos haciendo el curso opcional y requiriendo el examen. Como consecuencia se tuvo que cancelar muy poco tiempo después el curso por falta de inscripciones al mismo. Fueron tan pocos los que no aprobaron el examen que decidimos interrumpirlo y enlistamos el conocimiento de la programación de computadores como un prerrequisito de admisión al programa. Posteriormente se suprimió el prerrequisito debido a que se vio que los que se inscribieron al programa sin el conocimiento requerido lo adquirieron, incluso sin trabajo del curso.

Existen habilidades básicas en campos específicos tanto como en la vida en general. Cuando los estudiantes desean hacer lo que requiere una habilidad básica, aprenden a hacerlo eficientemente, y por lo general por sí mismos. En consecuencia, se debería esperar que los niños de nuevo ingreso a la primaria ya deberían leer, escribir y realizar operaciones aritméticas elementales. (Piense cómo se reflejaría esto en nuestro concepto de la responsabilidad paterna y lo que contribuiría a la educación de los adultos.) Si los menores ingresan sin dichas habilidades, es seguro que el hecho de que otros de su propia edad lo hagan los motive a desear adquirirlas. Una vez que quieran hacerlo, aprenderán con mayor facilidad de semejantes que en la actualidad de los profesores. Desde luego, deben guiarse con profesores, o deben poder disponer de instrucción cuando *ellos* lo deseen.

Aprendizaje con la ayuda de la computadora

Ya he expresado mis reservas del uso de computadoras como *instructores*. Sin embargo, creo que se les puede utilizar efectivamente para facilitar el *aprendizaje*.

No se puede programar una computadora para que realice un trabajo que uno no puede hacer por sí mismo. El computador solamente hace lo que se le pide, ni más ni menos. En consecuencia, en el sentido de la Edad de las Máquinas, la computadora es un estudiante perfecto; recuerda todo lo que se le dice y solamente lo que se le dice, y hace cualquier cosa y solamente lo que se le indique. Esto permite que los estudiantes aprendan alguna materia (como la aritmética) si tratan de enseñársela a una computadora, lo que requiere de habilidad para utilizar un lenguaje que entienda, aunque dichos lenguajes ahora son muy sencillos y los niños tienen menor dificultad en aprenderlos que los adultos.

En una ocasión participé en un experimento en que se enseñó a niños de siete años a programar una computadora grande para hacer su tarea de aritmética. Al enseñar a la computadora la forma de hacer su tarea aprendieron en forma muy entusiasta cómo hacerla ellos mismos.

En la actualidad, la instrucción por computadora aísla sensiblemente al estudiante y su computadora. Se deberían emplear las computadoras para facilitar el trabajo conjunto de los estudiantes en situaciones sociales, interactuando, aprendiendo y enseñándose mutuamente. Es posible utilizarlas así, como lo ilustra el siguiente ejemplo.

Se arreglaron tres consolas con pantallas de rayos catódicos (pantallas de televisión), máquinas de escribir y plumas de luz para entrar datos, formando un triángulo de manera que cada uno de los tres estudiantes pudiera ver los otros dos y hablar con ellos, aunque ninguno de ellos podía ver las pantallas de los demás (vea la figura 5.1.) La computadora dirigía la misma pregunta a cada uno de los estudiantes por escrito en sus pantallas. Estos respondían fuera utilizando la pluma de luz o la máquina de escribir. Enseguida, la computadora les indicó cuántos tenían la respuesta correcta y nada más. Si todas las respuestas eran incorrectas, los estudiantes debían averiguar por medio de la discusión común quién estaba equivocado y tratar de corregirle. Entonces llevaban sus respuestas modificadas a la computadora, que les devolvía al mismo tipo de resultados. Este proceso se siguió hasta que todas las respuestas estuvieron correctas y entonces se pasó a otra pregunta. Entre las preguntas, los estudiantes podían consultar cualquier material que desearan, en la consola o lejos de ella. En este caso la computadora no enseñó a los estudiantes, aunque sí facilitó el aprendizaje entre ellos.

En este caso triangular, el estudiante proporcionó las respuestas a las preguntas que elaboró la computadora. La educación se beneficia todavía más si se invierten estos papeles, lo cual es posible si se utilizan las computadoras para confrontar a los estudiantes con casos relativamente realistas en que deben determinar si

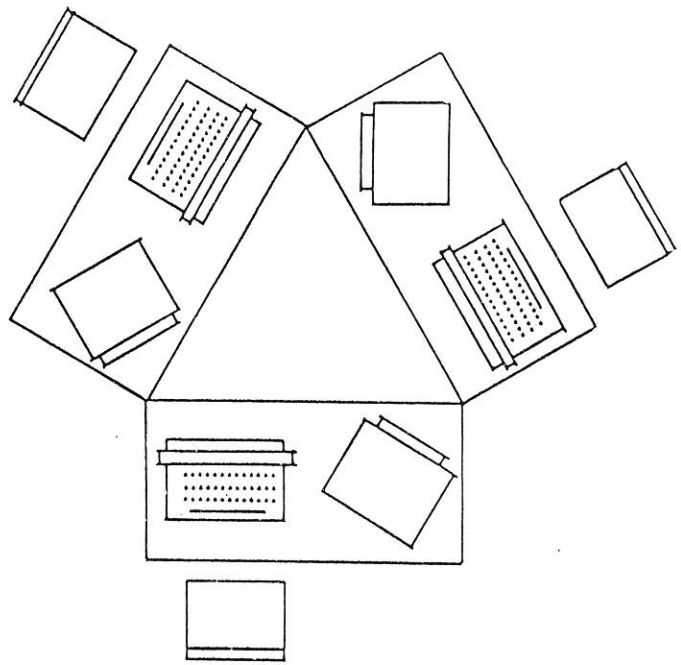


Figura 5.1. Conformación para un aprendizaje con la ayuda de la computadora.

existe un problema, y en caso de haberlo, cómo resolverlo y probar la respuesta. Ahora voy a describir brevemente un uso semejante de la computadora a nivel universitario, que informó detalladamente J.C. Porter et al.

Se diseñó una simulación de computadora de un proceso de producción-distribución, cuyas características podía controlar completamente el instructor, además de poder manejar características tales como el número de artículos involucrados, la cantidad y capacidad de instalaciones tanto de producción como de almacenaje, la naturaleza de la demanda de los clientes, los tiempos de proceso y los costos. En resumen, podía jugar a ser Dios y

controlar este pequeño mundo industrial simulado a su arbitrio. El simulador elaboraba informes de la clase común a muchas firmas industriales, que se entregaban a los estudiantes que estaban trabajando individualmente o en grupos, según prefirieran. Debían analizar los datos para determinar si el sistema tenía algún problema, y en caso de haberlo, cuál era. Una vez formulado y resuelto el problema que captaran en la forma que eligieran, utilizando cualesquiera recursos a su alcance, podían diseñar y desarrollar una evaluación experimental del desempeño de su solución en el simulador. Esto les permitió ajustar y modificar su solución a la luz de los resultados obtenidos. Los distintos estudiantes y equipo compararon sus resultados y el instructor les revelaba su solución pasada en el conocimiento completo del sistema y la comparaba con la obtenida por los estudiantes.

Hubo casos en que los estudiantes se desempeñaron tan bien o casi tan bien como el instructor usando enfoques que variaban significativamente de los de él, lo cual permitió al instructor aprender de lo que estaban haciendo los estudiantes. Tanto él como los estudiantes se dieron cabal cuenta de que hay muchas formas distintas de resolver el mismo problema y que se puede convertir el mismo caso en muchos problemas distintos.

Estos ejemplos muestran la forma en que se puede utilizar la computadora para humanizar e incrementar la efectividad del proceso educativo. Una vez que se supera el deseo de mecanizar al profesor cuya función actual se elimina mayormente, se sugieren muchos usos educativos efectivos de la computadora. En ninguno se debe enfrentar al estudiante contra la computadora, misma que se debe utilizar como instrumento *del estudiante*, no como instrumento de otros sobre *el que aprende.*

Evaluación de los estudiantes

Los exámenes a texto cerrado (los de uso más frecuente) son pobres pruebas del conocimiento o entendimiento, debido a que no se parecen a los casos de la vida real en que se prueba o evalúa el conocimiento y comprensión de una persona. Primordialmente constituyen pruebas de memoria. En la vida real somos evaluados según lo bien que realicemos los trabajos. Se espera que utilicemos todos los recursos que podamos hacer participar en las tareas. Por otra parte, en los exámenes a libro cerrado se priva al estudiante del uso de recursos que ya están disponibles, lo que sería apropiado solamente si lo estuviéramos enseñando a sobrevivir, igual que Robinson Crusoe, en una isla desierta.

Ya que se deben usar los exámenes para probar a los estudiantes, se deben modelar siguiendo los procesos de evaluación usados en el mundo real. Los exámenes de libro abierto para resolver en casa y los orales, son superiores con mucho a los de texto cerrado para juzgar el conocimiento y comprensión de un estudiante, y de no poca importancia; en sí mismos constituyen experiencias de aprendizaje.

El examen en que el estudiante prepara algunas o todas las respuestas con el mismo cuidado que las preguntas, revela mucho más de lo que comprende una materia que el examen convencional, ya que le permite indicar los aspectos de la materia que considere importantes, así como las razones.

Durante años he aplicado exámenes para resolver en casa a mis estudiantes, en los cuales debieron preparar las preguntas al igual que las respuestas. Los evalúo en ambas. Su única queja es que estos exámenes son sumamente difíciles, aunque siempre constituyen una experiencia de aprendizaje tanto para los alumnos como para mí. Cuando es factible, permito que los estudiantes califiquen los exámenes ajenos. Sistemáticamente he comparado las calificaciones con lo que yo calificaría y nunca he encontrado diferencias importantes.

Una vez permití que dos estudiantes se examinaran mutuamente en forma oral en presencia mía. Generalmente estos exámenes revelan más lo que comprenden de una materia que lo que yo preparo.

Los exámenes como los que sugiero no son fáciles de administrar, debido a que consumen más tiempo que los convencionales; la mayoría de éstos están diseñados para minimizar la labor del instructor. Dichos exámenes minimizan el aprendizaje que se puede obtener de los mismos, ya sea el estudiante o el profesor.

Muchos exámenes dicen probar la habilidad del estudiante para resolver problemas, aunque pocos lo hacen debido a que sus autores no comprenden la diferencia entre un *problema* y un *ejercicio.* Como ya se hizo notar, un problema se abstrae de un caso enredado. Por tanto, la formulación de los problemas es una de las fases más críticas de las soluciones a los problemas. En cambio, los ejercicios son problemas *preformulados.* No requieren de una formulación ni proporcionan la información requerida para formular-

los. Precisamente es esta información la que se requiere generalmente para resolver un problema en forma creativa.

La habilidad de resolver un ejercicio no equivale a la habilidad de resolver un problema. Generalmente se formulan los ejercicios para que sólo tengan una respuesta correcta y una forma de lograrla. Los problemas no tienen ninguna de estas propiedades.

En una conversación con uno de mis colegas, éste me preguntó cómo determinaría la probabilidad de que la siguiente bola que se

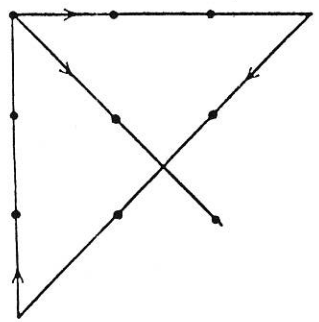


Figura 5.2

sacara de una urna fuera negra si yo conociera la proporción y número de bolas negras que se habían sacado anteriormente. Me dijo que la urna solamente contenía bolas negras y blancas. Le respondí que primero averiguaría cómo se había llenado la urna. "No", me dijo, "no se permite". "¿Por qué? ", le pregunté; "ciertamente usted conoce esta información". "No, no la conozco", me contestó. "¿Entonces cómo sabe que la urna solamente contiene bolas negras y blancas? ", le pregunté. "Fui informado", me respondió. "Entonces deseo hablar con quien se lo dijo", le respondí a mi vez. Con disgusto me dijo entonces que olvidara la cuestión debido a que yo claramente no había comprendido el asunto. Cierto.

Una cuestión esencial de la solución de problemas radica en determinar la información congruente y recopilarla. Privar al estudiante de la experiencia de especificarla y buscarla, equivale a perder la razón de la solución a los problemas. Más aún, ignora el hecho de que es más difícil hacer la pregunta correcta que encontrar la respuesta correcta.

Los ejercicios son problemas sin un propósito, ya que no tienen ninguna motivación para resolverlos excepto el obtener una calificación aceptable. Peor todavía, los ejercicios alimentan un concepto mecanístico de la solución de problemas. Por ejemplo, en la escuela se asignó a mi hija de trece años el siguiente "problema." Se dibujaron en un papel nueve puntos formando un cuadro y se le pedía colocar un lápiz o papel sobre cualquiera de ellos y dibujar cuatro líneas rectas (sin levantar el lápiz o la pluma) y que pasaran por todos los puntos. Generalmente se obtiene la solución a este problema proyectando las líneas más allá de los límites del cuadrado formado por estos puntos. (Vea la figura 5.2.)

Mi hija no podía encontrar la respuesta, por lo que me preguntó si yo podía. Aunque yo conocía el ejercicio de antes, no podía recordar la respuesta. Trabajando juntos en el problema, encontra-

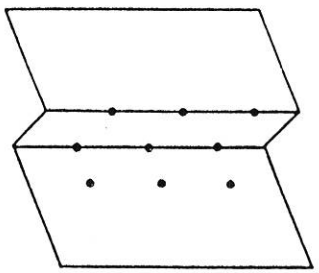


Figura 5.3

mos otra forma de resolverlo. Doblamos el papel como se ve en la figura 5.3, de manera que los tres puntos de arriba coincidían con los tres de abajo. Luego usamos una pluma con punto de fieltro y dibujamos una línea a lo largo del borde doblado del papel, lo que produjo simultáneamente las dos líneas mostradas en la figura 5.4. Luego, después de desdoblar el papel nos fue fácil dibujar tres líneas adicionales que pasaran por lo puntos restantes sin levantar la pluma.

Cuando mi hija presentó esta solución ante su clase, luego de darme el crédito, la profesora le dijo que no era aceptable debido a que había doblado el papel. Mi hija señaló que las instrucciones escritas no se lo impedían. "Sin embargo", le dijo la maestra, "así se pretendía."

Esta respuesta refleja el deseo de la profesora de evocar del estudiante la solución específica que conocía y que pudo haber

pretendido encontrar por sí misma. Obviamente, debió estimular la clase de respuesta creativa que recibió, y que al no hacerlo declaró que el objetivo del ejercicio no era encontrar *una* solución, sino *la* solución que tenía en mente. Adicionalmente, ni siquiera señaló el importante principio metodológico que comprendía su solución: el de eliminar una restricción autoimpuesta: "no se puede salir de los puntos." Qué maravillosa oportunidad de discutir el papel de las restricciones en la solución a los problemas. En la forma aprobada, los estudiantes no aprendieron nada nuevo del ejercicio debido a que la profesora tampoco aprendió nada.

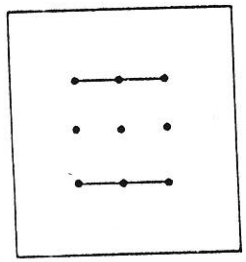


Figura 5.4

Planes de estudio

La educacion actual se basa en tres conceptos de organización: materias, cursos y plan de estudios. La cantidad de selección que se le permite a un estudiante entre dichos conceptos aumenta con su edad, aunque incluso al final se limitan seriamente sus elecciones. Se justifican las restricciones mediante la suposición que el profesor conoce mejor lo que necesita conocer el estudiante, cosa que, como ya señalé anteriormente, ni es ni ha sido real. ¿Qué justificación hubo para los cuatro años de latín que se me obligó estudiar en la secundaria? Tampoco recuerdo haber utilizado jamás la trigonometría desde entonces. No sabemos lo que requerirán los estudiantes de hoy. Por esta razón argumento que no es tan importante que un estudiante aprenda determinada materia como que aprenda la forma de aprenderla y de disfrutar haciéndolo.

Las materias, disciplinas e incluso profesiones, son formas convenientes de etiquetar y archivar el conocimiento. Sin embargo, el

mundo no está organizado en la misma forma que el conocimiento que tenemos del mismo. No hay problemas físicos, químicos, biológicos, psicológicos, sociológicos o de alguna otra disciplina. Las disciplinas y los temas no son partes distintas del mundo; son distintas formas de apreciar el mundo. En consecuencia, se puede apreciar cualquier problema desde el punto de vista de cualquier disciplina. Por ejemplo, un médico puede opinar que la falta de buena salud de una mujer grande se debe a su corazón débil un arquitecto; como resultado de que tenga que caminar tres pisos escaleras arriba hasta su departamento inadecuado; un economista lo puede apreciar como debido a su falta de ingresos; y un sociólogo, como consecuencia de la indiferencia de su familia.

El progreso se debe en mucho, tanto a la reorganización creativa de lo que ya conocemos como al descubrimiento de nuevas cosas. La contribución de Einstein a la física fue de carácter de organización. Todas las cuestiones con que él contaba estaban disponibles para otros. En las dos últimas décadas, la propia ciencia ha sufrido una extensa reorganización al aparecer muchas nuevas "interdisciplinas" tales como la cibernética, la investigación de operaciones, las ciencias de la comunicación y sistemas generales. Siempre es posible reorganizar un sistema de archivos sin cambiar su contenido, aunque al hacerlo se puede aumentar el acceso y la comprensión de dicho contenido. En consecuencia, no debemos imbuir nuestra forma normal de clasificar el conocimiento en la mente de los estudiantes en forma de categorías fijas. Debemos estimularlos para que organicen su aprendizaje en las formas que mejor les convenga a ellos, no a nosotros.

Cuando aislamos una materia, inhibimos la exploración de su relación con otras materias. Las disciplinas son sindicatos de artes que se preocupan por mantener sus prerrogativas académicas. Los departamentos académicos no organizan el conocimiento; organizan a los profesores y desorganizan el conocimiento. Los departamentos disciplinarios y los temas limitados, son la antítesis de la educación en la Edad de los Sistemas.

Un plan de estudios es una solución a un problema inexistente. Incluso si existiera su solución cambiaría rápidamente con respecto al tiempo y al lugar. En la forma que se conciben actualmente, los planes de estudio son la negación de la gran rapidez del cambio cultural y tecnológico.

Debido a que lo que se aprende no es tan importante como el hecho de aprender, y debido a que las preguntas son al menos tan

importantes como las respuestas, se debería dar libertad a los estudiantes de diseñar sus propios planes de estudio. (Ciertamente, los miembros del profesorado deberían ayudarlos en su búsqueda.) Es tan revelador de la calidad de un estudiante evaluar el plan de estudio que ha diseñado como lo es evaluar lo que ha obtenido del mismo. Diseñar un plan de estudio equivale a organizar una serie de preguntas. Lo que obtiene es un juego de respuestas.

Selección de escuelas

Gran parte del progreso social proviene de la lucha por la supervivencia. Esto vale tanto para las organizaciones como las especies. Las escuelas públicas no han tenido que preocuparse por supervivencia; están subsidiadas y tienen clientela cautiva. No compiten por la supervivencia ni necesitan satisfacer a sus clientes para sobrevivir. Como resultado de ello la mayoría de los niños escolares y sus padres están entre la espada y la pared. Deben tomar la educación que se les entregue en determinada escuela y en determinada situación.

Todo proveedor de servicios que tenga asegurados sus recursos y un mercado, tiene poco o ningún incentivo para brindar un servicio satisfactorio o mejorarlo. Las escuelas públicas no son casos excepcionales. Para sobrevivir, todo lo que necesitan hacer es cumplir con los reglamentos. No se estimula la experimentación e investigación en el aprendizaje y enseñanza; en cambio, se estimulan la estandarización y la mecanización en la educación.

Christopher Jenks, un profesional de la educación en Harvard, diseñó un sistema para vencer estos inconvenientes, que llamó sistema de "comprobantes" y que actualmente se está probando en San José, California. Lo que sigue es mi propia variante al tema de Jenks.

A los padres de cada niño en edad escolar se le daría un comprobante educativo por el valor de una cantidad específica de dólares pagaderos por el gobierno a la escuela que los recibiera. Este comprobante cubriría la colegiatura y transporte (si se necesitara) a cualquier escuela pública, y parte o toda la colegiatura en las escuelas privadas. Los padres podrían solicitar la inscripción de su hijo en cualquier escuela. No tendrían que utilizar aquella a la que fuera asignado su hijo debido a la proximidad o jurisdicción política. Los niños tendrían la libertad de solicitar ser inscritos en

cualquier escuela primaria o secundaria al igual que los adultos actualmente en las universidades, aunque el costo no sería un factor, excepto en las escuelas privadas.

Se requeriría que las escuelas que tienen más solicitudes de las que pueden atender eligieran entre ellos *al azar*. Con esto se lograría tanta diversidad del estudiantado como fuera posible con las solicitudes, e igualmente lograría tanta desegregación de las escuelas como fuera posible también. Las escuelas públicas no tendrían otras fuentes de ingresos más que el hacer efectivos los comprobantes que recibieran. Por tanto, si no atrajeran y retuvieran sus solicitantes, tendrían que salir del mercado. Por su parte, las escuelas privadas podrían cobrar lo que quisieran, aunque los padres tendrían que pagar la diferencia. Las escuelas privadas que aceptaran comprobantes solamente podrían hacerlos efectivos si hubieran seleccionado al azar a sus estudiantes, lo que crearía la competencia entre las escuelas públicas y privadas al igual que entre las públicas.

El sistema de comprobantes estimularía las diferencias entre las escuelas. Ocurriría la necesaria especialización. Por ejemplo, si existiera una gran cantidad de niños retardados o sordos que requirieran de educación, las escuelas se especializarían parcialmente en esa educación. (Los padres de los niños con ciertos problemas de esa clase podrían recibir una cantidad proporcionalmente mayor de comprobantes educativos.)

Al introducir el mecanismo del mercado en el sistema educativo se estimularía a sus consumidores para que se familiarizaran con las otras escuelas disponibles para sus hijos. Cada comunidad tendría una oficina central donde se intercambiaría información relativa a las escuelas, incluyendo evaluaciones tanto de los alumnos como de los padres.

En este sistema, las escuelas aprenderían más eficientemente de sus éxitos y fracasos y serían más adaptables. Las escuelas individuales tenderían a responder más a las necesidades y deseos del vecindario del cual forman parte. Seguramente sus administradores harían participar más a padres y estudiantes en la planificación y desarrollo de las políticas. Las escuelas serían más participativas tanto como progresistas.

Educación continua

Se están desarrollando dos tendencias que gradualmente llegarán a converger y cambiar considerablemente el proceso educativo. Podemos y debemos acelerar su convergencia.

Primeramente, debido al rápido desarrollo del nuevo conocimiento y la rápida obsolescencia del antiguo, los egresados de la escuela afrontan cada vez más la necesidad de tener mayor educación, de actualizarse. La mayoría de los oficinistas que han superado el nivel de la oficina común ya requieren en la actualidad sumergirse ocasionalmente de nuevo en el proceso educativo formal, lo que es especialmente cierto para aquellos que son profesionistas. Esto lo atestigua, por ejemplo, la profusión de programas de desarrollo ejecutivo y gerencial.

Norman Macrae, uno de los editores de *The Economist*, intentó describir la tendencia numéricamente:

> El hombre que en la actualidad tiene suficiente éxito para lograr un trabajo, razonablemente ocupado hacia los treinta años de edad, tan ocupado que no puede tomar períodos sabatinos de estudio, seguramente a la edad de los sesenta años solamente tendrá cerca de un octavo del conocimiento científico (incluyendo el de la ciencia comercial) del necesario para funcionar adecuadamente en su trabajo; y entre más doctoral parezca su trabajo, mayor será su deficiencia.
>
> El remedio. . . debe ser algún sistema para una reeducación mucho más continua en toda la vida, tanto para los empresarios como los burócratas en la mayoría de los niveles, que será uno de los grandes problemas en 1972-2012.

Es seguro que aumente el porcentaje de tiempo que se dedica al aprendizaje mientras se está trabajando; en consecuencia, cada vez se hará menos importante la distinción entre trabajo y aprendizaje. Aprender será parte del trabajo, y trabajar será parte del aprendizaje.

En segundo lugar, un número cada vez mayor de jóvenes está interrumpiendo su educación formal para obtener cierta experiencia del trabajo o exponerse al mundo real. Muchos tratan de combinar ambos. Adicionalmente, se contrata a un número creciente de egresados universitarios para proyectos de investigación y servicio desarrollados en sus propias universidades y que se refieren a problemas del mundo real y proporcionan experiencia relacionada del trabajo. Por tanto, a la vez que el aprendizaje toma una porción creciente de lo que antiguamente eran años de trabajo ininterrumpido, el trabajo comienza a formar parte de lo que antiguamente eran años de escolaridad ininterrumpida. Finalmente se llegará al momento en que pierda su definición la transición de la graduación escolar al trabajo, puesto que se planteará un patrón de vida en que ambos se sucedan continuamente a partir de determinada edad que seguramente disminuirá con el tiempo.

Conforme se desarrollen estas tendencias, cada vez con mayor frecuencia entrarán en conflicto con la educación concedida por incrementos. Los puntos extremos de la secundaria, preparatoria y universidad siempre han sido arbitrarios aunque eran convenientes en el tiempo en que la calificación educativa duraba tanto como la persona que la recibía. Empero, rápidamente se está encogiendo la duración de dicha calificación. Por ejemplo, la medicina que se practique al final de este siglo será muy diferente de la contemporánea. Como resultado de ello, muchos profesionistas y subprofesionistas requerirán volver a calificarse repetidamente (lo que ya sucede con los pilotos de avión y programadores de computadoras). Gradualmente perderán su significado los títulos y muchos serán totalmente obsoletos. Seguramente la regla la constituirán las licencias y certificados que requieran de una renovación periódica.

Estos desarrollos indican la necesidad de volver a conceptualizar la educación como un proceso continuo, que dure toda la vida, en que pierdan importancia las distinciones entre la educación formal e informal y entre trabajo, juego y aprendizaje.

CONCLUSION

Desde luego hay muchos aspectos de la educación que no he mencionado aquí. He centrado la educación en el aprendizaje que debe ser el producto del proceso educativo. He tratado de demostrar que estamos en medio de una crisis educativa resultado de un concepto de la educación que servía en la Edad de las Máquinas, aunque es inútil en la Edad de los Sistemas.

En la actualidad tenemos un sistema educativo industrializado que minimiza el número de alternativas disponibles a los estudian-

tes y que norma casi todo aspecto de su comportamiento. Opera en base a la suposición de que sólo hay una forma de hacer cada cosa, incluyendo el aprendizaje. Una orientación de sistemas teleológicos sugiere que se debería maximizar la elección, tanto por lo que se aprende como por la forma de hacerlo. Sugiere que se reduzca el énfasis en el aprendizaje y que se dé mayor atención al propósito de los estudiantes tratando de motivarlos a aprender y hacerlo bien.

También sugerí que se haga universal la selección de las escuelas, de manera que el mecanismo del mercado estimule a los educadores para dar un mejor servicio y que continuamente traten de mejorarlo. Finalmente sugerí que comencemos a diseñar un sistema educativo que sirva por toda la vida, manteniendo o aumentando de esa manera la competencia de los individuos dentro del mundo en que seguirá acelerando la rapidez del cambio.

CAPITULO SEIS

LA BRECHA GENERACIONAL

Nuestra juventud actual ama el lujo. Tiene malas costumbres, desprecia a la autoridad. No muestran respeto por sus mayores y les encanta conversar en lugar de ejercitarse. Los niños de hoy son tiranos, no sirvientes de sus hogares. Ya no se levantan cuando sus mayores entran a la sala. Contradicen a sus padres, hablan mucho frente a la compañía, devoran sus alimentos y son tiranos de sus profesores.

SOCRATES

En todo el desarrollo del mundo occidental siempre ha habido una brecha entre las generaciones, que ha ido creciendo con cada nueva generación. Así como ha aumentado la rapidez del cambio de nuestra tecnología y cultura, lo que ha sucedido casi en forma continua, ha aumentado la diferencia entre el medio en que se educaron los niños y sus padres.

La brecha entre las generaciones que nacieron a ambos extremos de la Segunda Guerra Mundial es todavía mayor de lo que normalmente se esperaría debido a que los jóvenes (los que nacie-

Título original: *Future Shock*
Diseño de la portada: GS-Gràfics, S. A.

Decimosexta edición en esta colección: febrero, 1999
(Décima edición en biblioteca de autor)

© 1970, Alvin Toffler
© de la traducción, J. Ferrer Aleu
© 1993, Plaza & Janés Editores, S. A.
Travessera de Gràcia, 47-49. 08021 Barcelona

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Printed in Spain – Impreso en España

ISBN: 84-01-45101-9 (col. Tribuna)
ISBN: 84-01-45931-1 (vol. 106/2)
Depósito legal: B. 10.112 - 1999

Impreso en Romanyà Valls, S. A.
Verdaguer, 1. Capellades (Barcelona)

L 459311

ALVIN TOFFLER

EL «SHOCK» DEL FUTURO

TEXTO No. 10

PLAZA & JANES EDITORES, S. A.

Todo esto tiende a reducir al mínimo los daños humanos producidos por el cambio. Pero hay otra manera de abordar el problema: aumentar la capacidad de adaptación del hombre. Y ésta será, durante la revolución superindustrial, la labor central de la educación.

XVIII. EDUCACIÓN EN TIEMPO FUTURO

En la veloz carrera para situar hombres y máquinas en los planetas se invierten enormes recursos en hacer posible un «aterrizaje suave». Cada subsistema del tren de aterrizaje está minuciosamente diseñado para resistir el choque de la llegada. Ejércitos de ingenieros, geólogos, físicos, metalúrgicos y otros especialistas dedican años de trabajo al problema del impacto de aterrizaje. El fracaso de cualquier subsistema, después de tocar el suelo, acarrearía pérdidas de vidas humanas, por no hablar de miles de millones de dólares en aparatos y de incontables horas de trabajo humano.

Actualmente, mil millones de seres humanos, que constituyen la población total de las naciones tecnológicamente avanzadas, se encaminan a una cita con el superindustrialismo. ¿Tendremos que sufrir un masivo «shock» del futuro? ¿O podremos conseguir, también, un «aterrizaje suave»? Nos acercamos rápidamente al momento crucial. Los mellados contornos de la nueva sociedad están surgiendo ya de la bruma del mañana. Sin embargo, a medida que aceleramos nuestra carrera, la experiencia nos muestra que uno de nuestros subsistemas más críticos —la educación— funciona peligrosamente mal.

Lo que ocurre actualmente con la educación, incluso en nuestros «mejores» colegios e institutos, es lamentablemente anacrónico. Los padres confían en la educación para preparar a sus hijos para la vida del futuro. Los maestros advierten que la falta de educación destruiría las oportunidades del

niño en el mundo de mañana. Las agencias gubernamentales, las Iglesias y los grandes medios de difusión exhortan a los jóvenes para que sigan estudiando, e insisten en que, hoy más que nunca, el futuro de cada cual depende casi exclusivamente de su educación.

Sin embargo, a pesar de toda esta retórica acerca del futuro, nuestras escuelas miran hacia atrás, hacia un sistema moribundo, más que hacia delante, donde está la nueva sociedad naciente. Todas sus enormes energías tienden a formar al «hombre industrial», un hombre preparado para sobrevivir en un sistema que morirá antes que él.

Para contribuir a evitar el «shock» del futuro debemos crear un sistema de educación superindustrial. Y para conseguirlo debemos buscar nuestros objetivos y métodos en el futuro, no en el pasado.

La escuela de la era industrial

Cada sociedad tiene su propia actitud característica frente al pasado, el presente y el futuro. Esta actitud temporal, tomada como respuesta al ritmo del cambio, es uno de los factores menos advertidos, pero más determinantes, del comportamiento social, y se refleja claramente en la manera en que la sociedad prepara a sus jóvenes para la vida adulta.

En las sociedades estancadas, el pasado se introduce en el presente y se repite en el futuro. En una sociedad de esta clase, la manera más sensata de preparar a un niño era armarle con los conocimientos del pasado, pues éstos eran exactamente los mismos que necesitaría en el futuro. «La sabiduría está en los antiguos», dijo la Biblia.

Por esto, el padre transmitía a su hijo toda suerte de técnicas prácticas, juntos con una escala de valores claramente definida y completamente tradicional. El conocimiento era transmitido no por especialistas concentrados en las escuelas, sino a través de la familia, las instituciones religiosas y el aprendizaje. Maestros y discípulos se hallaban dispersos en toda la comunidad. En todo caso, la clave del sistema era su absoluta dedicación al ayer. La asignatura del pasado era el propio pasado.

La era mecánica dio al traste con todo esto, pues el industrialismo requería una nueva clase de hombres. Exigía conocimientos que ni la familia, ni la Iglesia, podían proporcionar por sí solas. Obligaba a un cambio en el sistema de valores. Y, por encima de todo, exigía que el hombre desarrollase un nuevo sentido del tiempo. La educación en masa fue la ingeniosa máquina construida por el industrialismo para producir la clase de adultos que necesitaba. El problema era extraordinariamente complejo. ¿Cómo preadaptar a los niños para un mundo nuevo, un mundo de tareas reiterativas de puertas adentro, de humo, de ruidos y de máquinas, lleno de condiciones de vida y de disciplina colectiva; un mundo en que el tiempo no era regulado por el ciclo solar y lunar, sino por el reloj y la sirena de la fábrica?

La solución era un sistema docente que, en su misma estructura, simulase este nuevo mundo. Este sistema no surgió instantáneamente. Incluso hoy, conserva elementos retrógrados de la sociedad preindustrial. Sin embargo, la idea global de reunir masas de estudiantes (materia prima) para ser manipuladas por los maestros (trabajadores) en una escuela centralmente localizada (fábrica), fue un buen golpe del genio industrial. Toda la jerarquía administrativa docente siguió, al desarrollarse, el modelo de la burocracia industrial. La propia organización del conocimiento en disciplinas permanentes se fundó sobre presupuestos industriales. Los niños iban de un lugar a otro y se sentaban en los sitios previamente señalados. Sonaban timbres para anunciar los cambios de horario.

De esta manera, la vida interior de la escuela se convirtió en un espejo de anticipación, en una introducción perfecta a la sociedad industrial. Los aspectos más criticados de la educación actual —reglamentación casi militar, falta de individualización, rígido sistema de aulas, grupos, grados y títulos, papel autoritario del maestro— son, precisamente, los que hicieron tan eficaz la instrucción pública masiva como instrumento de adaptación en su lugar y tiempo.

Los jóvenes que pasaban por esta máquina docente salían a una sociedad aduta cuya estructura de empleos, funciones e instituciones era parecida a la de la propia escuela. El escolar no sólo aprendía nociones que le servirían más adelante,

sino que vivía un estilo de vida modelado según el que habría de vivir en el futuro.

Las escuelas infundían, por ejemplo, el nuevo ritmo de tiempo impuesto por el industrialismo. Al enfrentarse a condiciones completamente nuevas, los hombres tenían que dedicar mayor energía a la comprensión del presente. Así, el foco de la propia educación empezó a desviarse, aunque lentamente, desde el pasado hacia el presente.

La histórica lucha empredida por John Dewey y sus seguidores para introducir medidas «progresivas» en la educación americana fue, en parte, un desesperado esfuerzo por modificar la antigua visión del tiempo. Dewey (1) luchó contra la educación tradicional, orientada hacia el pasado, tratando de enfocarla sobre el aquí-y-ahora. «Para salir de los sistemas escolares que hacían del pasado un fin por sí mismo —declaró—, debemos hacer del conocimiento del pasado un *medio* para comprender el presente.»

Sin embargo, al cabo de unos decenios, ciertos tradicionalistas, como Jacques Maritain, y neoaristotélicos, como Rubert Hutchins, siguieron despotricando contra quienes intentaban inclinar la balanza a favor del presente. Hutchins, ex presidente de la Universidad de Chicago y director del «Center for the Study of Democratic Institutions», acusó de ser miembros de un «culto de lo inmediato» a los educadores que querían que sus alumnos estudiasen la sociedad moderna. Los progresistas fueron acusados de un crimen nefando: el «presentismo».

Incluso en la actualidad persisten ecos de este conflicto, por ejemplo en los escritos de Jacques Barzun (2), que insiste en que «es absurdo tratar de educar... "para" un presente que no puede definirse». Así, pues, nuestros sistemas de educación no se han adaptado aún plenamente a la era industrial cuando surge ya la necesidad de una nueva revolución: la revolución superindustrial. Y así como los progresistas de ayer fueron acusados de «presentismo», es muy probable que los reformadores docentes de mañana lo sean de «futurismo». Pues nos encontraremos con que una verdadera educación superindustrial sólo será posible si adelantamos de una vez nuestra visión del tiempo.

(1) Dewey y Hutchins se citan en [112], dedicatoria y pág. 70.
(2) La referencia a Barzum procede de [101], pág. 125.

La nueva revolución docente

En los sistemas tecnológicos de mañana —rápidos, fluidos y automáticamente regulados—, las máquinas cuidarán de la corriente de materiales físicos, y el hombre de la corriente de información y de opinión. Las máquinas realizarán, cada vez más, las tareas rutinarias; los hombres, las labores intelectuales y de creación. Máquinas y hombres, en vez de hallarse concentrados en gigantescas fábricas y en ciudades fabriles, estarán desparramados por todo el mundo y se relacionarán mediante comunicaciones extraordinariamente sensibles y casi instantáneas. El trabajo humano saldrá de la fábrica y de la atestada oficina para trasladarse a la comunidad y al hogar.

Las máquinas estarán, como lo están ya algunas de ellas, sincronizadas a la millonésima de segundo; en cambio, los hombres estarán «desincronizados». Enmudecerán las sirenas de las fábricas. Incluso el reloj, «máquina clave de la moderna era industrial», según dijo Lewis Mumford hace una generación, perderá una parte de su poder sobre los asuntos humanos, como distintos de los puramente tecnológicos (3). Al propio tiempo, las organizaciones necesarias para controlar la tecnología pasarán de la burocracia a la adhocracia, de la permanencia a la transitoriedad y de su preocupación por el presente a un enfoque del futuro.

En un mundo semejante, los atributos más valiosos de la era industrial se convierten en obstáculos. La tecnología de mañana requiere no millones de hombres ligeramente instruidos, capaces de trabajar al unísono en tareas infinitamente repetidas; no hombres que acepten las órdenes sin pestañear,

(3) La significación del reloj se examina en *The Monastery and the Clock*, por Lewis Munmford, en [293], pág. 61. Véase también el excelente artículo titulado *Time, Work-Discipline and Industriel Capitalism*, por E. P. Thompson, en *Past and Present*, diciembre, 1967, págs. 56-97.

conscientes de que el precio del pan depende mecánicamente de la autoridad; sino hombres capaces de juicio crítico, de abrirse camino en medios nuevos, de contraer rápidamente nuevas relaciones en una realidad sometida a veloces cambios. Requiere hombres que, según frase tajante de C. P. Snow (4), «lleven el futuro en la médula de los sucesos futuros».

Ya no basta que Johnny comprenda el pasado. Ni siquiera es suficiente que comprenda el presente, pues el medio actual se desvanecerá muy pronto. Johnny debe aprender a prever la dirección y el ritmo del cambio. Debe, por decirlo técnicamente, aprender a hacer previsiones reiteradas, probables, cada vez más lejanas, acerca del futuro. Y lo propio han de hacer los maestros de Johnny.

Por consiguiente, para crear una educación superindustrial, debemos producir, ante todo, imágenes sucesivas y alternativas del futuro, presunciones sobre las clases de trabajos, profesiones y vocaciones que necesitaremos dentro de veinte o de cincuenta años; presunciones sobre los modelos familiares y sobre las clases de problemas éticos y morales que se plantearán; sobre la tecnología ambiente y sobre las estructuras de organización en que nos veremos envueltos.

Sólo creando estas presunciones, definiéndolas, discutiéndolas, sistematizándolas y poniéndolas continuamente al día, podremos deducir la naturaleza de las condiciones cognoscitivas y afectivas que necesitará la gente de mañana para sobrevivir al impulso acelerador.

En los Estados Unidos, existen actualmente dos «centros de estudio de política docente», federalmente subvencionados —uno en la Universidad de Syracuse y otro en el «Stanford Research Institute»—, encargados de escrutar el horizonte con este fin. En París, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico creó recientemente una sección con responsabilidades parecidas. Un grupo de personas del movimiento estudiantil ha empezado también a preocuparse del futuro. Sin embargo, ante la dificultad de modificar la tendencia de la educación en el tiempo, estos esfuerzos son lamentablemente insuficientes. Lo que necesitamos es nada menos que un movimiento masivo con vistas al futuro.

(4) La cita de Snow es de [306], pág. 12.

Debemos crear un «Consejo del Futuro» en cada escuela y en cada comunidad: equipos de hombres y mujeres dedicados a ensayar el futuro en interés del presente. Proyectando «presuntos futuros», estableciendo respuestas docentes adecuadas a éstos, sometiendo las alternativas a debate público, estos consejos —parecidos en cierto modo a las «células de pronóstico» preconizadas por Robert Jungk, de la «Technische Hochschule», de Berlín— podrían producir un poderoso impacto en la educación.

Ya que ningún grupo tiene el monopolio de la visión del mañana, estos Consejos deberían ser democráticos. Cierto que los especialistas les son vitalmente necesarios. Pero los Consejos del Futuro no triunfarán si caen en manos de educadores profesionales, de proyectistas o de otros miembros de una élite no representativa. Así, los estudiantes deberían intervenir en ellos desde el primer momento, y no simplemente para dar el visto bueno a las nociones de los adultos. Los jóvenes deberían contribuir a la dirección, si no a la creación, de estos Consejos, de modo que los «presuntos futuros» fuesen formulados y debatidos por los mismos, que, probablemente, crearán y vivirán en el futuro.

El Consejo de los movimientos del futuro brinda una manera de escapar del callejón sin salida en que se encuentran nuestros colegios y escuelas. Atrapados en un sistema docente encaminado a convertirles en anacronismos vivientes, los estudiantes de hoy día tienen perfecto derecho a rebelarse. Sin embargo, los intentos de los estudiantes extremistas de fundar un programa social en una mezcolanza de marxismo decimonónico y freudismo de principios del siglo xx, han puesto de manifiesto que ellos mismos se encuentran tan atados al pasado y al presente como sus antepasados. La creación de fuerzas de trabajo orientadas hacia lo por venir, para moldear el futuro de la educación, podría revolucionar la revolución de los jóvenes.

A aquellos educadores que reconocen la quiebra del sistema actual, pero no están seguros de las medidas a tomar, el movimiento del Consejo podría proporcionarles un objetivo, además de fuerza, a través de la alianza con la juventud. Y al atraerse la participación de la comunidad y de los padres —hombres de negocios, sindicalistas científicos y otros—, el

movimiento podría conseguir un amplio apoyo político para la revolución superindustrial en el campo de la educación.

Sería un error suponer que el actual sistema docente no cambia en absoluto. Por el contrario, está experimentando un rápido cambio. Pero una gran parte de este cambio no es más que un intento de afinar la maquinaria existente, haciéndola más eficaz para la consecución de objetivos anticuados. Todo lo demás es una especie de movimiento browniano, incoherente, sin dirección y que se anula a sí mismo. Ha faltado una dirección consistente y un punto de partida lógico.

El movimiento del Consejo del Futuro podría aportar ambas cosas. La dirección es el superindustrialismo; el punto de partida, el futuro.

El ataque a la organización

16

Semejante movimiento tendrá que perseguir tres objetivos: transformar la estructura organizada de nuestro sistema docente, revolucionar sus programas y procurar una orientación más enfocada hacia el futuro. Debe empezar formulando cuestiones cruciales sobre el *statu quo*.

Hemos observado, por ejemplo, que la organización básica del presente sistema escolar es parecida a la de una fábrica. Durante generaciones, hemos dado por supuesto que el lugar adecuado para que la gente se instruya es la escuela. Sin embargo, si la nueva educación debe estimular a la sociedad de mañana, ¿habrá que darla en la escuela?

Al aumentar el nivel de la educación, hay creciente número de padres intelectualmente preparados para asumir algunas de las responsabilidades que hoy se confían a las escuelas. Cerca de Santa Mónica, California, donde la «RAND Corporation» tiene su cuartel general; en el cinturón científico alrededor de Cambridge, Massachusetts, o en ciudades científicas tales como Oak Ridge, Los Álamos o Huntsville, muchos padres están claramente más capacitados que los maestros de las escuelas locales para enseñar ciertas materias a sus hijos. Con el impulso hacia una industria fundada en la tecnología y con el aumento del tiempo de ocio, podemos prever una pequeña pero significativa tendencia de los padres muy instruidos a sacar a sus hijos, al menos en parte, del sistema público de educación, sustituyéndolo por la instrucción en el hogar.

Esta tendencia se verá fuertemente animada por los progresos en la instrucción ayudada por las computadoras, las grabaciones visuales electrónicas, la holografía y otros sistemas técnicos. Los padres y los estudiantes podrían firmar «contratos docentes» de corta duración con la escuela más próxima, comprometiéndose a enseñar y aprender ciertos cursos o cursillos. Los estudiantes podrían seguir asistiendo a la escuela para actividades sociales y deportivas o para asignaturas que no pudiesen aprender por sí solos o bajo la dirección de sus padres o de amigos de la familia. Las presiones en esta dirección aumentarán a medida que las escuelas resulten más anacrónicas, y los propios tribunales se encontrarán sumergidos en un alud de casos derivados de las actuales y anticuadas leyes de asistencia obligatoria a las escuelas. En resumen: pronto asistiremos a un limitado retroceso dialéctico hacia la educación en el hogar.

En Stanford, el teórico en educación Frederick J. McDonald (5) propuso una «educación móvil», que sacase al estudiante del aula, no sólo para observar, sino también para participar en actividades importantes de la comunidad.

En el distrito de Bedford-Stuyvesant (6), de Nueva York, barrio bajo negro sujeto a fuerte tensión, un colegio experimental podría difundir sus enseñanzas por los almacenes, oficinas y hogares de una zona de cuarenta y cinco manzanas, hasta el punto de que sería difícil saber dónde terminaría el colegio y dónde empezaría la comunidad. Los estudiantes aprenderían oficios de los adultos de la comunidad, lo mismo que en cursos normales. Estudiantes y grupos comunitarios, así como educadores profesionales, intervendrían en la elaboración de los programas. El ex comisario de

(5) Para una descripción de la propuesta de McDonald, véase *Beyond the School-house*, por Frederick J. McDonald, en [115], página 230.

(6) Sobre la escuela proyectada en Bedford-Stuyvesant, véase: A College in the City: An Alternative, informe publicado por «Educational Facilities Laboratories, Inc.», marzo de 1969.

Educación de los Estados Unidos, Harold Howe II (7), propuso también un procedimiento a la inversa: llevar la comunidad a la escuela, de modo que los almacenes locales, los salones de belleza, las imprentas, etc., tuviesen locales gratis en las escuelas, a cambio de que sus dirigentes adultos diesen lecciones de balde. Este plan, proyectado para escuelas de ghettos urbanos, podría ser más atractivo a base de un concepto diferente de la naturaleza de las empresas invitadas, que podrían ser, por ejemplo, oficinas de servicio de computadoras, oficinas de arquitectos y, quizás, incluso laboratorios médicos, emisoras de Radio y agencias de publicidad.

Por otra parte, la discusión se centra en la elaboración de programas de educación secundaria y superior que empleasen «mentores» extraídos de la población adulta. Estos mentores no sólo transmitirán sus conocimientos, sino que mostrarían cómo las abstracciones de los libros de texto se aplican en la práctica. Peritos mercantiles, médicos, ingenieros, hombres de negocios, carpinteros, constructores y proyectistas podrían formar parte de una «facultad externa» en otra zona dialéctica, encaminada esta vez a otra clase de aprendizaje.

Muchos cambios parecidos flotan en el aire. Apuntan, aunque a modo de ensayo, a la destrucción, que habría debido producirse hace ya tiempo, de la escuela construida sobre el modelo fabril.

Esta dispersión en el espacio geográfico y social debería ir acompañada de una dispersión en el tiempo. El hecho de que el conocimiento se vuelve rápidamente anticuado, y el alargamiento de la vida, muestran claramente que es muy poco probable que las enseñanzas aprendidas en la juventud conserven su importancia cuando llegue la vejez. Por consiguiente, la educación superindustrial tendrá que prolongarse, sobre una base cambiante, durante toda la vida.

Por lo tanto, si la educación tiene que durar toda la vida, es poco razonable obligar a los niños a dedicar todo su tiempo a la escuela. Para muchos niños, será más satisfactorio e instructivo dedicar parte del tiempo a la escuela y otra parte

(7) Las sugerencias de Howe figuran en su artículo *The City as Teacher*, en [115], pág. 22.

a pequeños trabajos, renumerados o no, al servicio de la comunidad.

Estas innovaciones implican también enormes cambios en las técnicas docentes. Actualmente, las conferencias siguen dominando en las aulas. Este método simboliza la propia estructura vertical, jerárquica, de la industria. Aunque todavía útiles para fines limitados, las disertaciones tendrán forzosamente que dar paso a todo un arsenal de técnicas docentes, desde el juego de representar papeles hasta los seminarios regidos por computadoras y la inmersión de los estudiantes en lo que podríamos llamar «experiencias ingeniosas». Los métodos de programación de la experiencia, tomados del recreo, el pasatiempo y la industria, desarrollados por las «psych-corps» de mañana, suplantarán a la disertación ritual y frecuentemente agotadora. Los frutos de la enseñanza se elevarán al máximo mediante el empleo de dietas o drogas controladas para aumentar el índice de inteligencia, para acelerar la lectura o para agudizar la comprensión. Estos cambios, y las tecnologías en que se apoyarán, facilitarán un cambio básico en el esquema de organización.

Las presentes estructuras docentes administrativas, basadas en la burocracia industrial, no podrán hacer frente a las complejidades y al ritmo de cambio inherentes al sistema que se acaba de describir. Aunque sólo sea para mantener cierta apariencia de dominio, se verán obligados a asumir formas ad-hocráticas de organización. Sin embargo, aún son más importantes las implicaciones de organización para las propias aulas.

El «hombre industrial» fue modelado por las escuelas para que ocupase una casilla relativamente permanente en el orden social y económico. La educación superindustrial debe preparar a la gente para actuar en organizaciones temporales, las ad-hocracias de mañana.

Actualmente, los niños que ingresan en la escuela no tardan en descubrir que forman parte de una estructura de organización standard y fundamentalmente invariable: una clase dirigida por un maestro. Un adulto y cierto número de jóvenes subordinados, generalmente sentados en bancos fijos, de cara a aquél, es la unidad básica uniforme de la escuela de la era industrial. Aunque los jóvenes suban, de un

curso a otro, a niveles más altos, permanecen siempre dentro de este marco estructural fijo. No adquieren experiencia de otras formas de organización, ni de los problemas inherentes al paso de una organización a otra. No se adiestran para un cambio de papeles.

No puede concebirse nada más contrario a la adaptación. Si las escuelas del futuro quieren facilitar la adaptación en fases ulteriores de la vida, tendrán que ensayar esquemas más variados. Clases con varios maestros y un solo estudiante; clases con varios maestros y un grupo de estudiantes: estudiantes organizados en fuerzas de trabajo temporales y en equipos de proyectos; estudiantes que pasen del trabajo en grupo al trabajo individual o independiente, y viceversa: todas estas fórmulas y sus permutaciones serán necesarias para dar al estudiante una visión anticipada de las experiencias con que habrá de enfrentarse más tarde, cuando empiece a moverse en la variable geografía de organización del superindustrialismo.

De este modo, se manifiestan claramente los fines de los Consejos del Futuro: dispersión, descentralización, interpretación con la comunidad, administración ad-hocrática, ruptura del rígido sistema de programación y agrupación. Cuando se logren estos objetivos, cualquier parecido de organización entre la escuela y la fábrica de la era industrial será pura coincidencia.

Asignaturas de ayer en la actualidad

En cuanto a las asignaturas, los Consejos del Futuro, en vez de presumir que todas las materias actuales se enseñan por alguna razón, deberían empezar por invertir la premisa: nada debería incluirse en los programas sin estar plenamente justificado con vistas al futuro. Si esto significa expurar una parte sustancial de la programación formal, debe hacerse igualmente.

Esto no debe interpretarse como una declaración «anticultural» o como un alegato en pro de la destrucción total del pasado. Ni tampoco quiere decir que podamos prescindir de enseñanzas fundamentales, como la lectura, la escritura y

las matemáticas. Queremos decir que decenas de millones de niños se ven actualmente obligados por la ley a perder valiosas horas de sus vidas rumiando materias cuya futura utilidad es sumamente dudosa. (Nadie sostiene siquiera que tengan mucha utilidad actual.) ¿Deberían emplear tantas horas en el estudio del francés, el español o el alemán? ¿Son tan útiles las horas empleadas en el estudio del inglés? ¿Es necesario que todos los niños estudien álgebra? ¿No les sería más beneficioso estudiar cálculo de probabilidades? ¿Lógica? ¿Programación de computadoras? ¿Filosofía? ¿Estética? ¿Comunicaciones masivas?

Cualquiera que piense que el actual sistema de asignaturas tiene sentido, podría explicarle a un muchacho inteligente de catorce años por qué el álgebra, el francés u otra materia cualquiera es esencial para él. Las respuestas de los adultos son casi siempre evasivas. La razón es sencilla: el actual sistema de asignaturas es una vana reminiscencia del pasado.

Por ejemplo, ¿por qué hay que organizar la enseñanza alrededor de disciplinas fijas, como la lengua inglesa, la economía, las matemáticas o la biología? ¿Por qué no hacerlo alrededor de las fases del ciclo vital humano: cursos sobre el nacimiento, la infancia, la adolescencia, el matrimonio, la carrera, la jubilación, la muerte; o respecto a problemas sociales contemporáneos, o de importantes tecnologías del pasado y del futuro, o de otras innumerables alternativas fáciles de imaginar?

Los actuales cursos y su división en compartimientos estancos no se fundan en conceptos bien meditados de las necesidades humanas contemporáneas. Y menos aún en la comprensión del futuro, en el torbellino del cambio. Se funda en la inercia... y en la enconada lucha entre gremios académicos, todos ellos empeñados en aumentar su presupuesto, sus salarios y su grado de dignidad.

Este anticuado sistema de asignaturas impone, además, la unificación de las escuelas primarias y secundarias. Los jóvenes tienen pocas oportunidades para decidir lo que quieren aprender. Las variaciones de una escuela a otra son mínimas. Las asignaturas son fijadas por el rígido reglamento del colegio, que refleja, a su vez, las exigencias sociales y vo-

cacionales de una sociedad que se extingue.

Para poner al día la educación, las células pronosticadoras de la revolución deberían erigirse en juntas de revisión de cursos. Los intentos de las actuales autoridades docentes para mejorar el curso de física, de perfeccionar los métodos de enseñanza del inglés o de las matemáticas, son, en el mejor de los casos, fragmentarios. Aunque puede ser importante la conservación de ciertos aspectos de las materias actuales y la introducción de cambios graduales, necesitamos algo más que intentos aislados de modernización. Necesitamos una visión sistemática de todo el problema.

Sin embargo, estos grupos revolucionarios de revisión no deberían empeñarse en establecer un solo y nuevo curso permanente, sino inventar series de cursos temporales, junto con procedimientos para su valoración y renovación cuando los tiempos así lo exijan.

También debería iniciarse una lucha para modificar el equilibrio entre la unificación y la variedad de los cursos. La diversidad llevada a sus extremos límites podría conducir a una sociedad negativa, donde la falta de marcos comunes de referencia originaria que la comunicación entre los hombres fuese aún más difícil que en la actualidad. Sin embargo, el peligro de una fragmentación social no puede combatirse manteniendo un sistema de educación sumamente homogéneo, mientras el resto de la sociedad corre hacia la heterogeneidad.

Una manera de resolver el conflicto entre la necesidad de variedad y la necesidad de puntos de referencia comunes, podría consistir en distinguir, dentro de la educación, entre «datos», como tales, y «conocimientos prácticos».

Diversidad de datos

La sociedad se está diferenciando. Más aún: por muy afinados que lleguen a ser nuestros instrumentos de predicción, nunca podremos profetizar la secuencia exacta de los futuros movimientos de la sociedad. En esta situación, es de sentido común que nos cubramos bien al hacer nuestras apuestas en el campo de la educación. Así como la diversidad genética ayuda a la supervivencia de las especies, así la diversidad de educación aumenta las probabilidades de supervivencia de las sociedades.

En vez de los cursos standard de las escuelas elementales y secundarias, donde todos los alumnos tienen que aprender las mismas materias básicas —historia, matemáticas, biología, literatura, gramática, idiomas extranjeros, etc.—, el movimiento futurista docente debería intentar crear una mayor diversidad en el suministro de datos. Habría que permitir a los niños una mayor libertad de elección que en la actualidad; debería hacérseles probar una gran variedad de cursillos breves tal vez de dos (o tres semanas), antes de que se comprometiesen a estudios más largos. Cada escuela debería ofrecer grandes series de materias facultativas, fundadas todas ellas en la previsión lógica de las necesidades del futuro.

La variedad de materias debería ser lo bastante amplia para abarcar, además de los elementos «conocidos» (léase «más probables») del futuro superindustrial, otros que tengan que ver con lo desconocido, lo inesperado, lo posible. Podríamos hacerlo estableciendo «cursos para situaciones de crisis», programas docentes para adiestrar a los alumnos en el manejo de problemas que no sólo no existen ahora, sino que tal vez no llegarán a materializarse jamás. Necesitamos, por ejemplo, una gran variedad de especialistas preparados para luchar contra posibles calamidades: contaminación de la Tierra por elementos de los planetas o las estrellas, comunicaciones con seres extraterrestres, monstruos producidos por experimentos genéticos, etc.

Ya en la actualidad, deberíamos preparar equipos de jóvenes para vivir en comunidades submarinas. Es posible que una parte de la próxima generación se encuentre viviendo en el fondo de los mares. Deberíamos llevar grupos de estudiantes en submarinos, enseñarles a sumergirse, instruirles sobre materiales para viviendas submarinas, fuentes de energía, peligros y promesas inherentes a la invasión de los océanos por el hombre. Y deberíamos hacerlo no sólo con estudiantes universitarios, sino con niños de las escuelas primarias o incluso de los parvularios.

Al mismo tiempo, debería iniciarse a otros jóvenes en las maravillas del espacio exterior, viviendo con o cerca de los

astronautas, aprendiendo sobre medios planetarios, familiarizándose con la tecnología del espacio, de la misma manera que la mayoría de los adolescentes actuales se familiarizan con el automóvil de sus padres. Habría que animar —no disuadir— a otros a hacer experimentos con comunidades y otras formas familiares del futuro.Estos experimentos, debidamente canalizados y realizados bajo una supervisión responsable, deberían considerarse como parte de una educación adecuada, no como interrupción o negación del proceso de aprendizaje.

El principio de diversidad reducirá el número de cursos necesarios al aumentar la opción entre especialidades esotéricas. Si la sociedad avanza en esta dirección y crea cursos contingentes, puede abarcar un amplio campo de conocimientos, algunos de los cuales tal vez no tendrá que utilizar jamás, pero que estarán a su inmediata disposición para el caso de que nuestras más probables presunciones sobre el futuro resulten equivocadas.

Consecuencia de esta política será la producción de seres humanos más individualizados, de más diferencias entre la gente, de ideas más variadas de subsistemas políticos y sociales más diversos, y de un mayor colorido en todas las cosas.

Sistemas de conocimientos prácticos

Desgraciadamente, esta necesaria diversificación en el suministro de datos agravará el problema del exceso de opción en nuestras vidas. Por consiguiente, cualquier programa de diversificación debe ir acompañado de un gran esfuerzo por crear, a través de un sistema unificador de conocimientos prácticos, puntos comunes de referencia entre las personas. Así como todos los estudiantes *no deberían* estudiar los mismos cursos, absorber los mismos hechos o almacenar las mismas series de datos, en cambio, todos ellos *deberían* ser instruidos en ciertos conocimientos prácticos comunes, necesarios para la comunicación humana y para la integración social.

Si presumimos un continuo aumento de la transitoriedad, la novedad y la diversidad, podemos ver claramente la naturaleza de estos conocimientos prácticos. Podemos sostener, por ejemplo, que las personas destinadas a vivir en la sociedad superindustrial necesitarán nuevas aptitudes en tres zonas cruciales: aprendizaje, relación y opción.

Aprendizaje. Dada la creciente aceleración, debemos concluir que los conocimientos serán cada vez más perecederos. Lo que hoy es un «hecho», mañana se convierte en un «error». Esto no quiere decir, ni mucho menos, que no haya que aprender hechos y datos. Pero una sociedad en la que el individuo cambia continuamente de empleo, de lugar de residencia, de lazos sociales, etcétera, concede enorme importancia al aprendizaje de la eficacia. Por tanto, las escuelas de mañana no deberán enseñar solamente datos, sino también la manera de manipularlos. Los estudiantes tienen que aprender a rechazar las viejas ideas, así como el tiempo y el modo de sustituirlas. En una palabra, deben aprender a aprender.

Las primeras computadoras consistían en una «memoria» o banco de datos, más un «programa» o serie de instrucciones que decían a la máquina cómo había de manejar aquellos datos. Los grandes sistemas computadores de la última generación no sólo almacenan mayores cantidades de datos, sino también múltiples programas, de modo que el operador puede aplicar diversos programas a la misma base de datos. Estos sistemas requieren también un «programa maestro» que dice, efectivamente, a la máquina qué programa tiene que aplicar y cuándo tiene que hacerlo. La multiplicación de programas y la adición de un programa maestro aumenta en grado sumo el poder de la computadora.

Una estrategia parecida puede emplearse para fomentar la adaptabilidad humana. Enseñando a los estudiantes cómo tienen que aprender, olvidar y volver a aprender, se añadirá una importante y nueva dimensión a la enseñanza.

El psicólogo Herbert Gerjuoy (8), de la «Human Resources Research Organization», lo expresa de manera muy sencilla: «La nueva educación debe enseñar al individuo cómo clasificar y reclasificar la información, cómo comprobar su

(8) Los comentarios de Gerjuoy son de una entrevista con el autor.

veracidad, cómo cambiar las categorías en caso necesario, cómo pasar de lo concreto a lo abstracto y viceversa, cómo considerar los problemas desde un nuevo punto de vista: cómo enseñarse a sí mismo. El analfabeto de mañana no será el hombre que no sabe leer, sino el que no ha aprendido la manera de aprender.»

Relación. Si continúa la aceleración, podemos prever también crecientes dificultades en el establecimiento y conservación de lazos humanos valiosos.

Si escuchamos con atención lo que dicen los jóvenes, comprenderemos que la antaño sencilla tarea de forjar verdaderas amistades, es actualmente mucho más compleja para ellos. Por ejemplo, cuando los estudiantes se quejan de que «las personas no pueden comunicar», no se refieren únicamente a cruzar la frontera entre las generaciones, sino también a problemas que surgen entre ellos mismos. «Las personas a quienes he conocido en los últimos cuatro días son las únicas que recuerdo», escribe Rod McKuen (9), escritor de canciones y poeta muy popular entre los jóvenes.

Si reconocemos el factor transitoriedad como una de las causas de la alienación, ciertos aspectos del comportamiento de las jóvenes, superficialmente enigmáticos, se harán de pronto comprensibles. Muchos de ellos, por ejemplo, consideran el sexo como una manera rápida de «llegar a conocer a alguien». En vez de ver en el comercio sexual algo derivado de un largo proceso de establecimiento de relación, lo consideran, con razón o sin ella, como un atajo hacia una más profunda comprensión humana.

El mismo deseo de acelerar la amistad contribuye a explicar su entusiasmo por técnicas psicológicas tales como «adiestramiento de la sensibilidad», «agrupación T», «microlaboratorios», *touchie-feelie* o juegos no verbales, y, en general, todo el fenómeno de dinámica de grupo. Y también su afición a la vida comunitaria expresa un sentido subyacente de soledad y de incapacidad de «abrirse» a los demás.

Todas estas actividades hacen que sus partícipes establezcan íntimo contacto psicológico sin larga preparación y, a menudo, sin conocerse previamente. En muchos casos, las

(9) La cita de McKuen procede de [230], pág. 60.

relaciones son deliberadamente efímeras, pues el objeto del juego es, a pesar de la temporalidad de la situación, intensificar las relaciones afectivas.

Al acelerarse el paso de personas por nuestras vidas, damos menos tiempo al desarrollo de la confianza, a la maduración de la amistad. Por esto presenciamos una búsqueda de medios para atajar el cortés comportamiento «público» y llegar directamente a la intimidad.

Cabe dudar de la eficacia de estas técnicas experimentales para destruir el recelo y la reserva; pero mientras no se reduzca de un modo sustancial la rapidez en los cambios humanos, la educación debe ayudar al hombre a aceptar la falta de amistades profundas, a aceptar la soledad y la desconfianza, a menos que encuentre nuevas maneras de acelerar la formación de la amistad. Ya sea creando grupos más imaginativos de estudiantes, u organizando nuevas clases de equipos de trabajo, o variando las técnicas expuestas más arriba, la educación tendrá que enseñarnos a establecer relaciones.

Opción. Si presumimos también que la marcha hacia el superindustrialismo multiplicará las clases y la complejidad de las decisiones a tomar por el individuo, resulta evidente que la educación debe abordar directamente el problema del exceso de opciones.

La adaptación trae consigo una sucesiva toma de decisiones. Al ofrecérsele numerosas alternativas, el individuo escoge la más compatible con sus valores. Al aumentar el campo de opción, la persona que carece de una clara idea de sus propios valores (sean éstos cuales fueren) se ve progresivamente incapaz de resolver. Sin embargo, cuanto más crítica se vuelve la cuestión de los valores, menos dispuestas están nuestras escuelas a enfrentarse con ella. No es de extrañar que millones de jóvenes busquen erráticos caminos hacia el futuro, rebotando a un lado y otro como proyectiles sin dirección.

En las sociedades preindustriales, donde los valores son relativamente estables, no se discute el derecho de la generación madura a imponer sus valores a los jóvenes. La educación se preocupa tanto de la inculcación de valores morales como de la transmisión de conocimientos prácticos. Incluso

durante los primeros tiempos del industrialismo, Herbert Spencer sostuvo que «la educación tiene por objeto la formación del carácter», lo cual, traducido libremente, significa la seducción o la imposición por la fuerza, a los jóvenes, de los sistemas de valores de los viejos.

Cuando las olas de la revolución industrial conmovieron la antigua estructura de valores y las nuevas condiciones reclamaron valores nuevos, los educadores dieron marcha atrás. Como reacción contra la educación clerical, la enseñanza de hechos y el «dejar que el estudiante se formase su propia opinión» fueron considerados como virtudes progresistas. El relativismo cultural y la aparición de la neutralidad científica, sustituyeron a la insistencia sobre los valores tradicionales. La educación se aferró a la retórica de la formación del carácter, pero los educadores se desentendieron de la idea misma de formación de valores, engañándose a sí mismos al decirse que los valores no eran de su incumbencia.

Actualmente, muchos maestros se indigna cuando se les recuerda que toda clase de valores son transmitidos a los estudiantes, si no por sus libros de texto, al menos por otros medios informales: sitios fijados en las aulas, campanadas, segregación por edades, distinciones de clase social, la autoridad misma del maestro, el hecho de que los estudiantes están en la escuela, en vez de hallarse en la propia comunidad. Todas estas disposiciones envían mensajes tácitos al estudiante, formando sus actitudes y su opinión. Sin embargo, el curso formal sigue presentándose como libre de valores. Las ideas, los sucesos y los fenómenos son despojados de toda implicación de valor, desnudados de toda realidad moral.

Peor aún: raras veces se anima a los estudiantes a analizar sus propios valores y los de sus maestros y sus semejantes. Son millones los que pasan por el sistema de educación sin haber sido obligados una sola vez a buscar las contradicciones en sus propios sistemas de valores, a examinar profundamente sus propios objetivos vitales, o siquiera a discutir sinceramente estas cuestiones con los adultos o con sus compañeros. Los estudiantes pasan precipitadamente de una clase a otra. Los maestros y profesores, impelidos por la prisa, se hacen cada vez más remotos. Incluso las «*bull sessions*» —discusiones informales, fuera del curso oficial, sobre sexo, política o religión, que ayudan a sus participantes a descubrir y poner en claro sus valores— son cada vez menos frecuentes y menos íntimas, a medida que aumenta la transitoriedad.

Nada podía haber sido mejor calculado para dar al hombre una mayor inseguridad sobre sus propios fines, para hacerle incapaz de tomar decisiones efectivas en condiciones de opción excesiva. Los educadores superindustriales no deberán tratar de imponer al estudiante rígidas escalas de valores; pero deberán organizar sistemáticamente actividades formales e informales que ayuden al estudiante a definir, explicar y probar sus valores, sean éstos cuales fueren. Mientras no enseñemos a los jóvenes los conocimientos necesarios para identificar y aclarar, si no para solventar los conflictos en sus propios sistemas de valores, nuestras escuelas seguirán produciendo hombres industriales.

Así, pues, los cursos de mañana no habrán de componerse únicamente de una gran variedad de asignaturas para el suministro de datos sino que habrán de dar gran importancia, con vistas al futuro, a las aptitudes de comportamiento Tendrán que combinar la variedad del contenido fáctico con un adiestramiento universal en lo que podríamos llamar «saber vivir». Tendrán que encontrar la manera de conseguir ambas cosas al mismo tiempo, transmitiendo la primera en circunstancias o ambientes que produzcan la segunda.

De este modo, formulando presunciones definidas sobre el futuro y sentando objetivos de organización y de enseñanza fundados en aquéllas, podrán los Consejos del Futuro empezar a dar forma a un sistema docente realmente superindustrial. Sin embargo, aún habrá que dar otro paso crucial. Pues no basta con enfocar el *sistema* hacia el futuro. Debemos también cambiar la orientación en el tiempo del *individuo*.

La estrategia del futuro

Trescientos cincuenta años después de su muerte, los sabios siguen descubriendo pruebas que apoyan la sucinta visión de Cervantes de la psicología de adaptación, según la cual el que está avisado está armado. Por evidente que parez-

ca esto, en la mayoría de las situaciones podremos ayudar a los individuos a adaptarse mejor con sólo proporcionarles información anticipada sobre lo que les espera.

Los estudios sobre las reacciones de los astronautas, de las familias desplazadas y de los trabajadores industriales apuntan casi unánimemente a la misma conclusión. «La información de anticipación —escribe el psicólogo Hugh Bowen— (10) permite... un cambio espectacular en la actuación.» Tanto si se trata de conducir un coche por una calle llena de gente, de pilotar un avión, de resolver acertijos de ingenio, de tocar el violoncelo o de solventar dificultades interpersonales, la actuación mejora cuando el individuo sabe lo que le espera.

El proceso mental de anticipar datos sobre cualquier materia reduce probablemente la cantidad de operaciones y el tiempo de reacción durante el período actual de adaptación. Creo que fue Freud quien dijo: «El pensamiento es el ensayo de la acción.»

Sin embargo, el hábito de anticipación es aún más importante que cualquier fragmento específico de información adelantada. La habilidad condicionada de mirar hacia delante desempeña un papel clave en la adaptación. Ciertamente, uno de los resortes ocultos para luchar con éxito con las situaciones puede muy bien residir en el sentido del futuro que tenga el individuo. Las personas contemporáneas que tenga el individuo. Las personas contemporáneas que se mantienen a la altura del cambio, que consiguen adaptarse bien, parecen tener más vivo y desarrollado el sentido de anticipación que los que se adaptan mal. En ellos, el hecho de anticiparse al futuro ha llegado a ser un hábito. El jugador de ajedrez prevé las jugadas de su adversario, el ejecutivo que piensa a largo plazo, el estudiante que echa un rápido vistazo al índice de materias antes de empezar la lectura de la primera página, parecen desenvolverse mucho mejor.

Varía mucho el caudal de reflexión que invierten las personas en el futuro, como algo distinto del pasado y del presente. Algunas emplean muchos más recursos que otras en su proyección hacia delante: imaginan, analizan y valoran

(10) Sobre la cita de Bowen, véase [6], pág. 52.

las futuras probabilidades y posibilidades. También varían en lo *lejos* que tienden a proyectarse. Algunas piensan en términos de «futuro remoto». Otras penetran solamente en el «futuro próximo».

Por consiguiente, tenemos al menos dos dimensiones de «futurismo»: cantidad y distancia. Tenemos pruebas de que, en los adolescentes normales, la maduración va acompañada de lo que el sociólogo Stephen L. Klineberg, de Princeton, llama «creciente preocupación por sucesos futuros remotos». Esto indica que las personas de diferentes edades dedican, típicamente, diferentes cantidades de atención al futuro. También sus «horizontes de tiempo» pueden ser distintos. Pero no es la edad lo único que influye en el futurismo. También le afectan los condicionamientos culturales, siendo una de las influencias culturales más importantes la velocidad de cambio en el medio (11).

Por esto el sentido del futuro por parte del individuo representa un papel tan decisivo en su capacidad de adaptación. Cuanto más rápido es el ritmo de la vida, más rápidamente se nos escapa el medio actual, más velozmente se convierten en realidad presente las posibilidades del futuro. Cuanto más de prisa se agita el medio, más obligados nos vemos no sólo a dedicar más recursos mentales a pensar en el futuro, sino también a extender nuestro horizonte de tiempo, a anticiparnos más y más. El conductor que avanza por una carretera a treinta kilómetros por hora podrá girar sin dificultad hacia un camino lateral, aunque la señal indicadora esté más cerca de la encrucijada. Pero cuando más de prisa conduzca, más lejos tendrá que estar situado el poste indicador para que tenga tiempo de leerlo y reaccionar. De la misma manera, la aceleración generalizada de la vida nos obliga a alargar nuestro horizonte de tiempo, si no queremos exponernos a vernos alcanzados y atropellados por los acontecimientos. Cuanto más velozmente cambia el medio, más falta nos hace una visión del futuro.

(11) El desarrollo de futuras perspectivas se estudia en *Changes in Outlook on the Future Between Childhood and Adolescence*, por Stephen L. Klineberg, en el *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 7, 2, 1967, pág. 192.

Desde luego, algunos individuos se proyectan tan lejos en el futuro, y para tan largos períodos, que sus anticipaciones se convierten en fantasías de evasión. Pero abundan mucho más los individuos cuyas anticipaciones son tan tímidas y de tan corto alcance que se ven continuamente sorprendidos y confundidos por el cambio.

El individuo adaptable parece ser capaz de proyectarse a la distancia «justa» de tiempo, de estudiar y valorar los alternativos caminos de acción que se le ofrecen, antes de tener que tomar la decisión final, y de hacer anticipadamente ensayos de decisiones.

Por ejemplo, ciertos estudios de científicos sociales, como Lloyd Warner (12), en los Estados Unidos, y Elliot Jaques, en Inglaterra, han puesto de manifiesto la importancia de este elemento tiempo en la toma de decisiones del *management*. El empleado corriente tiene que hacer un trabajo que sólo le obliga a preocuparse de los sucesos más próximos. En cambio, el hombre que asciende en el *management* tiene que preocuparse, a cada ascenso, de acontecimientos cada vez más lejanos en el futuro.

El sociólogo Benjamin D. Singer, de la Universidad de Ontario Occidental, que se dedica a la psicología social, ha ido aún más lejos. Según Singer, el futuro representa un papel importantísimo y muchas veces inadvertido en el comportamiento presente. Sostiene, por ejemplo que «el "yo" del niño es en parte desviado de lo que es a lo que va a ser». El objetivo hacia el que tiende el niño es «la imagen de su papel con vistas al futuro», una concepción de lo que él, o ella, desean parecer en diversos puntos del futuro (13).

Esta «imagen enfocada en el futuro —sigue diciendo Singer— tiende... a organizar y dar significación a la pauta de vida que se espera que adopte el niño. Sin embargo, cuando

(12) Sobre la teoría de Warner acerca del tiempo, véase [350], páginas 54-55; Jaques se cita en [260], págs. 231-233. Véase también *A Note on Times-span and Economic Theory*, por J. M. M. Hill, en *Human Relations*, vol. XI, 4, pág. 373.

(13) El futuro como principio de organización se estudia en *The Future-Focused Roie Image*, trabajo inédito de Benjamin D. Singer, Departamento de Sociología, Universidad de Ontario Occidental.

el papel futuro está vagamente definido o no existe funcionalmente, tampoco existirá la significación inherente al comportamiento, según la valoración de la sociedad más amplia; el trabajo escolar se vuelve insignificante, lo mismo que las normas de la clase media y la disciplina de los padres».

Dicho en términos más sencillos: Singer afirma que cada individuo lleva en su mente no sólo un autorretrato actual, una imagen de sí mismo, sino también una serie de imágenes de cómo quiere ser en el futuro. «Esta persona del futuro es un foco para el niño; es un imán que le atrae; podríamos decir que el marco del presente es obra del futuro.»

Podría pensarse que la educación, preocupada por el desarrollo del individuo y por fomentar su adaptabilidad, ha de hacer todo lo posible por ayudar a los niños a conseguir una adecuada visión del tiempo, un grado conveniente de futurismo. Nada más peligrosamente falso.

Consideramos, por ejemplo, el contraste entre las maneras en que las escuelas actuales tratan del espacio y del tiempo. Casi todos los alumnos, en virtualmente todas las escuelas, son cuidadosamente situados en el espacio. Tienen que estudiar geografía. Mapas, planos y globos terráqueos les ayudan a concretar su situación espacial. No solamente les situamos con referencia a su ciudad, región o país, sino que incluso tratamos de explicarles las relaciones espaciales de la Tierra con el resto del sistema solar y, ciertamente, con el Universo.

En cambio, cuando se trata de situar al niño en el tiempo, le hacemos una cruel y perniciosa jugarreta. Le atiborramos, lo más posible, de nociones sobre el pasado de su país y del mundo. Estudia las antiguas Grecia y Roma, el auge del feudalismo, la Revolución francesa, etc. Aprende relatos bíblicos y leyendas patrióticas. Le abrumamos con interminables historias de guerras, revoluciones y levantamientos, todo ello debidamente marcado con las correspondientes fechas.

En algunos casos, incluso se le pone al corriente de «sucesos actuales». Se le pide que traiga recortes de periódicos, y es posible que algún maestro realmente emprendedor le aconseje que observe las noticias televisadas por la noche. En una palabra, se le brinda una fina tajada del presente.

Y aquí se para el tiempo. La escuela guarda silencio sobre el mañana. «No sólo nuestros cursos de Historia terminan en el año en que ésta es enseñada —escribió el profesor Ossip Fletcheim, hace una generación—, sino que la misma situación existe en el estudio de la política y la economía, de la psicología y la biología.» El tiempo llega corriendo y se detiene bruscamente. Se hace que el estudiante mire hacia atrás y no hacia delante. El futuro, desterrado del aula, es también desterrado de su conciencia. Es como si no hubiese futuro (14).

Esta violenta distorsión del sentido de su tiempo se manifiesta en un revelador experimento realizado por el psicólogo John Condry (15), profesor del Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad de Cornell. En estudios separados, en Cornell y UCLA, Condry dio a dos grupos de estudiantes el primer párrafo de una novela corta. En este párrafo, se describía a un tal «profesor Hoffman», a su esposa y a una hija adoptiva coreana. La hija era encontrada llorando, con los vestidos desgarrados, mientras un grupo de niños la estaba mirando. Se pedía a los estudiantes que terminasen la historia.

001

Lo que no sabían éstos era que habían sido previamente divididos en dos grupos. El párrafo presentado a uno de los grupos estaba redactado en tiempo pretérito. Los personajes «oyeron», «vieron» o «corrieron». Se pregunta a los estudiantes: «¿Qué hicieron Mr. y Mrs. Hoffman, y qué les dijeron los niños?» Para el segundo grupo, el párrafo estaba enteramente redactado en tiempo futuro. Se preguntaba a los alumnos: «¿Qué harán Mr. y Mrs. Hoffman, y qué les dirán los niños?» Aparte de esta variación en el tiempo de los verbos, ambos párrafos y preguntas eran idénticos.

Los resultados del experimento fueron muy elocuentes. Los componentes del primer grupo escribieron finales relativamente fantasiosos e interesantes, adornando sus relatos con muchos personajes e introduciendo nuevas situaciones y diálogos. Los del segundo, redactaron finales sumamente escuetos, pobres, irreales y forzados. El pasado estaba ricamente concebido; el futuro, completamente vacío. «Es —comentó el profesor Condry— como si encontrásemos más fácil hablar del pasado que del futuro.»

(14) El comentario sobre la falta de perspectiva del futuro en los cursos procede de *Teaching the Future*, por Ossip K. Fletcheim, en *The Futurist*, febrero, 1968, pág. 7.

(15) La descripción del experimento de Condry se funda en una entrevista con el experimentador y/o materiales de prueba. Publicación proyectada por el profesor Condry. Véase también: *Time and Social Class*, por Lawrence L. Shan, en [339].

Si nuestros hijos tienen que adaptarse bien al rápido cambio, debemos poner fin a esta distorsión del tiempo. Debemos sensibilizarles para que perciban las posibilidades y probabilidades del mañana. Debemos fomentar su sentido de futuro.

La sociedad ha forjado muchos eslabones que nos ayudan a ligar la presente generación con el pasado. Nuestro sentido del pasado se desarrolla gracias al contacto con la generación anterior, a nuestro conocimiento de la Historia, a la herencia acumulada de arte, música, literatura y ciencia, y transmitida a lo largo de los años. Es agudizado por el contacto inmediato con los objetos que nos rodean, cada uno de los cuales tiene su origen en el pasado, cada uno de los cuales muestra una huella de identificación con el pasado.

En cambio, ninguno de estos eslabones fomenta nuestro sentido del futuro. No tenemos objetos, amigos, parientes, obra de arte, de música o de la literatura que tengan su origen en el futuro. No tenemos ninguna herencia del futuro.

A pesar de esto, existen maneras de proyectar la mente humana hacia delante, y no sólo hacia atrás. Debemos empezar por crear una más vigorosa conciencia del futuro por parte del público, y no sólo por medio de las historietas cómicas de Buck Rogers, de películas como *Barbarella* o de artículos sobre las maravillas de los viajes espaciales o de la investigación médica. Éstos contribuyen a aquel fin, pero lo que necesitamos es un enfoque concentrado de las implicaciones personales y sociales del futuro, y no solamente de sus características tecnológicas.

Si el individuo contemporáneo ha de enfrentarse, dentro del corto período de una vida, con el equivalente de milenios de cambio, debe equipar su cerebro con imágenes razonables (aunque toscas) del futuro.

El hombre medieval poseía una imagen de la vida de ul-

tratumba, completada con vívidos cuadros del cielo y del infierno. Nosotros debemos propagar imágenes dinámicas, no sobrenaturales, de lo que será la vida temporal en el futuro que se nos viene rápidamente encima.

Para crear estas imágenes, amortiguando con ello el impacto del «shock» del futuro, debemos empezar por hacer respetable la especulación sobre el futuro. En vez de reírnos de los que consultan «la bola de cristal», hemos de animar a la gente, desde su infancia, a especular libremente, incluso fantásticamente, no sólo sobre lo que les tiene preparado la próxima semana, sino sobre lo que la próxima generación presentará a toda la raza humana. Damos a nuestros hijos cursos de Historia; ¿por qué no darles también cursos de «Futuro», en los que se exploren sistemáticamente las posibilidades y probabilidades del futuro, de la misma manera que estudiamos el sistema social de los romanos o el auge del castillo feudal?

Robert Jungk (16), uno de los filósofos futurólogos más destacados de Europa, dijo: «Actualmente, se pone un empeño casi exclusivo en saber lo que ha pasado y lo que se ha hecho. Mañana... al menos un tercio de todas las lecciones y ejercicios deberá versar sobre los trabajos científicos, técnicos, artísticos y filosóficos en curso, sobre crisis anticipadas y sobre las posibles respuestas del futuro a estos desafíos.»

No tenemos una literatura *del* futuro para su empleo en estos cursos, pero sí que tenemos una literatura *sobre* el futuro, consistente no sólo en las grandes utopías, sino también en la cienciaficción contemporánea. La cienciaficción es considerada como una rama desdeñable de la literatura, y tal vez se merece este desprecio crítico. Pero si la consideramos como una especie de sociología del futuro, más que como literatura, la cienciaficción tiene un valor inmenso como ejercicio mental para la creación del hábito de anticipación. Nuestros hijos deberían estudiar a Arthur C. Clarke, William Tenn, Robert Heinlein, Ray Bradbury y Robert Sheckley, no por lo que éstos puedan decirles acerca de naves espaciales y máquinas del tiempo, sino porque pueden guiar a las mentes juveniles en una imaginaria exploración de la jungla de problemas políticos, sociales, psicológicos y éticos con que habrán de enfrentarse estos niños en la edad adulta. La cienciaficción debería ser asignatura del primer curso del Futuro.

(16) La cita de Jungk es de su artículo *La previsión tecnológica como instrumento de estrategia social*, en *Analysen und Prognosen*, enero, 1969, pág. 12.

Pero los estudiantes no deberían limitarse a leer. Se han inventado varios juegos para instruir a los jóvenes y los adultos en las futuras posibilidades y probabilidades. *Futuro*, un juego puesto a la venta por «Kaiser Aluminium and Chemical Corporation», con ocasión de su vigésimo aniversario presenta a los jugadores diversas alternativas tecnológicas y sociales del futuro, y les obliga a escoger entre ellas. Revela la manera en que los sucesos tecnológicos y sociales se relacionan entre sí, incita al jugador a pensar en términos de probabilidades, y, con algunas modificaciones, puede contribuir a aclarar el papel de los valores en la toma de decisión. En Cornell, el profesor José Villegas, del Departamento de Diseño y Análisis del Medio Ambiente inventó, con la ayuda de un grupo de estudiantes, una serie de juegos relacionados con la vivienda y la acción comunitaria del futuro. Otro juego, creado bajo su dirección, va encaminado a dilucidar las maneras en que la tecnología y los valores influirán en el mundo de mañana.

Otros ejercicios pueden realizarse con niños más pequeños. Para agudizar la imagen del papel individual en el futuro, se puede pedir a los alumnos que escriban sus propias «autobiografías futuras», describiendo cómo serán dentro de cinco, diez o veinte años. Sometiendo estas autobiografías a discusión en clase, y comparando las diferentes presunciones consignadas en ellas, se podrán descubrir y estudiar las contradicciones en las propias proyecciones del niño. En un momento en que el «yo» se rompe en una serie de «yos» sucesivos, esta técnica puede emplearse para dar continuidad al individuo. Si, por ejemplo, a los niños de quince años se les muestran las autobiografías futuras que escribieron a los doce, podrán ver la manera en que la maduración ha alterado sus propias imágenes del futuro. Podrán comprender mejor cómo sus valores, talento, habilidad y conocimientos han agudizado sus propias posibilidades.

Al pedir a los estudiantes que imaginen cómo serán ellos mismos dentro de varios años, convendrá recordarles que también sus hermanos, sus padres y sus amigos habrán envejecido, y pedirles que imaginen a las «personas importantes» de su vida tal como *serán* entonces.

Estos ejercicios, relacionados con el estudio de las probabilidades y con los sencillos métodos de predicción que pueden emplearse en la vida personal de uno, pueden definir y modificar la concepción personal y social del futuro por parte de cada individuo. Pueden crear una nueva visión individual del tiempo, una nueva sensibilidad en lo tocante al mañana, que sería útil para luchar con las exigencias del presente (17).

Entre los individuos sumamente adaptables, hombres y mujeres que viven realmente su tiempo, y que responden a él, existe virtualmente una nostalgia del futuro. No una aceptación irreflexiva de todos los posibles horrores del mañana, no una ciega fe en el cambio por sí mismo, sino una avasalladora curiosidad, un afán de *saber* lo que va a pasar.

102

Este afán provoca cosas extrañas y maravillosas. Una noche de invierno, fui testigo de un conmovedor estremecimiento que recorrió el aula de un seminario, cuando un hombre de cabellos blancos explicó a un grupo de desconocidos lo que le había impulsado a asistir a mi clase de Sociología del Futuro. Entre el grupo, se encontraban destacados proyectistas a largo plazo, directivos de importantes Fundaciones, casas editoriales y centros de investigación. Cada uno de los asistentes explicó las razones de su asistencia. Por último, le llegó el turno al hombrecillo del rincón. Habló un inglés cortado, pero elocuente:

«Me llamo Charles Stein. He trabajado toda la vida con la aguja. Ahora tengo setenta y siete años, y quiero conseguir lo que no pude lograr en mi juventud. Quiero *saber* algo acerca del futuro. ¡Quiero morir siendo un hombre instruido!»

El súbito silencio con que fue acogida esta sencilla afirmación sigue vibrando en los oídos de todos los que estuvieron presentes. Ante aquella elocuencia, quedaron desarmados de golpe todos aquellos graduados universitarios, titulados profesionales y hombres de prestigio. Ojalá Mr. Stein siga aún con vida, disfrutando de su futuro y enseñando a los demás, como nos enseñó a nosotros aquella noche.

Cuando millones de personas comparten esta pasión por el futuro, deberíamos tener una sociedad mucho más pertrechada para hacer frente al impacto del cambio. Crear esta curiosidad y este estado de alerta es tarea cardinal de la educación. Y crear una educación que cree, a su vez, esta curiosidad, es la tercera misión, y acaso la central, de la revolución superindustrial en las escuelas.

La educación de cambiar, adoptando el verbo en tiempo futuro.

(17) Para un fascinador relato de experimentos con autobiografías futuras de enfermos mentales, véase [345].

TEXTO No. 11

ALVIN Y HEIDI TOFFLER

LA CREACION DE UNA NUEVA CIVILIZACION

La política de la tercera ola

Traducción de
Guillermo Solana Alonso

PLAZA & JANES

Título original: *Creating a New Civilization: The politics of the Third Wave*
Diseño de la portada: Método, S.L.

Segunda edición: abril, 1997

© 1994, Alvin y Heidi Toffler
© de la traducción, Guillermo Solana Alonso
© 1995, Plaza & Janés Editores, S.A.
Enric Granados, 86-88. 08008 Barcelona

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informatico, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

Printed in México - Impreso en México

ISBN: 968-11-0169-3

103

8. PRINCIPIOS PARA UNA AGENDA DE LA TERCERA OLA

Mientras nos acosan grandes cambios que exigen respuestas cada vez más rápidas, tenemos a menudo la sensación de nadar contra una intensa corriente que es imposible detener. Y con harta frecuencia, es cierto. Quizá, como un surfista, tengamos que lograr que nos impulse la energía de la propia ola.

La tercera ola que hemos descrito *podría* conducir a Estados Unidos a un futuro mejor, más grato, más decente y más democrático. Pero no será así si no conseguimos distinguir entre los principios económicos, políticos y sociales de la segunda y tercera olas. Nuestra incapacidad para establecer esa diferenciación crucial explica por qué tantas innovaciones bien intencionadas sólo parecen empeorar las cosas.

Vivimos los dolores de parto de una nueva civilización, que no dispone aún de sus instituciones. Por esta razón, legisladores, políticos y ciudadanos activos en política necesitan —si realmente desean

saber qué hacen— una destreza fundamental: la capacidad de diferenciar entre las propuestas concebidas para mantener con vida a un vacilante sistema de la segunda ola y las que promueven el desarrollo de la siguiente civilización, la de la tercera ola.

He aquí algunas maneras de distinguirlas.

1. ¿PARECE ESTO UNA FÁBRICA?

La *fábrica* se convirtió en el símbolo crucial de la sociedad industrial. Llegó a ser, de hecho, el modelo para la mayoría de las instituciones de la segunda ola. Pero la fábrica, tal como la conocemos, está esfumándose en el pasado. Las fábricas encarnan principios como uniformidad, centralización, máximo incremento, concentración y burocratización. La de la tercera ola es una producción posfabril basada sobre principios nuevos. Se desarrolla en ambientes que guardan escasa semejanza con las fábricas. De hecho, una parte creciente procede de hogares y oficinas, coches y aviones.

El método más fácil y rápido de identificar una propuesta como de la segunda ola, tanto en el Congreso como en una empresa, consiste en determinar si, conscientemente o no, sigue basada en el modelo fabril.

Las escuelas de Estados Unidos, por ejemplo, todavía operan como fábricas, sometiendo a la materia prima (los chicos) a una instrucción uniforme y a una revisión rutinaria. Una pregunta que cabe formular ante cualquier propuesta de innovación educativa es ésta: ¿Pretende que la fábrica funcione con mayor eficiencia o se halle concebida, como debe ser, para desembarazarse del sistema fabril y reemplazarlo por una educación personalizada? Cabría hacer preguntas similares con respecto a la legislación sanitaria y asistencial y a cualquier propuesta de reorganización de la burocracia federal. Estados Unidos requiere nuevas instituciones construidas sobre modelos posburocráticos y posfabriles.

Si la propuesta trata simplemente de mejorar unas operaciones de estilo fabril o de crear otras, puede ser muchísimas cosas. Lo único que no será es de la tercera ola.

2. ¿MASIFICA LA SOCIEDAD?

Quienes dirigían aquellas fábricas en la economía de la fuerza bruta del pasado gustaban de tener en sus cadenas de montaje a gran número de obreros seguros, intercambiables y que no hiciesen preguntas. Cuando se difundieron en la sociedad la producción en serie, la distribución en serie, la educación de masas, los medios de comunicación de masas y los espectáculos masivos, la segunda ola creó también a las «masas».

Las economías de la tercera ola, en contraste, exigirán (y tenderán a premiar) un tipo de trabajador radicalmente distinto, que piense, ponga en tela de juicio, innove y asuma un riesgo empresarial. Trabajadores que no sean fácilmente intercambiables. En otras palabras, favorecerán la individualidad (que no es necesariamente igual que individual*ismo*).

La nueva economía de la fuerza mental tiende a generar una diversidad social. Una producción informatizada y personalizada permite estilos

materiales de vida muy distintos. Examine simplemente el Wal-Mart de cualquier localidad con sus 110.000 productos distintos. Observe la amplia oferta de cafés de Starbucks en comparación con los que se vendían en Estados Unidos hace sólo unos años. Pero no se trata sencillamente de *cosas*. Mucho más importante aún: la tercera ola también desmasifica la cultura, los valores y la moral. Unos medios de comunicación desmasificados transmiten a la cultura muy diferentes mensajes, a menudo en competencia. No se trata sólo de distintos tipos de trabajo sino también de clases diferentes de ocio, estilos artísticos y movimientos políticos. Hay también más sistemas de creencias religiosas, y en este país multiétnico, asimismo, más distintos grupos nacionales, lingüísticos y raciales.

Los de la segunda ola pretenden mantener o restaurar la sociedad de masas. Los de la tercera desean determinar cómo opera en nuestro favor la desmasificación.

106

3. ¿CUÁNTOS HUEVOS EN LA CESTA?

La diversidad y la complejidad de una sociedad de la tercera ola funden los circuitos de organizaciones muy centralizadas. La concentración de poder en la cima era, y sigue siendo, un modo clásico de la segunda ola para tratar de resolver problemas. Pero aunque a veces se requiera centralización, la supercentralización desequilibrada actual significa poner en la misma cesta demasiados huevos en lo que a decisiones se refiere. El resultado es una «sobrecarga de decisiones». En Washington, el Congreso y la Casa Blanca se afanan ahora en tomar demasiadas decisiones acerca de

cuestiones complejas, que cambian velozmente y sobre las que cada vez saben menos.

En contraste, las organizaciones de la tercera ola desplazan en la medida de lo posible la toma de decisiones desde la cumbre hacia abajo y a la periferia. Las empresas se apresuran a «apoderar» a sus empleados, no por altruismo, sino porque los de abajo a menudo disponen de mejor información y pueden reaccionar con mayor rapidez que los jerarcas de la cima tanto ante las crisis como ante las oportunidades.

No es precisamente una idea nueva poner los huevos en muchas cestas, pero se trata de algo que odian los de la segunda ola.

4. ¿ES VERTICAL O VIRTUAL?

Las organizaciones de la segunda ola acumulan con el tiempo cada vez más funciones y se tornan obesas. Las organizaciones de la tercera ola, en lugar de sumar funciones, las restan o subcontratan para permanecer esbeltas. Como resultado, dejan atrás a los dinosaurios en vísperas de la nueva era glacial.

A las organizaciones de la segunda ola les cuesta reprimir el impulso hacia una «integración vertical»: la idea de que para fabricar un coche, usted tiene que extraer el mineral de hierro, enviarlo a la central siderúrgica, producir acero y remitirlo a la empresa automovilística. Las firmas de la tercera ola, por el contrario, confían mediante contratas tantas tareas como les resulta posible, a menudo a empresas menores de alta tecnología e incluso a individuos capaces de hacer el trabajo más deprisa, mejor y más barato. Llevando al límite este sis-

tema, la empresa se vacía deliberadamente, su personal queda reducido al mínimo, sus actividades se trasladan a diferentes lugares y la propia organización se convierte en lo que Oliver Williamson, de Berkeley, ha llamado un «nexo de contratos». Charles Handy, de la London Business School, ha afirmado que estas «organizaciones minimalistas y en parte invisibles» son ahora los «pernos de nuestro mundo». Aunque muchos quizá no trabajemos directamente en tales entidades, señala, les venderemos nuestros servicios, y «de esas organizaciones dependerá la riqueza de nuestras sociedades». Handy y Williamson no son los únicos que han descrito esta forma radicalmente nueva de firma «virtual», hecha posible por las tecnologías de información y comunicación de la tercera ola.

Heidi Toffler, coautora de este libro y de todas las obras de las que aquí se han transcrito pasajes, ha introducido la importante idea de «congruencia»: debe existir cierta compatibilidad entre los modos en que estén organizados los sectores privado y público para que no se ahoguen entre sí. Ahora el sector privado avanza a la velocidad de un reactor supersónico. El sector público todavía no ha descargado sus maletas en la entrada del aeropuerto.

Para evaluar una política o un programa, pregunte si es verticalista o virtualizador el que habrá de aplicarlos. La respuesta determinará si prolonga simplemente el pasado inoperante o contribuye a introducir el futuro.

5. ¿ENRIQUECE EL HOGAR?

Antes de la revolución industrial, la familia era amplia y la vida giraba en torno al hogar. Allí se

trabajaba, se atendía a los enfermos y se instruía a la prole. Se divertía la familia y se atendía a los ancianos. En las sociedades de la primera ola, la gran familia constituía el centro del universo social.

El declive de la familia como institución poderosa no comenzó con el doctor Spock o la revista *Playboy*. Empezó cuando la revolución industrial la privó de la mayoría de sus funciones. El trabajo se desplazó a la fábrica o la oficina. Los enfermos fueron a los hospitales, los niños a la escuela, los padres al cine, los ancianos a residencias. Lo que quedó tras la exteriorización de todas estas tareas fue la «familia nuclear», integrada menos por lo que hacían en común todos sus miembros que por unos lazos psicológicos que se rompían con harta facilidad.

La tercera ola enriquece a la familia y al hogar. Éste recupera muchas de las funciones perdidas que antaño lo hicieron crucial para la sociedad. Se estima que unos treinta millones de norteamericanos realizan ahora en el hogar parte de su trabajo, empleando a menudo el ordenador personal, el fax y otras tecnologías de la tercera ola. Muchos padres optan ya por enseñar en casa a sus hijos, pero el auténtico cambio sobrevendrá cuando la combinación ordenador-televisor penetre en el hogar y se incorpore al proceso educativo. ¿Y los enfermos? Retornan ahora al hogar cada vez más funciones médicas, desde las pruebas del embarazo hasta la toma de la tensión, que antes se realizaban en hospitales o en la consulta de un facultativo. Todo esto tiende a un hogar más sólido, y no más débil, y a un papel más fuerte para las familias. Pero éstas serán de muy diversos tipos: nucleares, amplias y multigeneracionales, integradas algunas por quie-

nes han vuelto a casarse, grandes o pequeñas, sin hijos o con hijos nacidos durante la juventud de los progenitores o en su madurez. Tal diversidad de estructuras familiares refleja la diversidad que hallamos en la economía y en la cultura cuando se desmasifica la sociedad de masas de la segunda ola.

La ironía es que muchos de los que abogan por los «valores familiares» ignoran que no favorecen el fortalecimiento de la familia cuando postulan un rápido retorno al hogar nuclear; están tratando de reimplantar el modelo uniformado de la segunda ola. Si de verdad queremos consolidar la familia y que el hogar vuelva a ser una institución esencial, olvidemos cuestiones periféricas, aceptemos la diversidad y devolvamos al hogar tareas importantes. Ah, sí, y asegurémonos de que el progenitor mantiene el control remoto.

* * * *

Estados Unidos suele ser el país adonde primero llega el futuro, y si sufrimos el derrumbamiento de nuestras antiguas instituciones, también somos los precursores de una nueva civilización. Eso significa vivir con una gran incertidumbre. Significa esperar desequilibrios y trastornos. E implica que nadie posea la verdad plena y definitiva acerca del lugar al que nos dirigimos o siquiera sobre el rumbo que deberíamos seguir.

Necesitamos percibir por dónde vamos, sin dejar atrás ningún grupo, mientras creamos el futuro en nuestra esfera. Estos cuantos criterios pueden ayudarnos a distinguir unas políticas arraigadas en el pasado de la segunda ola de las que tal vez contribuyan a facilitar nuestro camino hacia el futuro de la tercera ola. El peligro de cualquier lista de criterios estriba, sin embargo, en que algunas personas sientan la tentación de aplicarlos literal, mecánica e incluso fanáticamente. Y eso es lo contrario de lo que se requiere.

La tolerancia ante el error, la ambigüedad y sobre todo la diversidad, respaldadas por un sentido del humor y de las proporciones, son herramientas imprescindibles para disponer nuestro equipo de supervivencia en el asombroso viaje al próximo milenio. Hemos de prepararnos para la incursión quizá más apasionante de la historia.

109

Título original: *Future Shock*
Diseño de la portada: GS-Gràfics, S. A.

Decimosexta edición en esta colección: febrero, 1999
(Décima edición en biblioteca de autor)

© 1970, Alvin Toffler
© de la traducción, J. Ferrer Aleu
© 1993, Plaza & Janés Editores, S. A.
Travessera de Gràcia, 47-49. 08021 Barcelona

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Printed in Spain – Impreso en España

ISBN: 84-01-45101-9 (col. Tribuna)
ISBN: 84-01-45931-1 (vol. 106/2)
Depósito legal: B. 10.112 - 1999

Impreso en Romanyà Valls, S. A.
Verdaguer, 1. Capellades (Barcelona)

L 459311

ALVIN TOFFLER

EL «SHOCK» DEL FUTURO

TEXTO No. 12

PLAZA & JANES EDITORES, S. A.

base de la presunción de que las relaciones temporales son superficiales, de que sólo los lazos duraderos pueden florecer en un verdadero compromiso interpersonal. Tal vez esta presunción es falsa. Tal vez es posible que relaciones profundas, no modulares, florezcan rápidamente en una sociedad altamente transitoria. Tal vez es posible acelerar la formación de relaciones, así como el proceso de «compromiso». Mientras tanto, sigue flotando esta pregunta:

«¿Está el futuro en Fort Lauderdale?»

Hasta aquí, hemos visto que se acelera el ritmo de cambio de los tres elementos tangibles de las situaciones: personas, lugares y cosas. Debemos estudiar ahora los elementos intangibles, que son igualmente importantes en la formación de la experiencia: la información de que nos valemos y el marco de organización dentro del cual vivimos.

VII. ORGANIZACIONES: LA PRÓXIMA «AD-HOCRACIA»

Uno de los mitos más persistentes sobre el futuro considera al hombre como un impotente engranaje de una enorme máquina orgánica. En esta visión de pesadilla, cada hombre se encuentra como petrificado en un angosto nicho siempre igual, dentro de una conejera burocrática. Las paredes de este nicho estrujan la invidualidad, aplastan la personalidad y obligan al individuo a conformarse o morir. Como las organizaciones crecen y son cada día más poderosas, el futuro, según tal opinión, amenaza con convertirnos en la más despreciable, amorfa e impersonal de todas las criaturas: el hombre de la organización.

Es difícil exagerar la fuerza con que esta profecía pesimista se agarra a la mente popular, particularmente entre los jóvenes. Machacada en su cerebro por un alud de películas, comedias y libros, alimentada por una teoría de prestigiosos autores, desde Kafka y Orwell hasta Whyte, Marcuse y Ellul, el miedo a la burocracia domina su pensamiento. En los Estados Unidos, todo el mundo «sabe» que son los burócratas sin rostro quienes manejan los números telefónicos dígitos, los que envían tarjetas con la inscripción «no se doble, enrolle ni rompa», los que deshumanizan cruelmente a los estudiantes, y con los que no se puede luchar en City Hall. El miedo a ser devorados por esta fiera mecanizada lle-

va a los ejecutivos a realizar severos exámenes de conciencia, y a los estudiantes, a paroxismos de protesta.

Que esta cuestión sea tan acuciante, se debe a la circunstancia de que la organización es parte imprescindible de todas nuestras vidas. Como sus vínculos con las cosas, los lugares y las personas, las relaciones de organización del hombre son elementos básicos de situación. Así como todo acto de la vida humana se produce en un lugar geográfico concreto, también acontece en un sitio de la organización, en un sector particular de la invisible geografía de la organización humana.

Así, si los críticos sociales ortodoxos están en lo cierto al predecir un futuro ordenancista y superburocratizado, deberíamos empezar a levantar barricadas, a perforar sin orden ni concierto nuestras tarjetas IBM y a aprovechar todas las ocasiones de averiar la maquinaria de la organización. Pero si dejamos a un lado los tópicos conceptuales y nos atenemos a los hechos, descubrimos que la burocracia, el sistema que se barrunta va a aplastarnos bajo su peso, está cambiando a su vez profundamente.

Las clases de organización que aquellos críticos proyectan irreflexiblemente en el futuro, son precisamente las que menos probabilidades tienen de dominar el mañana. Pues asistimos no al triunfo, sino al derrumbamiento de la burocracia. En realidad, presenciamos la llegada de un nuevo sistema de organización, que desafiará cada vez más y acabará por sustituir a la burocracia. Es la organización del futuro, a la que llamo «Ad-hocracia».

El hombre tropezará con muchas dificultades para adaptarse a este nuevo estilo de organización. Pero en vez de verse atrapado en un nicho inmutable y destructor de la personalidad, se sentirá liberado, como un extraño en un mundo nuevo y libre de organizaciones dinámicas. En este escenario desconocido, su posición cambiará constantemente, será fluida y variada. Y sus lazos de organización, lo mismo que sus lazos con las cosas, lugares y personas, cambiarán a un ritmo frenético y cada vez más acelerado.

Católicos, camarillas y tertulias de café

Para poder captar el significado de este extraño vocablo, Ad-hocracia, debemos, ante todo, reconocer que no todas las organizaciones son burocracias. Hay otras maneras alternativas de organizar a la gente. La burocracia, según observó Max Weber (1), se convirtió en el modo dominante de organización humana en Occidente con la llegada del industrialismo.

No es éste momento adecuado para una descripción detallada de todas las características de la burocracia, pero sí que nos interesa consignar tres hechos básicos. Primero: en este particular sistema de organización, el individuo ha ocupado tradicionalmente una casilla perfectamente marcada en la división del trabajo. Segundo: tiene su sitio en una jerarquía vertical, en una cadena de autoridad que va desde el patrono hasta el último peón. Tercero: sus relaciones de organización tienden, como recalcó Weber, a la permanencia.

Por consiguiente, cada individuo ocupaba una casilla exactamente determinada, una posición fija en un medio más o menos fijo. Sabía perfectamente dónde terminaba su departamento y empezaba el siguiente; las líneas divisorias entre las organizaciones y sus infraestructuras permanecían firmemente ancladas en su sitio. Al ingresar en una organización, el individuo se sometía a una serie de obligaciones fijas a cambio de una serie concreta de recompensas. Estas obligaciones y recompensas seguían siendo las mismas durante lapsos de tiempo relativamente largos. De este modo, el individuo se integraba en una red de relaciones relativamente permanente no sólo con otras personas (que también tendían a permanecer en su sitio durante largo tiempo), sino también con el marco de organización, con la estructura misma.

Algunas de estas estructuras son más duraderas que otras. La Iglesia católica es una armazón de acero que perdura desde hace 2.000 años y que posee infraestructuras internas que no han cambiado en varios siglos. En contraste con ella, el partido nazi alemán bañó en sangre a toda Euro-

(1) Sobre Weber, véase capítulo VIII en [256].

pa, a pesar de que sólo tenía, como organización formal, menos de un cuarto de siglo de existencia.

Por otra parte, así como las organizaciones duran más o menos tiempo, lo propio ocurre con la relación del individuo con cualquier estructura de organización concreta. Así, el lazo particular de un hombre con un departamento, una sección, un partido político, un regimiento, un club o cualquier otra unidad particular, tiene un principio y un fin en el tiempo. Lo propio cabe decir de su pertenencia a organizaciones convencionales: camarillas, facciones, tertulias de café, etcétera. Su lazo empieza cuando contrae las obligaciones propias del miembro de la organización, al ingresar en ella voluntariamente o por la fuerza. Su lazo termina cuando se da de baja o es expulsado de la organización, o cuando ésta deja de existir.

Esto ocurre, desde luego, cuando una organización se disuelve formalmente. Acontece, también, cuando los miembros pierden su interés y dejan de intervenir. Pero la organización puede, también, «dejar de existir» en otro sentido. A fin de cuentas, una organización no es más que una serie de objetivos, expectativas y obligaciones humanos. Es, dicho en otras palabras, una estructura de papeles desempeñados por seres humanos. Y cuando una reorganización altera profundamente esta estructura, modificando o redistribuyendo los papeles, podemos decir que la antigua organización ha muerto y que ha surgido otra nueva en su lugar. Esto es cierto aunque conserve el mismo nombre y tenga los mismos miembros que antes. La redistribución de papeles crea una nueva estructura, de la misma manera que la redistribución de las paredes movibles de un edificio convierte a *éste* en una nueva estructura.

Por consiguiente, la relación entre una persona y una organización se rompe, bien por el apartamiento de aquélla, bien por la disolución de ésta o su transformación a través de la reorganización. Cuando se produce esto último —reorganización—, el individuo corta, efectivamente, sus lazos con la estructura antigua, familiar, pero ya inexistente, y contrae una relación con la estructura nueva que la remplaza.

En la actualidad, existen crecientes indicios de que la duración de las relaciones del hombre con la organización se

está acortando, de que estas relaciones cambian a creciente velocidad. Y ya veremos qué poderosas fuerzas, incluido este hecho, al parecer sencillo, condenan la burocracia a su destrucción.

El trastorno de la organización

Hubo un tiempo en que una tabla de organización —llamada a veces, familiarmente, «T/O»— mostraba una serie ordenada de casillas, cada una de las cuales correspondía a una autoridad y las subunidades de organización de las que era responsable. Toda burocracia, fuese cual fuese su volumen, ya se tratase de una corporación, de una Universidad o de una agencia del Gobierno, tenía su propia «T/O», que equivalía, para los directores, a un mapa geográfico de la organización. Una vez dibujado, este mapa se convertía en parte fija del reglamento de la organización y era utilizado durante muchos años seguidos. Actualmente, las líneas de la organización cambian con tanta frecuencia que, a menudo, una tabla de tres meses es considerada como un artefacto histórico, algo así como los pergaminos del mar Muerto.

Hoy día, las organizaciones cambian de forma interior con tanta frecuencia —y a veces tan radicalmente— que da vértigo. Los títulos cambian de una semana a otra. Los cargos se transforman. Se desplazan las responsabilidades. Desaparecen grandes estructuras de organización, para ser montadas bajo nuevas formas y recompuestas una vez más. Departamentos y secciones surgen de la noche a la mañana, sólo para desvanecerse en otra, y otra, reorganización.

Esta frenética recomposición se deriva, en parte, de la ola de integradores y «desintegradores» que barre actualmente la industria en los Estados Unidos y en Europa occidental. Los últimos años sesenta fueron testigos de un alud de absorciones, del crecimiento de gigantescos conglomerados y de monstruosas y diversificadas empresas. Los años setenta presenciarán, tal vez, una oleada igualmente fuerte de desintegraciones y, más tarde, de reabsorciones, al intentar las Compañías consolidar y digerir sus nuevas filiales, para prescindir después de las que les resulten incómodas. Entre

1967 y 1969, la «Questor Corporation» (antes «Dunhill International, Incorporated») compró ocho Compañías y vendió cinco. Otras muchas empresas hicieron algo parecido. Según el asesor de *management*, Alan J. Zakon (2), «habrá muchísimos más cambios de piezas». La agitación y los cambios en el mercado de consumo obligarán a las Compañías a adaptarse constantemente a ellos.

Casi inevitablemente, estos cambios empresariales provocan reorganizaciones internas (3), pero éstas pueden también obedecer a otras muchas razones. En un reciente período de tres años, sesenta y seis de las cien Compañías más importantes de los Estados Unidos informaron públicamente de cambios sustanciales en su organización. En realidad, esto no era más que la parte visible del tradicional iceberg. Otras muchas reorganizaciones se producen sin ser nunca mencionadas. La mayoría de las Compañías tratan de evitar la publicidad cuando cambian su organización. Además, se producen continuas reorganizaciones pequeñas y parciales, a nivel de departamento o de sección, que se consideran demasiado insignificantes para dar cuenta de ellas.

«Mi propia experiencia de asesor —dice R. D. Daniel, de "McKinsey & Company", importante firma de asesoramiento de *management*— revela que una reestructuración importante cada dos años es, probablemente, un cálculo conservador del ritmo normal de cambio de organización en las más grandes empresas industriales. Nuestra firma ha realizado en el último año más de doscientos estudios de organización para clientes corporativos del país, y los problemas de organización constituyen una parte aún mayor de nuestro trabajo fuera de los Estados Unidos.» Y por si esto fuera poco, añade que no hay señales de disminución, sino que, por el contrario, aumenta la frecuencia de los cambios de organización.

(2) La cita de Zakon es de *Finding Buyers for the Bad Buys*, en *Business Week*, 13 de setiembre de 1969, págs. 49-51.

(3) El cambio de la organización se comenta en *Reorganizing for Results*, por Donald Daniel, en *Harvard Business Review*, noviembre-diciembre, 1966, pág. 96; también en *Patterns of Organization Change*, por Larry E. Greiner en *Harvard Business Review* mayo-junio, 1967, págs. 119-120.

413

Además, estos cambios tienen un alcance y una fuerza cada vez mayores. El profesor L. E. Greiner, de la «Harvard Graduate School of Business Administration», dice: «Así como, hace unos pocos años, el objetivo del cambio de organización se limitaba a un pequeño grupo de trabajo o a un solo Departamento..., el foco converge ahora sobre la organización en su conjunto, extendiéndose a muchas secciones y niveles al mismo tiempo, e incluso a la suprema dirección.» Y alude a «intentos revolucionarios» de transformar la organización «a los niveles del *management*».

Si la un día fija tabla de organización no permanece inmutable en la industria, lo propio cabe decir, cada vez más, de las grandes agencias gubernamentales. En los Gobiernos de las naciones tecnológicas, apenas existe un Departamento o Ministerio importantes que no hayan sido objeto de sucesivas reorganizaciones en los recientes años. En los Estados Unidos, durante el lapso de cuarenta años, desde 1913 hasta 1953, y a pesar de la depresión, la guerra y otras conmociones, no se añadió al Gobierno un solo Departamento de nivel ministerial. En cambio, en 1953, el Congreso creó el Departamento de Sanidad, Educación y Bienestar. En 1956, estableció el Departamento de Vivienda y desarrollo Urbano. En 1967, creó el Departamento de Transportes (agrupando actividades desarrolladas anteriormente por treinta agencias diferentes), y, aproximadamente en la misma época, el presidente solicitó un enlace entre los Departamentos de Trabajo y de Comercio.

Tales cambios en la estructura gubernamental son solamente los más notorios, pues los terremotos de la reorganización agitan también todas las agencias a nivel inferior. En efecto, la reorganización interna se ha convertido en el pan de cada día en Washington. En 1956, cuando John Gardner fue nombrado secretario de Sanidad, Educación y Bienestar, este Departamento se vio sacudido por una reorganización total. Agencias, oficinas y despachos fueron reestructurados con tal rapidez que dio vértigo a los funcionarios veteranos. (Durante el período cumbre de esta readaptación, una funcionaria, que es amiga mía, solía dejar una nota a su marido, todas las mañanas, antes de marcharse al trabajo. Dicha nota consistía en su número de teléfono de *hoy*. Los cambios

eran tan rápidos que no daban tiempo a anotar un número de teléfono en el listín del Departamento.) Los sucesores de Mr. Gardner siguieron trajinando con la organización, y, en 1969, Robert Finch, a los nueve meses de ejercer el cargo, insistió en la necesidad de otro cambio importante, pues se había persuadido de que el Departamento era prácticamente ingobernable en la forma en que lo había encontrado.

En *Self-Renewal*, influyente librito que Gardner (4) escribió antes de su incorporación al Gobierno, afirmaba: «El administrador previsor... reorganiza hasta destruir las calcificadas cañerías de la organización. Hace cambios de personal... Reforma los cargos, para sacarlos de categorías rígidas.» En otro pasaje, Gardner se refería a la «crisis de organización» en el Gobierno, y sugería que, tanto en el sector público como en el privado, «la mayoría de las organizaciones tienen una estructura que fue establecida para resolver problemas que han dejado de existir». Y definía la organización «autorrenovadora» como la que cambia constantemente de estructura según las cambiantes necesidades.

El mensaje de Gardner equivale a un llamamiento a la revolución permanente en la vida organizadora, y cada vez son más numerosos los managers calificados que reconocen que en un mundo de cambio acelerado la reorganización debe ser un proceso continuo, y no uno de esos golpes traumáticos que se producen una vez en la vida. Este convencimiento gana también terreno fuera de las empresas y de las agencias gubernamentales. Así, el *New York Times*, el mismo día en que informaba de proyectadas fusiones en las industrias de plásticos, madera y papel, daba cuenta de una importante conmoción administrativa en la «British Broadcasting Corporation», de una renovación total de la estructura de la Universidad de Columbia, e incluso de una completa reorganización de la más conservadora de las instituciones: el «Museo Metropolitano de Arte», de Nueva York. De toda esta actividad se desprende no una tendencia casual, sino un movimiento histórico. El cambio en la organización —autorrenovación, según lo llama Gardner— es una reacción necesaria e inevitable a la aceleración del cambio.

(4) La cita de Gardner es de [39], pág. 26.

Por lo que se refiere al individuo encuadrado en estas organizaciones, el cambio crea un clima completamente nuevo y una nueva serie de problemas. El cambio en las formas de organización significa que las relaciones del individuo con cualquier estructura (con su serie implícita de obligaciones y recompensas) se ve truncado, abreviado en el tiempo. En la actualidad, lo corriente es que el individuo cambie con frecuencia de destino, sea trasladado de una infraestructura a otra. Pero aunque permanezca en el mismo Departamento, descubre a menudo que el propio Departamento ha sido trasladado en la tabla variable de organización, de modo que su posición en aquel laberinto ya no es la misma que antes.

Como resultado de ello, las relaciones de organización del hombre tienden, actualmente, a cambiar con una rapidez nunca vista. La relación media es menos permanente, más temporal, que en cualquier época del pasado.

La nueva ad-hocracia

El alto grado de cambio aparece dramáticamente simbolizado por el rápido auge de lo que los ejecutivos llaman «proyecto» o «unidad organizada» (*task force*). En él se forman equipos para solventar problemas concretos a corto plazo. Después, exactamente igual que los campos de juego transportables, son desmontados y redistribuidos sus componentes humanos. Algunas veces, estos equipos se forman para actuar solamente durante unos días. Otras, se pretende que duren varios años. Pero a diferencia de los Departamentos o secciones funcionales de la organización burocrática tradicional, que se presumen permanentes, el equipo de proyecto o fuerza de trabajo es, en esencia, temporal.

Cuando la «Lockheed Aircraft Corporation» consiguió un disputado contrato para la construcción de 58 gigantescos aviones «C-5A» de transporte militar, creó para este solo objeto una nueva organización de 11.000 hombres. Para terminar una tarea de muchos cientos de miles de millones de dólares, «Lockheed» tenía que coordinar el trabajo no sólo de su propio personal, sino de centenares de empresas suministradoras. En total, 6.000 Compañías intervienen en la pro-

ducción de más de 120.000 piezas que se necesitan para cada uno de estos enormes aviones. La organización creada por «Lockheed» para este solo fin tiene su propio *management* y su propia y compleja estructura interior.

El primer «C-5A» salió del taller exactamente en el tiempo previsto, marzo de 1969, veintinueve meses después de la concesión. El último de los 58 aviones de transporte debía ser entregado dos años más tarde. Esto significa que la imponente organización creada para este trabajo tenía prevista una duración de cinco años. Lo que vemos aquí es nada menos que la creación de una sección transitoria, equivalente, en el campo de la organización, a los vestidos de papel o a los artículos para ser empleados una sola vez.

Esta clase de organización está muy extendida en las industrias aeroespaciales. Cuando un importante industrial se empeñó en conseguir un sustancioso contrato con la «National Aeronautics and Space Agency», formó un equipo de un centenar de personas, tomadas de las diversas secciones funcionales de la Compañía. El equipo de proyecto trabajó aproximadamente un año y medio para recoger datos y analizar el asunto, incluso antes de que el Gobierno convocase formalmente el concurso. Cuando llegó el momento de hacer una oferta formal —una «propuesta», según suele decirse en el campo industrial—, se disolvió el equipo del «anteproyecto», volviendo sus miembros a sus secciones funcionales. Entonces se formó un nuevo equipo para la realización de la verdadera propuesta.

Los equipos de redacción de propuestas suelen trabajar juntos durante unas pocas semanas. Y una vez presentada la propuesta, el equipo es también disuelto. Cuando se consigue el contrato (si se consigue), se forman sucesivamente nuevos equipos para el estudio y, en definitiva, la producción de los artículos requeridos. Algunos individuos pueden continuar la labor formando parte de los sucesivos equipos de proyecto. Sin embargo, lo más corriente es que cada individuo trabaje únicamente en una o unas pocas fases de la obra.

Aunque esta forma de organización es característica de las Compañías aeroespaciales, es también progresivamente utilizada en industrias más tradicionales. Éstas la emplean

cuando el trabajo a realizar no es de rutina, cuando se trata, en efecto, de una propuesta para una sola vez.

«En sólo unos pocos años —dice *Business Week*—, el manager de proyecto ha llegado a vulgarizarse.» En realidad, el propio *management* de proyecto ha sido reconocido como un arte ejecutivo especializado, y existe un pequeño pero creciente grupo de managers, tanto en los Estados Unidos como en Europa, que van de un proyecto a otro, de una Compañía a otra, sin dedicarse nunca a operaciones de rutina o a largo plazo. Empiezan a publicarse libros sobre *management* de proyecto y fuerza de trabajo. Y el «United States Air Force Systems Command», de Dayton, Ohio, tiene una escuela de preparación de ejecutivos para el *management* de proyecto.

Las fuerzas de trabajo y otros grupos *ad hoc* proliferan actualmente en todas las burocracias de gobierno y de negocios, tanto en los Estados Unidos como en el extranjero. Los equipos transitorios, cuyos miembros se reúnen para resolver un problema específico y se separan después, son particularmente característicos de la ciencia y contribuyen a la calidad dinámica de la comunidad científica. Sus miembros están en constante movimiento dentro de la organización, si no de la geografía.

George Kozmetsky, cofundador de «Teledyne, Incorporated», y actualmente decano de la escuela de negocios de la Universidad de Texas, distingue entre organizaciones «rutinarias» y «no rutinarias». Las últimas tratan, casi siempre, de problemas de una clase. Cita estadísticas según las cuales el sector no rutinario, en el que incluye al Gobierno y a muchas Compañías de tecnología avanzada, crece tan de prisa que, allá por el año 2001, empleará el 65 por ciento de toda la fuerza de trabajo de los Estados Unidos. Son precisamente las organizaciones de este sector las que más acuden a los equipos temporales y a las fuerzas de trabajo (5).

(5) Sobre las fuerzas de trabajo científicas y el auge de las industrias «no rutinarias», véase *The Usefulness of Scientists*, por Howard Reiss y Jack Balderston, en *International Science and Technology*, mayo, 1966, pág. 44; y un perfil de George Kozmetsky, en *How a Businessman Ramrods, a B-School*, en *Business Week*, 24 de mayo de 1969, pág. 84.

Desde luego, no hay nada nuevo en la idea de formar un grupo para la solución de un problema específico, y desmantelarlo una vez realizada la labor. Lo nuevo es la frecuencia con que las organizaciones deben recurrir a estos procedimientos temporales. Las, al parecer, permanentes estructuras de muchas grandes organizaciones, a menudo *porque* se resisten al cambio, experimentan actualmente la infiltración de estas células transitorias.

Visto superficialmente, el auge de la organización temporal puede aparecer insignificante. Sin embargo, este modo de operar causa estragos en el concepto tradicional de organización, considerado como un conjunto de estructuras más o menos permanentes. Las organizaciones efímeras, los equipos o comités *ad hoc*, no sustituyen necesariamente las estructuras funcionales permanentes, pero las transforman por completo, restándoles hombres y fuerza. Actualmente, aunque siguen existiendo las secciones funcionales, surge en medio de ellas, para desaparecer seguidamente, un número creciente de equipos de proyecto, fuerzas de trabajo y otras estructuras parecidas. Y los hombres, en vez de llenar casillas fijas en la organización funcional, van de un lado a otro a velocidad cada vez mayor. Con frecuencia conservan su «casa base» funcional, pero se apartan de ellas reiteradamente para servir como miembros temporales de equipos.

Pronto veremos que este proceso, repetido con bastante frecuencia, altera las adhesiones de las personas afectadas, trastorna las formas de autoridad, y acelera el ritmo con que los individuos se ven obligados a adaptarse al cambio en la organización. De momento, sin embargo, conviene reconocer que el auge de la organización *ad hoc* es efecto directo de la aceleración del cambio en la sociedad como conjunto.

Mientras una sociedad permanece relativamente estable e inmutable, los problemas que presenta al hombre suelen ser rutinarios y previsibles. En un medio semejante, las organizaciones pueden ser relativamente permanentes. Pero cuando se acelera el cambio surgen ciertos problemas por primera vez, y las formas tradicionales de organización resultan inadecuadas a las nuevas condiciones. No pueden ya hacerles frente. Mientras ocurra así, dice el doctor Donald A. Schon (6), presidente de la «Organización para la innovación social y técnica», necesitaremos crear «organizaciones que se destruyan ellas mismas..., montones de unidades autónomas, semicompactas, susceptibles de ser transformadas, destruidas o vendidas a trozos cuando dejen de ser necesarias».

Las tradicionales estructuras funcionales de organización, creadas para actuar en condiciones previsibles, desprovistas de novedad, se muestran incapaces de responder eficazmente a los cambios radicales del medio. Por esto se crean estructuras de función temporal, mientras la organización total lucha por defenderse y seguir creciendo. El proceso es exactamente igual al que impulsa a la agricultura hacia el modularismo. Anteriormente, definimos el modularismo como un intento de dar mayor duración a toda una estructura, abreviando la vida de sus componentes. Esto se aplica igualmente a la organización y contribuye a explicar el auge de los elementos de organización de vida efímera o de breve empleo.

Al proseguir la aceleración, la reorganización se convierte en un cometido continuo. Según el asesor de *management*, Bernard Muller-Thym, la nueva tecnología, combinada con las técnicas avanzadas de *management*, crea una situación completamente nueva. «Ahora tenemos a nuestro alcance —dice— una especie de capacidad productora que rebosa de inteligencia, que rebosa de información, de modo que, en su grado máximo, es completamente flexible; si uno quisiera, cada hora podría reorganizar la fábrica en su totalidad.» Y lo que es cierto para una fábrica lo es, cada día más, para la organización en su conjunto.

En resumen, cabe esperar que la geografía de organización de la sociedad superindustrial será cada vez más dinámica, llena de turbulencia y de cambio. Cuanto más rápidamente cambie el medio, más breves son las formas de organización. En la estructura administrativa, como en la estructura arquitectónica, pasamos de las formas duraderas a las temporales, de la permanencia a la transitoriedad. Pasamos de la burocracia a la ad-hocracia.

De este modo, el impulso acelerador se traduce en organi-

(6) La cita de Schon es de [179], vol. 1, pág. 106.

zación. Se socava la permanencia, que es una de las características que sirven para identificar la burocracia, y nos vemos arrastrados a una implacable conclusión: los lazos del hombre con la geografía invisible de la organización cambian con creciente rapidez, lo mismo que sus relaciones con las cosas, los lugares y los seres humanos que pueblan estas cambiantes estructuras de organización. Así como los nuevos nómadas emigran de un sitio a otro, así emigra el hombre, cada vez más, de una estructura de organización a otra.

El derrumbamiento de la jerarquía

Pero ocurre algo más: una desviación revolucionaria en las relaciones de autoridad. No sólo se ven obligadas las grandes organizaciones a cambiar su estructura interna y a crear unidades temporales, sino que encuentran cada vez más difícil conservar sus tradicionales cadenas de mando.

Sería ingenuo decir que los que hoy día trabajan en la industria o en el Gobierno «participan» realmente en el *management* de sus empresas, tanto si el país es capitalista como si es socialista o comunista. Sin embargo, es evidente que la jerarquía burocrática, que separa a los que «toman decisiones» de los que se limitan a cumplirlas, está siendo alterada, arrumbada o quebrantada.

Este proceso se advierte claramente en la industria, donde, según el profesor William H. Read (7), de la «Escuela Graduada de Administración de Negocios», de la Universidad McGill, «irresistibles presiones» están sacudiendo el orden jerárquico. «Los asuntos centrales, cruciales e importantes de las organizaciones —declara— se desvían cada vez más de arriba abajo "hacia los lados".» Esta desviación implica una revolución virtual en la estructura de organización... y en las relaciones humanas. Pues las personas que comunican «hacia los lados» —es decir, con otros que están aproximadamente al mismo nivel en la organización— se

(7) *The Decline of Hierarchy in Industrial Organizations* es comentada por William H. Read en *Business horizons*, otoño, 1965, págs. 71-75.

comportan de un modo diferente, actúan bajo presiones muy distintas, que aquellos que, en la escala jerárquica, deben comunicar hacia arriba o hacia abajo.

Observemos, para mejor ilustración, una instalación típica, donde operaba una jerarquía burocrática tradicional. En mi juventud, trabajé un par de años como mecánico ayudante en una fundición. En un edificio que parecía una enorme y oscura caverna, miles de hombres trabajaban en la producción de bielas para automóviles. El escenario era dantesco: el humo y el hollín ennegrecían las caras; un polvo negro cubría el suelo y llenaba el aire; un penetrante y sofocante olor a azufre y arena quemada irritaba las fosas nasales. En lo alto, un chirriante transportador trasladaba piezas de fundición al rojo y dejaba caer arena caliente sobre los hombres que estaban debajo. Había chispas de hierro fundido, llamas amarillas y una loca cacofonía de ruidos: gritos de hombres, chirridos de cadenas, martilleos de prensas, silbidos de aire comprimido.

Para un extraño, la escena era caótica. Pero los que estábamos dentro sabíamos que todo estaba cuidadosamente organizado. Impera el orden burocrático. Los hombres realizaban, una y otra vez, el mismo trabajo. Había normas para cada situación. Y cada cual sabía exactamente el lugar que ocupaba en la jerarquía vertical, que se extendía desde el peón peor pagado hasta los invisibles «ellos» instalados en los despachos de dirección de otro edificio.

En la inmensa nave donde trabajábamos nosotros siempre se producía alguna falla. Se quemaba un cojinete, saltaba una correa o se rompía una palanca. En todo caso, se interrumpía el trabajo, y frenéticos mensajes circulaban por la escala jerárquica. El obrero que se hallaba en el lugar de la avería notificaba ésta al capataz. Éste, a su vez, la comunicaba al inspector de producción. El inspector de producción enviaba recado al inspector de materiales, y éste mandaba un equipo para reparar la avería.

En este sistema, el obrero transmite la información «hacia arriba», al inspector de producción, a través del capataz. El inspector de producción la transmite «hacia un lado», a un hombre que está aproximadamente a su mismo nivel en la jerarquía (el inspector de materiales), el cual la transmite,

a su vez, «hacia abajo», a los mecánicos que pondrán de nuevo en marcha la maquinaria. De este modo, la información sube y baja cuatro peldaños de la escala vertical, y da un paso a un lado antes de que pueda empezar la reaparición.

Este sistema tiene como premisa la tácita presunción de que el hombre sucio y sudoroso del peldaño inferior no puede tomar decisiones adecuadas. Sólo a los que ocupan puestos elevados en la jerarquía se les atribuye criterio y discreción. Los altos directivos toman las decisiones; los hombres de la base las cumplen. Un grupo representa el cerebro de la organización; otro, las manos.

Esta estructura típicamente burocrática es ideal para resolver problemas de rutina a un ritmo moderado. Pero cuando las cosas se aceleran, o los problemas dejan de ser rutinarios, muchas veces se produce el caos. Es fácil ver los motivos.

Ante todo, la aceleración del ritmo de vida (y en especial el aumento de producción originado por la automatización) significa que cada minuto de «retraso» supone una pérdida en producción muy superior a la que se experimentaba en el pasado. El retraso es cada vez más costoso. La información debe circular con mayor rapidez que antes. Al propio tiempo, el rápido cambio, con el consiguiente aumento del número de problemas nuevos e inesperados, hace necesaria una mayor información. Un problema nuevo requiere mucha más información que otro que haya sido resuelto doce o cien veces con anterioridad. Esto, combinado con la actual demanda de *más* información a *mayor* velocidad, socava actualmente las grandes jerarquías verticales, típicas de la burocracia.

En la fundición antes descrita, se habría podido obtener una rapidez mucho mayor con sólo permitir que el obrero informase de la avería directamente al inspector de material o incluso al equipo de reparaciones, en vez de transmitir la noticia a través del capataz y del inspector de producción. Se habría podido suprimir un peldaño, o tal vez dos, en el proceso de comunicación en cuatro fases, con un ahorro de un 25 a un 50 por ciento. Y es significativo que los pasos evitables eran precisamente los verticales.

En la actualidad, estas abreviaciones son febrilmente bus-

cadas por los managers que se esfuerzan en estar a la altura de los cambios. Los atajos en la escala de la jerarquía se emplean cada vez más en miles de fábricas, oficinas y laboratorios, e incluso en el Ejército. Resultado acumulativo de estos pequeños cambios es una desviación masiva del sistema de comunicación vertical al de comunicación lateral. Sin embargo, este proceso nivelador representa un duro golpe para la un día sagrada jerarquía burocrática y abre un gran boquete en la correlación «cerebro-manos». Pues a medida que se pasa por alto la cadena vertical encontramos «monos» que empiezan a tomar decisiones. Cuando el obrero prescinde del capataz o del inspector, y llama al equipo de reparaciones, toma una decisión que en el pasado estaba reservada a los «mandamases».

La silenciosa pero significativa decadencia de la jerarquía que se experimenta ahora no sólo en las oficinas de dirección, sino también en el nivel más bajo de la fábrica, se intensifica con la entrada en escena de verdaderas hordas de expertos, de especialistas en campos vitales tan estrechos que, muchas veces, resultan casi incomprensibles a los altos mandos. Los managers tienen que confiar cada vez más en estos expertos.

Físicos, programadores de computadoras, proyectistas de sistemas, investigadores operacionales, ingenieros especialistas: he aquí otros tantos hombres que asumen una nueva función de toma de decisiones. Antaño, se limitaban a consultar a los ejecutivos, que se reservaban el derecho a decidir. Hoy, los managers están perdiendo este monopolio.

El profesor Read, de McGill, dice que los «especialistas se adaptan cada vez menos al sistema de cadena de mando» y que «no pueden esperar a que sus consejos técnicos sean aprobados por las esferas superiores». Como no hay tiempo para que las decisiones suban y bajen pausadamente la escalera de la jerarquía, los «asesores» dejan de aconsejar y empiezan a tomar decisiones propias. A menudo, lo hacen previa consulta directa con los obreros o con los técnicos del último peldaño.

Como resultado de ello, dice Frank Metzger, jefe de personal de la «International Telephone and Telegraph Corporation», «se ha perdido la estrecha lealtad a la jerarquía. En

una reunión pueden hallarse representados cinco o seis grados diferentes de jerarquía. Cada cual trata de olvidar los niveles jerárquicos y salariales, y procura que el trabajo se haga bien».

Estos hechos representan, según el profesor Read, «un pasmoso cambio en el pensamiento, la acción y la toma de decisiones en las organizaciones». Posiblemente, declara, «los únicos métodos realmente eficaces para evitar o resolver, en nuestra cambiante tecnología, los problemas de coordinación y comunicación, se encontrarán en una nueva distribución de personas y tareas, en arreglos que rompan de un modo radical con la tradición burocrática».

Pasará mucho tiempo antes de que se elimine la última jerarquía burocrática. Pues las burocracias son muy adecuadas para trabajos que requieran masas de hombres moderadamente instruidos para realizar operaciones de rutina, y, sin duda alguna, varias de estas operaciones continuarán siendo realizadas por el hombre del futuro. Sin embargo, son precisamente estas tareas las que la computadora y el equipo automático realizan mucho mejor que el hombre. Está claro que, en una sociedad superindustrial, muchos de estos trabajos serán realizados por grandes sistemas de máquinas automáticamente reguladas, que harán innecesaria la organización burocrática. Más que afirmar el dominio de la burocracia sobre la civilización, la automatización conduce a la destrucción de aquélla.

A medida que las máquinas asumen las tareas rutinarias y que el impulso acelerador aumenta la cantidad de novedades en el medio, la sociedad debe dedicar su energía (y sus organizaciones) a la solución de los problemas no rutinarios. Esto requiere un grado de imaginación y de creatividad que la burocracia, con su organización de hombres encasillados, sus estructuras permanentes y sus jerarquías, no posee. Así, no es de extrañar que, siempre que las organizaciones se ven arrastradas por la corriente de cambios tecnológicos o sociales, en todos los lugares donde cobran importancia la investigación y el desarrollo, y siempre que el hombre tiene que enfrentarse con problemas nuevos, la decadencia de las formas burocráticas es más acusada. En estas organizaciones fronterizas surge un nuevo sistema de relaciones humanas.

Para vivir, las organizaciones deben prescindir de unas prácticas burocráticas que las inmovilizan, que las hacen menos sensibles al cambio y retrasan sus reacciones. Resultado de ello es, según Joseph A. Raffaele, profesor de Economía del «Drexel Institute of Technology», que avanzamos hacia una «sociedad laboral de técnicos igualados», en la cual «se ha hecho confusa la línea de demarcación entre dirigentes y dirigidos».

El hombre superindustrial, más que ocupar una casilla permanente y claramente definida, y realizar tareas rutinarias en cumplimiento de órdenes de arriba, siente la creciente necesidad de asumir responsabilidades decisorias dentro de una estructura de organización que cambia vertiginosamente y que se funda en relaciones humanas sumamente transitorias. Dígase lo que se quiera, ésta *no* es la vieja y conocida burocracia weberiana, contra la que muchos de nuestros novelistas y críticos sociales siguen lanzando, tardíamente, sus enmohecidos dardos.

Más allá de la burocracia

Si fue Max Weber quien primero definió la burocracia y pronosticó su triunfo, Warren Bennis (8) debe figurar en los libros de texto sociológicos como el primero que predijo de manera convincente su decadencia y esbozó la silueta de las organizaciones que están brotando para sustituirla. Precisamente en el momento en que el griterío contra la burocracia alcanzaba sus tonos más agudos en los campus americanos y en todas partes, Bennis, psicólogo social y profesor de *management* industrial, predijo, lisa y llanamente, que «en los próximos veinticinco o cincuenta años participaremos todos en el fin de la burocracia». Y aconsejó que mirásemos «más allá de la burocracia».

(8) Sobre las citas de Warren Bennis, en esta página y en el resto del capítulo VII, véanse sus artículos: *Beyond Bureaucracy*, en *Transaction*, julio-agosto, 1965, págs. 31-35, y *Changing Organizations*, en el *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 2, 3, página 261. Para un estudio más detallado, véase [252].

Bennis arguye que, «aunque diversos defensores de las "buenas relaciones humanas" combatieron la burocracia por razones humanitarias y cristianas, es más que probable que ésta naufrague a causa de su incapacidad de adaptación al cambio rápido...»

«La burocracia —dice— medra en un medio altamente competitivo, indiferenciado y estable, como el de su juventud: la revolución industrial. Una estructura piramidal de autoridad, con el poder concentrado en manos de unos pocos... era, y es, un aparato social muy adecuado para las tareas rutinarias. Pero el medio ha cambiado, precisamente del modo que hace más problemático aquel mecanismo. La estabilidad se ha desvanecido.»

Cada época produce una forma de organización adecuada a su propio *tempo*. Durante la larga era de civilización agrícola, las sociedades se caracterizaban por una transitoriedad muy lenta. El retraso en las comunidades y el transporte retardaban el paso de la información. El ritmo de vida individual era relativamente lento. Y raras veces las organizaciones tenían que tomar lo que nosotros consideraríamos decisiones rapidísimas.

120

La era industrial aceleró el ritmo de vida, tanto de los individuos como de las organizaciones. Y fue precisamente por esta razón que las formas burocráticas se hicieron necesarias. A pesar de que hoy nos parecen enojosas e ineficaces, fueron, por término medio, capaces de decisiones mejores y más rápidas que las tomadas por las destartaladas organizaciones que las precedieron. Con todas las normas codificadas, con una serie de principios fijos para resolver los diversos problemas del trabajo, la corriente decisoria podía acelerarse y adaptarse al más veloz ritmo de vida originado por el industrialismo.

Weber era lo bastante sagaz para advertirlo, y señaló que «el extraordinario aumento de la velocidad con que son transmitidos los anuncios públicos, así como los hechos económicos y políticos, ejerce una continua y fuerte presión encaminada a acelerar el ritmo de la reacción administrativa...» Sin embargo, se equivovó cuando dijo: «El tiempo óptimo de esta reacción se alcanza, normalmente, mediante una organización estrictamente burocrática.» Pues ahora parece claro que la aceleración del cambio ha adquirido un ritmo tan veloz que ni siquiera la burocracia puede aguantarlo. La información fluye con tal rapidez en la sociedad, y los radicales cambios tecnológicos se producen tan súbitamente, que sólo unas nuevas formas de organización, de reacción aún más instantánea, tendrán que caracterizar el futuro.

Entonces, ¿cuáles serán las características de las organizaciones de la sociedad superindustrial? «La palabra clave —dice Bennis— será el adjetivo "temporal"; habrá *sistemas temporales* adaptables y rápidamente variables.» Los problemas serán resueltos por fuerzas de trabajo compuestas por «distintas personas que representen una serie de aptitudes profesionales diferentes».

En este sistema, los ejecutivos y los managers actuarán como coordinadores de los diversos equipos de trabajo temporales. Sabrán comprender la jerga de los distintos grupos de especialistas y establecerán comunicaciones entre ellos, traduciendo e interpretando sus respectivas lenguas. En este sistema, dice Bennis, las personas «se diferenciarán no verticalmente, de acuerdo con su rango y su papel, sino flexible y funcionalmente, según las aptitudes y la instrucción profesional».

Debido al alto grado de movimiento entre los grupos temporales, sigue diciendo, «habrá... un compromiso reducido a los grupos de trabajo... Al adquirir la especialización una mayor importancia en la intervención humana, debido a la creciente necesidad de colaboración para las tareas complejas, se producirá una reducción concomitante en la cohesión del grupo... La gente tendrá que aprender a crear relaciones de trabajo más rápidas e intensas, a soportar la pérdida de otras relaciones laborales más duraderas».

Con esto, hemos hecho un diseño de la inminente ad-hocracia, la organización veloz, dinámica y rica en información del futuro, llena de células efímeras y de individuos extraordinariamente móviles. Este diseño nos permite, también, deducir algunas de las características de los seres humanos que integrarán las nuevas organizaciones... y que, hasta cierto punto, pueden encontrarse ya en los actuales prototipos de organización. El resultado es espectacularmente distinto de la imagen estereotipada del hombre organizador. Pues si la

aceleración del cambio y la creciente novedad del medio requieren una forma nueva de organización exigen también una nueva clase de hombre.

Como hemos visto, tres de las más notables características de la burocracia eran la permanencia, la jerarquía y la división del trabajo. Estas características moldeaban los seres humanos que regían las organizaciones.

La permanencia —reconocimiento de que el lazo entre el hombre y la organización debía ser duradero— acarreaba el compromiso del hombre con la organización. Cuanto más tiempo permanecía el hombre dentro de ésta, más veía su pasado como una inversión en la organización, más veía su futuro personal como dependiente del de la organización. La longevidad implicaba lealtad. En las organizaciones de trabajo, esta tendencia natural se vio fuertemente reforzada por el conocimiento de que la terminación de los propios lazos con la organización significaba, con frecuencia, una pérdida de medios de supervivencia económica. En un mundo en que la escasez afectaba a muchos, un empleo era algo sumamente valioso. Por esto el burócrata se inmovilizaba y buscaba, sobre todo, la seguridad económica. Para conservar su empleo, subordinaba de buen grado sus propios intereses y convicciones a los de la organización.

Poderosas jerarquías, cargadas de autoridad, hacían chascar el látigo que mantenía a raya al individuo. Sabedor de que sus relaciones con la organización serían relativamente permanentes (o, al menos, esperando que lo fuesen), el hombre de organización buscaba la aprobación de ésta. Las recompensas y los castigos descendían por la escala de jerarquía hasta el individuo, de modo que éste, que generalmente miraba al escalón de encima, se veía condicionado a la obediencia. De ahí el tipo de hombre amorfo de organización, de hombre sin convicciones personales (o sin el valor de manifestarlas). Valía la pena conformarse.

Por último, el hombre de organización necesitaba comprender cuál era su lugar en el esquema de las cosas; ocupaba una casilla bien definida, realizaba acciones bien determinadas por las normas de la organización y era juzgado por la exactitud con que seguía el reglamento. Al enfrentarse con problemas relativamente rutinarios, éstos le alentaban a buscar soluciones de rutina. Se condenaba la heterodoxia, la creatividad, el arrojo, por ser contrarios a la seguridad que quería tener la organización en sus elementos componentes.

Las embrionarias ad-hocracias de hoy día requieren una constelación completamente distinta de características humanas. En vez de permanencia, encontramos en ellas transitoriedad, gran movilidad entre organizaciones, continuas reorganizaciones en su interior y una constante generación y extinción de grupos de trabajo temporales. No es de extrañar que asistamos a la decadencia de la antigua «lealtad» a la organización y a sus infraestructuras.

Refiriéndose a los jóvenes ejecutivos de la industria americana actual, Walter Guzzardi, Jr. (9), declara: «Los convenios entre el hombre moderno y la organización moderna no son como las leyes de los medos o los persas. No se hicieron para perdurar eternamente... El hombre examina periódicamente su propia actitud con respecto a la organización, y valora la actitud de ésta con respecto a él. Si no le gusta lo que ve, trata de cambiarlo. Si no lo puede cambiar, se va a otra parte.» Y dice George Peck, reclutador de ejecutivos: «Es asombroso el número de altos cargos que tienen un variado historial en el cajón de su escritorio.»

El antiguo sentido de lealtad del hombre de organización parece esfumarse. En su lugar, presenciamos el florecimiento de la lealtad profesional. En todas las sociedades tecnológicas se produce un continuo aumento de profesionales, técnicos y otros especialistas. En los Estados Unidos, su número se duplicó sólo entre 1950 y 1969, y esta clase continúa creciendo con mayor rapidez que cualquier otro sector de trabajo. En vez de operar individualmente o como francotiradores, millones de ingenieros, científicos, psicólogos, peritos mercantiles y otros profesionales ingresaron en las filas de la organización. Resultado de ello fue una clara reversión dialéctica. Veblen escribió sobre la industrialización del profesional: «Actualmente, estamos asistiendo a la profesionalización de la industria.»

John Gardner (10) manifiesta: «La lealtad del profesional

(9) Guzzardi es de [84], pág. 71.
(10) La cita de Gardner es de [39], pág. 83.

se dirige a su profesión, no a la organización que puede albergarle en un momento dado. Tal es la relación del ingeniero químico o electrónico de una fábrica local respecto a los ejecutivos no profesionales de la misma fábrica. El químico no considera colegas suyos a los que ocupan las oficinas continuas, sino a sus colegas de profesión, aunque se encuentren en cualquier otra parte del país, o incluso del mundo. Debido a sus lazos fraternales, con muchos contemporáneos dispersos, él mismo es sumamente movible. Pero aunque permanezca en un solo lugar, su fidelidad a la organización local no suele ser tan grande como la del hombre de organización. Nunca cree realmente en ella.

«El auge de las profesiones significa que la organización moderna a gran escala ha sido invadida por hombres que tienen un concepto completamente distinto de lo que es la organización...» En efecto, estos hombres son «forasteros» que trabajan dentro del sistema.

Al mismo tiempo, el propio término «profesión» está adquiriendo un nuevo significado. Si las jerarquías verticales de la burocracia se quiebran bajo el peso combinado de la nueva tecnología, de los nuevos conocimientos y del cambio social, lo propio les ocurre a las jerarquías horizontales en que hasta ahora se dividió el conocimiento humano. Las viejas fronteras entre especialidades se están derrumbando. El hombre adquiere creciente conciencia de que los nuevos problemas que le son planteados sólo pueden resolverse yendo más allá de las angostas disciplinas.

El burócrata tradicional ponía a los ingenieros electricistas en un compartimiento, y a los psicólogos, en otro. Y, ciertamente, los ingenieros y los psicólogos asumían, en sus propias organizaciones profesionales, una distinción hermética entre sus esferas de conocimiento y de competencia. En cambio, en la actualidad, en la industria aeroespacial, en la educación y en otros campos, ingenieros y psicólogos se encuentran frecuentemente juntos en los equipos temporales. Nuevas organizaciones, que reflejan estas mezclas intelectuales a veces bastante insólitas, florecen alrededor de las profesiones básicas, de modo que empezamos a encontrar subgrupos de biomatemáticos, psicofarmacólogos, ingenieros-bibliotecarios y músicos-computadores. Las distinciones

entre las disciplinas no desaparecen, pero se hacen más sutiles, más porosas, y existe un proceso de constante reagrupación.

En esta situación, incluso la fidelidad profesional se convierte en compromiso a corto plazo, y el propio trabajo, la labor a realizar, el problema a resolver, empiezan a reclamar una clase de compromiso hasta ahora reservado a la organización. Según Bennis, los especialistas profesionales «parecen hallar su recompensa en niveles internos de preeminencia, en las distinciones de sus sociedades profesionales y en la satisfacción inherente a la tarea cumplida. En realidad, están comprometidos con su tarea, no con su cargo; con su posición, no con su jefe. Y como son graduados, viajan. No son buenos "hombres de Compañía"; su único compromiso es con el medio desafiante, donde pueden "jugar con los problemas"».

Estos hombres del futuro rigen ya algunas adhocracias existentes en la actualidad. Hay emoción y creatividad en la industria de las computadoras, en la tecnología docente, en la aplicación de sistemas técnicos a problemas urbanos, en la nueva industria oceanográfica, en agencias gubernamentales que se ocupan de problemas de la salud, y en otras muchas artes. En cada uno de estos campos, más representativos del futuro que del pasado, existe un nuevo espíritu aventurero que contrasta vivamente con la seguridad, la ortodoxia y el conformismo inherentes al hombre de organización.

En estas organizaciones temporales, el nuevo espíritu es más propio del hombre emprendedor que del hombre de organización. El emprendedor que inició por su cuenta grandes empresas, sin temer la derrota ni la opinión adversa, es un héroe popular del industrialismo, particularmente en los Estados Unidos. Pareto (11) describió a estos hombres emprendedores como «almas aventureras, hambrientas de novedad... y a quienes no asusta el cambio».

Todo el mundo conviene en afirmar que la era del hombre emprendedor ha muerto, y que su puesto ha sido ocupado por hombres de organización o burócratas. Sin embargo,

(11) Pareto se cita en [19], pág. 231.

lo que hoy día se está produciendo es un resurgimiento del espíritu emprendedor dentro de las grandes organizaciones. El secreto de esta inversión estriba en la nueva transitoriedad y en la muerte de la inseguridad económica para grandes masas de hombres instruidos. Con el aumento de opulencia, se ha producido una nueva predisposición a correr riesgos. El hombre está dispuesto a arriesgarse al fracaso, porque no puede creer que llegará a morirse de hambre. Así, dice Charles Elwell, director de relaciones industriales de «Hunt Foods»: «Los ejecutivos se consideran empresarios individuales que venden sus conocimientos y su habilidad.» Y Max Ways declaró en *Fortune*: «El profesional en *management* tiene una sólida base de independencia; una base tal vez más firme que la que constituyó el derecho de propiedad para el pequeño hombre de negocios.»

Observamos, pues, la emergencia de una nueva clase de hombre de organización; un hombre que, a pesar de sus múltiples relaciones, no está básicamente comprometido con ninguna organización. Está dispuesto a emplear su técnica y su energía creadora para resolver problemas con los medios que le proporciona la organización y dentro de grupos temporales creados por ésta. Pero únicamente lo hace si el problema *le* interesa. Está comprometido con su propia carrera, con su propia realización.

Habida cuenta de esto, no es pura casualidad que el término «asociado» se haya hecho súbitamente popular en las grandes organizaciones. Tenemos ahora «directores de marketing asociados» e «investigadores asociados», e incluso las agencias del Gobierno están llenas de «directores asociados» y de «administradores asociados». Más que subordinación, la palabra asociado implica igualdad, y la difusión de su empleo revela claramente el cambio de las normas verticales y jerárquicas por los nuevos sistemas, más laterales, de comunicación.

Así como el hombre de organización se hallaba sometido a ésta, el hombre asociativo se preocupa poco de ella. Así como el hombre de organización se inmovilizaba por razones de seguridad económica, el hombre asociativo da por garantizada esta seguridad. Así como el hombre de organización temía el riesgo, el hombre asociativo lo corre de buen

grado (convencido de que, en una sociedad opulenta y cambiante, incluso el fracaso es transitorio). Así como el hombre de organización tenía conciencia de la jerarquía y buscaba posición y prestigio dentro de la organización, el hombre asociativo los busca fuera de ésta. Así como el hombre de organización llenaba una casilla determinada, el hombre asociativo pasa de una casilla a otra, según el modelo complejo y motivado, en gran parte, por él mismo. Así como el hombre de organización se dedicaba a resolver problemas rutinarios, de acuerdo con reglas bien definidas, evitando toda manifestación de heterodoxia o de creatividad, el hombre asociativo, al enfrentarse con problemas nuevos, se ve impulsado a innovar. Así como el hombre de organización tenía que subordinar su propia individualidad al «juego del equipo», el hombre asociativo comprende que el propio equipo es transitorio. Puede subordinar su individualidad durante un tiempo, en condiciones elegidas por él mismo; pero esta subordinación no es nunca permanente.

En todo caso, el hombre asociativo lleva consigo un conocimiento secreto: la propia temporalidad de sus relaciones con la organización le libera de muchos de los lazos que constreñían a su predecesor. La transitoriedad, es en este sentido, liberadora.

Sin embargo, hay otra cara de la moneda, y él lo sabe. Pues el cambio de relaciones con las estructuras formales de organización trae consigo un creciente cambio de la organización no formal, y también un ritmo más rápido en las personas. Cada cambio implica la necesidad de nuevos conocimientos. El hombre debe aprender las reglas del juego. Pero estas reglas cambian también. La introducción de la ad-hocracia aumenta la adaptabilidad de las organizaciones, pero produce tensiones en la adaptabilidad del hombre. Así, Tom Burns, después de estudiar la industria electrónica inglesa, descubre un turbador contraste entre los managers de las estructuras de organización estables y los que se encuentran en situaciones de cambio más rápido. La frecuente adaptación, dice, «se producía a costa de la satisfacción y del ajuste personales. Existía una marcada diferencia entre la tensión personal de los hombres que ocupaban las más altas posiciones de *management* y aquellos que, teniendo la misma edad,

123

habían alcanzado posiciones similares en una situación más estable». Y Bennis declara: «Enfrentarse con rápidos cambios, vivir en sistemas de trabajo temporales, contraer (velozmente) relaciones importantes, y romperlas después: todo esto augura tensiones sociales y tensiones psicológicas.»

Es posible que, para muchas personas, tanto en sus relaciones de organización como en otras esferas, el futuro llegue demasiado pronto. Para el individuo, el paso a la ad-hocracia significa una rápida aceleración en el giro de sus relaciones de organización. De este modo, vemos ajustarse otra pieza en nuestro estudio de la sociedad altamente transitoria. Se pone de manifiesto que la aceleración influye en nuestros lazos con la organización, de la misma manera que trunca nuestras relaciones con las cosas, los lugares y las personas. El creciente cambio de todas estas relaciones supone una pesada carga de adaptación para los individuos educados para vivir en un sistema social más lento.

Éste es el peligro del «shock» del futuro. Y este peligro, como veremos, se acentúa con el impacto del impulso acelerador en el campo de la información.

424

VIII. INFORMACIÓN: LA IMAGEN CINÉTICA

En una sociedad en que la comida instantánea, la educación instantánea e incluso las ciudades instantáneas son fenómenos cotidianos, ningún producto se fabrica más rápidamente, o se destruye más implacablemente, que la celebridad instantánea. Las naciones que avanzan hacia el superindustrialismo producen una rápida cosecha de estos productos «psicoeconómicos». Las celebridades instantáneas penetran en la conciencia de millones de personas como una bomba imaginaria..., que es exactamente lo que son.

En menos de un año, desde que una joven *cockney* apodada *Twiggy* empezó a hacer de modelo, millones de seres humanos de todo el mundo grabaron su imagen en sus mentes. Rubia de ojos claros, senos menudos y largas piernas, *Twiggy* alcanzó la celebridad en 1967. Su simpática carita y su cuerpo mal nutrido aparecieron de pronto en las portadas de las revistas de Inglaterra, América, Francia, Italia y otros países. De la noche a la mañana, las pestañas postizas, las muñecas, los perfumes y los vestidos «Twiggy», empezaron a llenar los escaparates. Los críticos pontificaron sobre su significación social. Los periodistas le dedicaron espacios normalmente reservados a los tratados de paz o a la elección papal.

Ahora, sin embargo, nuestras imágenes mentales de *Twiggy*

TEXTO No. 13

FRANCES HESSELBEIN

MARSHALL GOLDSMITH

RICHARD BECKHARD

RICHARD F. SCHUBERT (COMPILADORES)

La comunidad del futuro

GRANICA

BUENOS AIRES - BARCELONA - MÉXICO

125

© Jossey-Bass Publishers de la edición original en inglés.
© 1999 EDICIONES GRANICA, S. A.

Balmes, 351, 1º 2ª - 08006 BARCELONA
Tel.: +34 93 211 21 12 - Fax: +34 93 418 46 53
E-mail: barcelona@granica.com

Lavalle 1634, 3º - 1048 BUENOS AIRES
Tel.: +5411 4374 14 56 - Fax: +5411 4373 06 69
E-mail: buenosaires@granica.com

Bradley, 52, 1º piso - Esq. Gutenberg
Col. Anzures
11590 MÉXICO D. F.
Tel.: +52 5 254 40 14 - Fax: +52 5 254 59 97
E-mail: mexico@granica.com

http:// www.granica.com

Esta edición se publica por acuerdo con el editor original, Jossey-Bass Publishers.

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación se puede reproducir, almacenar en un sistema de datos o transmitir en ninguna forma o por ningún medio electrónico, mediante fotocopiadora, registro o de cualquier otro modo, a menos que se obtenga previamente el permiso escrito del editor.

ISBN: 950-641-268-5
Depósito Legal: B-7367-99
Impreso en LIFUSA (Sant Boi de Llobregat - Barcelona).

CAPÍTULO 12

GIFFORD PINCHOT

HACER DEL LUGAR DE TRABAJO UNA COMUNIDAD

Gifford Pinchot es autor, conferencista y consultor sobre management de la innovación. Su best-seller Intrapreneuring: Why You Don't Have to Leave the Corporation to Become an Entrepreneur *definió las reglas fundamentales del nuevo campo del emprendimiento, la aplicación valiente de ideas nuevas dentro de las organizaciones establecidas. Su segundo* libro, The End of Bureaucracy and the Rise of the Intelligent Organization, *en colaboración con Elizabeth Pinchot, amplió la visión para incluir un medio revolucionario de organización de todo el trabajo, desde el más novedoso hasta el más trillado.*

El nuevo gran símbolo del prestigio social no es la posesión de una vasta riqueza sino la fama ganada por los aportes a la comunidad.

Los sistemas sociales humanos se basan en tres tipos de relaciones:

1. Las basadas en el poder de dar órdenes (dominación y subordinación)
2. Las basadas en la transacción voluntaria (trueque y compra)
3. Las relaciones de dar sin esperar nada a cambio (comunidad)

Aunque todos los sistemas humanos emplean una combinación de poder, intercambio y comunidad para crear el orden, las organizaciones los usan en proporciones muy

distintas. La organización que emplea la cadena de mando está cimentada sobre el mando y la subordinación. El mercado libre destaca la transacción voluntaria entre dos partes dispuestas a ello. El principio que define la comunidad es la generosidad. En muchos sistemas tribales, el principio rector de la familia y la tribu es la generosidad comunitaria. La transacción típica entre tribus es el trueque de "esto por aquello".

Cada sistema privilegia conductas muy distintas a la hora de imponer el orden. En la cadena de mando, el status depende ante todo del nivel jerárquico: quién obedece a quién. El poder es igual al status. En el sistema de intercambio o el mercado libre, el status es definido por la riqueza y las posesiones. Como dice un dicho irónico, "el que muere rodeado por mayor cantidad de juguetes, gana". En cambio, la comunidad funciona de acuerdo con un principio casi diametralmente opuesto al anterior. Desde este punto de vista, quien más aporta a la comunidad y sus miembros posee el mayor status. Éste se gana al dar antes que al conservar.

La economía dadivosa subyace tras la comunidad

Definir el éxito sobre la base de lo que se da en lugar de lo que se posee no es una práctica nueva ni excesivamente idealista de la motivación humana. Está profundamente arraigada en la historia y es más propia de la psiquis humana que la búsqueda de riquezas o dinero. Lewis Hyde, en su encantador libro *The Gift: The Erotic Life of Property*, habla de las "economías dadivosas" en contraste con las comunitarias o de intercambio. La economía dadivosa es el principio fundamental sobre el cual se asientan las comunidades.

En las fiestas de invierno de los chinook, los nootka y otros pueblos de la costa norteamericana del Pacífico, los

jefes rivalizaban en las dádivas de mantas y otros bienes valiosos. En las sociedades de cazadores y recolectores, el status del cazador no dependía de la carne que comía o conservaba para sí sino de la que aportaba al grupo. En la vida laboral cotidiana, la gente se ve motivada a destacarse por sus aportes al grupo más que por el cálculo de que ayudar al otro le ganará un ascenso o un aumento salarial.

Si alguien piensa que los principios de la economía dadivosa sólo rigen en las sociedades primitivas, las familias o grupos pequeños, Hyde señala que la ciencia está organizada como una comunidad donde se siguen esas reglas. En un simposio, el científico "presenta" una ponencia. Si la ciencia se rigiera por las normas de una economía de intercambio, el científico no presentaría su trabajo sino que lo vendería por dinero o lo trocaría por otros conocimientos. Su status no dependería de la difusión de sus conocimientos sino del atesoramiento de éstos. Si los científicos hubieran obedecido las normas de la economía de intercambio, tal vez no hubiéramos escapado de la Era del Oscurantismo.

El científico más prestigioso no es el que posee el mayor conocimiento sino el que ha efectuado los mayores aportes a su disciplina. El científico que posee muchos conocimientos pero ha realizado pocos aportes difícilmente obtendrá una cátedra.

En la época de los cazadores-recolectores nómades, el principio dominante de la organización social era el servicio a la comunidad y la tribu. En la era de la agricultura, la necesidad de formar grandes ejércitos para conservar el territorio dio lugar al sistema feudal, cuyo principio rector era la obediencia a la cadena de mando. El principio de dominación y subordinación era demasiado rígido para servir a las complejidades de la era industrial. Si bien los lugares de trabajo grandes conservaban una estructura de cadena de mando formal, los mercados libres dominaban la organización de las sociedades más adelantadas. En la era de la infor-

mación, con la necesidad creciente de pautas fluidas de colaboración y la difusión veloz del conocimiento, devuelven la comunidad y la economía dadivosa al primer plano, tanto en el trabajo como en la sociedad en general.

¿Para qué construir la comunidad en el trabajo?

Los ingenieros que diseñaron el primer ordenador Macintosh estaban tan orgullosos del aporte de su empresa a la comunidad que imprimían sus firmas en el interior de la carcaza de las primeras Mac. Ahora, una vez más, Steven Jobs ha invocado el poder de la comunidad en Macintosh, esta vez para salvar a la empresa Apple después de que fuera administrada durante años por managers que desconocían el espíritu comunitario que hizo de ella una gran empresa. Por ahora es imposible saber si será posible revitalizarla, pero está claro que sólo el renacimiento del espíritu comunitario podrá revertir la marea de la emigración de cerebros y desmoralización de los clientes. Una poderosa comunidad de trabajo es esencial para que reinen la felicidad en el lugar de trabajo, la lealtad organizativa y ese alto nivel de colaboración por encima de las fronteras que constituye un bien crucial en la era de la información. Crear comunidad es una destreza esencial del liderazgo.

Felicidad y lealtad en el trabajo

En todo ser humano coexisten el espíritu de servicio altruista al grupo y la búsqueda egoísta de la ventaja competitiva. Como criaturas sociales, evidentemente los seres humanos preferimos los sentimientos afectuosos que despiertan la camaradería, la comunión, el compromiso mutuo y la libertad compartida. Cuando concentramos nuestros esfuerzos

en obtener ventajas egoístas sobre los demás nos embargan las sensaciones frías de miedo, soledad, gloria y orgullo. Nuestra felicidad y la lealtad a las organizaciones dependen de que durante las horas de trabajo formemos parte de una fuerte comunidad de empresa.

Productividad en la era de la información

En todas partes, los trabajadores intelectuales se encuentran ante el problema de que su trabajo les obliga a cruzar constantemente las fronteras de su organización. Pero las burocracias, con sus sistemas de medición y control, crean "silos" o barreras al terreno que impiden la cooperación y el flujo libre de información que requiere la productividad en esta era.

Para realizar sus tareas, los trabajadores intelectuales abandonan la estructura organizativa y pasan a la organización informal. Desde el punto de vista de la economía industrial occidental lo que hacen es un trueque de favores: ayudar al otro porque saben que algún día necesitarán pedir un favor. Pero desde el punto de vista de la comunidad, las conductas básicas de la red informativa aparecen como manifestaciones de la economía dadivosa y de lo que funciona en la era de la información.

Alec Feiner, uno de los mejores empresarios técnicos internos de AT&T, concibió la idea de una central telefónica operada a distancia para reducir la cantidad de cables que iban a la oficina central. Necesitaba un material nuevo, un ferrito con una fuerza coercitiva de cuarenta oersted. Como el viejo sistema Bell tenía una fuerte comunidad empresaria, fue a un laboratorio Bell en Murray Hill y obtuvo la ayuda de Frank Chegwidden, quien había creado ese material pero aún no había encontrado una aplicación para él. De ahí fue al laboratorio de la calle West en Nueva York

donde hizo cortar el material a las medidas requeridas para fabricar su prototipo. Ninguno de estos grupos recibió la orden formal de ayudar a Feiner, pero por formar parte de la misma comunidad organizativa, dejaron momentáneamente de lado otras tareas. De ahí resultó la central telefónica Ferreed, un avance importante en la tecnología del sector.

Las personas se ayudan por encima de las fronteras internas porque son miembros de la misma organización. Comparten los mismos objetivos y su status en la organización informal se basa en gran medida en el valor de lo que entregan a los demás. Una organización alcanzará la productividad de la era de la información si sus miembros poseen un fuerte espíritu comunitario capaz de derribar las barreras burocráticas y motivarlos a brindar su tiempo y conocimientos por encima de las fronteras.

Crear una comunidad en la organización

La creación de una comunidad en la organización requiere seis pasos:

1. Crear un propósito común
2. Apoyar la economía dadivosa
3. Crear un ambiente compartido
4. Avanzar hacia la igualdad
5. Crear organismos interiores sin fines de lucro
6. Brindar protección, seguridad y amor

Crear un propósito común

Un propósito común digno concentra las energías en el éxito del grupo. Cuando la fábrica japonesa de topadoras y maquinaria pesada Komatsu necesitó un impulso, adoptó el

propósito de "rodear a Caterpillar". Fue una estrategia hábil y a la vez una gran inspiración para incrementar los esfuerzos. La estrategia consistió en atacar los mercados débiles y las categorías de productos menos competitivas. La inspiración provino de la idea de que un esfuerzo conjunto podía catapultarlos al primer puesto. El resultado fue una comunidad empresaria más fuerte y el crecimiento veloz de Komatsu.

La manera más instintiva de reunir un grupo y darle una sensación de su propia importancia es concentrarse en un enemigo común. Cuando éste es un competidor, como en el caso de Komatsu, las ventajas pueden superar a las desventajas. En cambio, es una técnica muy peligrosa en manos de un directivo de nivel medio que elige como enemigo a otro sector de la organización o a un competidor que en otras circunstancias es también un socio.

El camino altruista es elegir como enemigo, no a otras personas u organizaciones sino a males colectivos como la destrucción ambiental, el dolor, el sufrimiento o el derroche de recursos. La consolidación de grupos en torno de estos enemigos abstractos es más difícil, pero en última instancia más conducente a una comunidad más fuerte.

Steve Jobs creó la cultura de gran dedicación característica de Apple en sus primeros tiempos al concentrarse en "productos demencialmente extraordinarios". El ordenador personal era, según él, "una bicicleta para el intelecto". Los humanos somos incapaces de desplazar nuestro peso con la eficiencia de, digamos, un pato, un delfín o un canguro. En cambio, la locomoción de una persona en bicicleta es más eficiente que la de cualquier otro animal. Al darle a la persona común "una bicicleta para el intelecto", dijo Jobs a sus ingenieros, el pensamiento individual conocería una transformación positiva, lo cual a su vez beneficiaría a la sociedad. Con este digno propósito se superaron las peleas mezquinas y se liberó el intercambio de información y ayuda

por encima de las fronteras interiores de la comunidad Apple (al menos la Macintosh).

La misión de la organización hospitalaria Sisters of Providence libera a sus miembros del egoísmo en aras de la prestación de servicios importantes:

> Las necesidades de la persona integral, la sacralidad de la vida y los servicios a los pobres y ancianos son de importancia suprema. Es nuestra responsabilidad brindar servicios por los medios y arbitrios que requieran las personas y los tiempos, siempre que sean consecuentes con los valores de Sisters of Providence. [La misión está desarrollada en *The End of Bureaucracy and the Rise of the Intelligent Organization*, de Gifford Pinchot.]

Cuando visitamos su hospital en Anchorage, Alaska, su situación era buena de acuerdo con los criterios empresarios tradicionales tales como porcentaje de camas ocupadas. Pero a pesar de la búsqueda de ganancias, ningún empleado consideraba que su misión era lograr que las camas estuvieran ocupadas. Servían a las necesidades de la persona integral.

Apoyar la economía dadivosa

Una vez que se establece el propósito común, el paso siguiente hacia la comunidad en la empresa es encontrar las maneras de acrecentar la conciencia y el respeto por el acto de dar por encima de las fronteras. En el sistema de comunicaciones internas de Sun Microsystems, cada empleado tiene un avatar (una suerte de ícono personal) que lo representa de manera gráfica. Al principio es pequeño y sencillo. Ahora bien, el sistema recoge los mensajes de agradecimiento. A medida que una persona brinda información y ayuda por encima de las fronteras internas de Sun, su

avatar crece, adquiere un sombrero, ropa, mayor tamaño y otros símbolos de prestigio. Así, Sun ha tomado la lógica fundamental de la comunidad, de que el status del individuo crece a medida que éste da a los demás, y la ha incorporado en el seno de su sistema de comunicaciones.

Crear un ambiente compartido

Una de las características esenciales de la comunidad local es que sus miembros comparten el ambiente. Si el arroyo que atraviesa el pueblo está contaminado, pobres y ricos padecen el mismo problema. El ambiente es una causa común natural, un eje natural para la expresión del espíritu comunitario.

Cuando David Cutler creaba lo que más adelante sería el sistema operativo Windows NT de Microsoft, bajo sus órdenes trabajaban 250 personas organizadas en equipos pequeños, abocados a disciplinas tan disímiles que era casi imposible para cada grupo comprender las tareas de los demás. Cuando iniciaron el trabajo, sus ordenadores empleaban el sistema operativo OS/2 de IBM. Mucho antes de terminar, Cutler hizo que los ingenieros instalaran el Windows NT embrionario.

Los resultados iniciales del cambio no fueron buenos. Los programadores gemían cuando se caían sus sistemas, se veían forzados a adoptar procedimientos indirectos para evitar trabas y realizar sus tareas. Pero las trabas empezaron a desaparecer rápidamente. La vida en un ambiente compartido creado por ellos generó un espíritu comunitario fuerte y el propósito común de poner el sistema operativo en funcionamiento.

Cuando un grupo de programadores resolvía un problema importante, no era necesario que David Cutler enviara sus felicitaciones. Se corría la voz y podían solazarse en la admiración y la gratitud de sus pares camino de la ca-

fetería. Si un código provocaba la caída de los sistemas, los reproches de Cutler eran igualmente innecesarios. Permanecían en sus cubículos hasta resolver el problema y poder enfrentar nuevamente la mirada de sus pares.

Al crear un ambiente compartido en el que todos sufrían las consecuencias de las acciones de los demás, David Cutler utilizó los principios de la comunidad para crear un sistema operativo estable.

Existen muchas maneras de crear un ambiente compartido. Al entregar acciones de la empresa a los empleados e instituir planes de reparto de las ganancias se incrementa el espíritu comunitario porque el valor de las acciones sube o baja al unísono. Los libros abiertos, actualizados semanalmente, permiten a los empleados conocer la marcha de la empresa. Toyota Motor Corporation muestra en tableros electrónicos las estadísticas de producción en tiempo real para que todos conozcan el resultado de sus aportes. La comunidad evoluciona naturalmente en la medida que cada uno conoce las consecuencias del trabajo de los demás.

Avanzar hacia la igualdad

Las grandes diferencias de status basadas en la jerarquía o la riqueza conspiran contra la comunidad. La divisa de Hewlett-Packard de "un lugar de trabajo igualitario donde las ideas son más importantes que la posición jerárquica" (*Time*, 18 de agosto de 1997, pág. 31) define lo mejor de la cultura de Silicon Valley. En todas partes, las organizaciones de la era de la información han descubierto que la comunidad empresaria se fortalece al eliminar los símbolos y prerrogativas jerárquicos. Así desaparecen las playas de estacionamiento y los comedores exclusivos para el personal directivo a la vez que la organización se muestra receptiva a la voz y las ideas de todos.

Crear organismos interiores sin fines de lucro

En una sociedad o localidad, el sector sin fines de lucro ayuda a la comunidad a realizar muchos de sus fines más nobles. En las grandes empresas, las actividades de apoyo que sirven al conjunto suelen estar organizadas como grupos de personal dependientes de los directivos más poderosos. Esto es coherente con la lógica de la cadena de mando. Sin embargo, últimamente aparecen estructuras que parecen expresar el espíritu comunitario puro. En DuPont, los procesos interiores que valen la pena reciben apoyo mediante el procedimiento llamado "pasar el sombrero": diversas unidades y grupos aceptan una pequeña reducción de presupuesto para apoyar un proyecto. Éste es un rudimentario organismo sin fines de lucro en el interior de la empresa.

Hay mucho terreno para conquistar en la comunidad empresaria al crear formalmente los organismos sin fines de lucro e imponer la norma de que las diversas unidades deben contribuir a ellos. Así, los proyectos que benefician a todos, en lugar de ser financiados por la dirección central como sucede bajo la cadena de mando, son financiados por aportes comunitarios. La creación de organismos sin fines de lucro y la promoción de los managers que los sustenten con fondos de sus propios presupuestos incrementará enormemente el poder del espíritu comunitario en la organización.

Brindar protección, seguridad y amor

Un componente fundamental de la ética de la comunidad es el de ocuparse de todos sus miembros. Los *marines* arriesgan sus vidas para recuperar los cuerpos de camaradas muertos. Esta conducta aparentemente irracional expresa y a la vez refuerza el espíritu comunitario. No se abandona al camarada aunque esté muerto.

En los cálculos del corazón, es lógico ser generoso con los demás en la organización si uno sabe que ésta y sus miembros se ocuparán de uno. La reducción de personal, que equivale a arrojar camaradas al mar, destruye el espíritu comunitario. Por eso los japoneses, con sus grandes ideales comunitarios, hacen grandes esfuerzos para asegurar el empleo vitalicio.

Las organizaciones que tratan de constituir comunidades crean una red de seguridad para retener a aquellos cuyo trabajo se ha vuelto innecesario. Con ese fin, 3M adoptó una política por la cual el directivo intermedio en esa situación tiene seis meses a un año para encontrar un puesto nuevo dentro de la empresa. Ésta le brinda capacitación y ayuda para conseguir trabajo en una nueva división o función.

En su nivel más alto, el espíritu comunitario es una expresión de amor. El individuo ama a la comunidad; ésta a su vez lo cuida y, en esencia, lo ama.

El papel paradójico del intercambio voluntario en la comunidad

Muchas organizaciones basan sus sistemas en dos de los tres principios rectores: la cadena de mando y la lealtad a la comunidad. Con liderazgo, inspiración y propósitos tratan de introducir el espíritu comunitario en un sistema de control fundamentalmente burocrático. Esto funciona en empresas pequeñas concentradas en fines estrechos, pero se vuelve disfuncional a medida que éstas crecen en tamaño y complejidad.

Information Engineering Associates (IEA), un grupo pequeño de programadores en la división Fibras de DuPont, adquirió gran eficiencia en el uso de una tecnología, entonces novedosa, llamada Computer Aided Software Engineering (CASE). Además de Fibras, empezaron a servir a otras divisiones según los criterios de la economía dadivosa. Fibras se destacaba por su excelencia en la tecnología informática, y aumentaba su prestigio en el sector a la vez que cumplía con la misión de DuPont de ayudar al prójimo. Pero cuando IES creció de cinco a cincuenta empleados que servían principalmente a divisiones por fuera de Fibras, el coste de la buena ciudadanía empresaria se volvió excesivo

Cuando los directivos de Fibras se quejaron del exceso de generosidad con otras divisiones, IEA se transformó en un centro con fines de lucro que vendía servicios de software al resto de la empresa. Su plantel creció a 125 empleados capaces de proveer de mejores sistemas a todo DuPont.

Esta historia revela que el servicio comunitario y la libre empresa no son necesariamente antagónicos. La generosidad nos llevará hasta cierto punto; cuando los costes de los servicios por encima de las fronteras interiores de la empresa se vuelven excesivos, corresponde adoptar esa analogía de la libre empresa al interior de la organización llamada "libre intraempresa". En ésta los empresarios interiores crean grupos de servicios como IEA en la medida que la clientela interna los mantiene. Los monopolios internos no están protegidos de otros grupos que ofrecen mejores servicios a mejores precios. Las tecnologías y los métodos más novedosos se difunden con mayor rapidez. La competencia es un acicate para los proveedores de servicios que se han vuelto complacientes. Pero el prestigio de la libre intraempresa se contrapesa con la comprensión de que en el juego más amplio todos integran la misma compañía.

Las mejores organizaciones de la era informática se parecen más a una aldea que a un ejército. Considérese la vida en una pequeña aldea de Vermont en 1750. El diestro herrero crea más valor del que necesita para mantener a su familia. Así, tiene tiempo y energía libres para ayudar al vecino a construir el granero o reparar la azada de la viuda

pobre. En esta aldea, el mercado libre provee una estructura para el intercambio, pero la supervivencia en éste es apenas el precio de ingreso. El prestigio depende de ser lo suficientemente hábil en el mercado como para tener tiempo, destreza y recursos para ayudar a otros miembros de la comunidad. El prestigio del herrero dependía de su gran fuerza para elevar la viga del granero o mostrarse generoso con los necesitados. En la aldea, las dádivas entregadas libremente por los agricultores y artesanos prósperos constituían una base más sólida para la comunidad que la que hubiera creado un gobierno socialista controlado centralmente.

En las mejores empresas de la era informática aparecen estructuras similares. Desde luego que queda un elemento de dirección central (un resabio de mando y control). Pero buena parte del trabajo innovador es regulado por una combinación de servicio comunitario e intraempresa libre, sea mediante el intercambio voluntario entre compradores y vendedores o la decisión voluntaria de donar servicios a un colega o una causa digna.

El error fundamental del comunismo fue su postulado de que el mercado era más perjudicial para la comunidad que la cadena de mando. Si bien tanto la jerarquía como el mercado obedecen a principios en cierta medida contrarios a la comunidad, la libertad individual del mercado libre combinada con fuertes valores comunitarios constituye una mejor base para la comunidad que la cadena de mando.

Los managers de una organización jerárquica tienden a controlar el rendimiento de cada subunidad hasta el punto de que sus empleados pueden dar poco más de lo que piden sus jefes. Así se crea inexorablemente la mentalidad egoísta del "silo" o de "cuidar el terreno propio". Cuando el sistema de libre intraempresa libera a managers y trabajadores, los avances en la innovación y la productividad generan la elasticidad necesaria para la creatividad y la aparición de un vigoroso espíritu comunitario interior. La organización se vuelve afín a una aldea con profesionales hábiles siempre dispuestos a contribuir a la totalidad. La eficiencia y la destreza reciben su premio financiero, pero el individuo o la intraempresa tienen éxito si utilizan el mercado como una base desde la cual pueden donar tiempo y esfuerzo a los demás y a la organización en general. A medida que ingresamos en la era postindustrial, el eje pasa de la cadena de mando a otros dos principios rectores: la libre intraempresa y el poder de la comunidad interior. Para instituir la libre intraempresa basta modificar las reglas y crear las instituciones que la sustenten. La capacitación ayuda a acelerar el proceso, pero en un ambiente propicio no dejarán de aparecer los intraempresarios. Para crear la comunidad se requieren cambios profundos de espíritu y valores. Es un cambio difícil, pero ninguna empresa logrará la productividad en el trabajo intelectual propia del siglo XXI si no tiene éxito como comunidad.

TEXTO No. 14

FRANCES HESSELBEIN

MARSHALL GOLDSMITH

RICHARD BECKHARD

RICHARD F. SCHUBERT (COMPILADORES)

La comunidad del futuro

GRANICA

BUENOS AIRES - BARCELONA - MÉXICO

134

© Jossey-Bass Publishers de la edición original en inglés.
© 1999 EDICIONES GRANICA, S. A.

Balmes, 351, 1º 2ª - 08006 BARCELONA
Tel.: +34 93 211 21 12 - Fax: +34 93 418 46 53
E-mail: barcelona@granica.com

Lavalle 1634, 3º - 1048 BUENOS AIRES
Tel.: +5411 4374 14 56 - Fax: +5411 4373 06 69
E-mail: buenosaires@granica.com

Bradley, 52, 1º piso - Esq. Gutenberg
Col. Anzures
11590 MÉXICO D. F.
Tel.: +52 5 254 40 14 - Fax: +52 5 254 59 97
E-mail: mexico@granica.com

http:// www.granica.com

Esta edición se publica por acuerdo con el editor original, Jossey-Bass Publishers.

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación se puede reproducir, almacenar en un sistema de datos o transmitir en ninguna forma o por ningún medio electrónico, mediante fotocopiadora, registro o de cualquier otro modo, a menos que se obtenga previamente el permiso escrito del editor.

ISBN: 950-641-268-5
Depósito Legal: B-7367-99
Impreso en LIFUSA (Sant Boi de Llobregat - Barcelona).

res, pero lejos de avanzar hacia esos objetivos, parece que estamos estancados, incluso que retrocedemos. En las grandes casas de estudios se desarrolla una encendida polémica sobre el multiculturalismo. El término mismo ha adquirido una connotación peyorativa. Lo que a primera vista parece un objetivo noble, digno e incontrovertible –inculcar en nuestros líderes del futuro la aptitud para navegar culturalmente en un país cada vez más diversificado y en un mundo cada vez más pequeño e interconectado– aparece ahora como una conspiración siniestra para subvertir la civilización y la literatura occidentales.

Siendo así, ¿qué nos depara el futuro? ¿Mayor malignidad, alienación y divisiones? ¿Queda alguna esperanza de derrotar a los mercaderes de la ignorancia, el odio y el miedo? Como optimista sin remedio, creo que podemos forjar una sociedad capaz de aceptar nuestras diferencias a la vez que mantiene los valores medulares que nos unen. Mi optimismo no es sólo cuestión de fe. Los norteamericanos somos gente práctica. Parafraseando a Winston Churchill, los norteamericanos harán lo que corresponda... cuando todo lo demás fracase. Pero también lo haremos porque es lo más sensato.

Las empresas, incluso las pequeñas, requieren una nueva aptitud: la de trabajar en distintos ambientes culturales y lingüísticos. No sólo porque quieren vender bienes y servicios a otros países, sino también porque saben que el 40 por ciento de los nuevos empleados son latinos y aumentará la proporción de asiáticos. Además, saben que sus clientes locales preferirán a las empresas capaces de ofrecer bienes y servicios de manera culturalmente apropiada. En un futuro próximo la solicitud de empleo preguntará no sólo qué idiomas conoce sino también cuáles son sus aptitudes para desempeñarse en la competencia multicultural.

En el siglo XXI, el segundo siglo norteamericano, estaremos a la cabeza del mundo porque sabremos reflejarlo como ningún otro país.

Sayonara, mis amigos

SUZANNE W. MORSE

CINCO PASOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES VIABLES

Suzanne W. Morse es directora ejecutiva de Pew Partnership for Civic Change, una campaña nacional iniciada en 1992, dedicada a la resolución cooperativa de problemas comunitarios y el liderazgo integrador. Es becaria Jepson en la Universidad de Richmond. Anteriormente fue directora de programas en la Charles F. Kettering Foundation y administradora universitaria.

Hace unos años, cuando asistía a la misa de gallo, recibí una lección de comunitarismo que permanece en mi memoria. Durante los últimos compases de uno de los himnos más majestuosos, el coro hizo una pausa y entonces se escuchó claramente una voz infantil: "E-I-E-I-O." Dejando de lado el fastidio de los padres, la inocencia del niño hablaba con elocuencia sobre la inclusión y aportar lo que uno sabe hacer. Así se construyen las comunidades. Aparte de las pilas de datos y las montañas de informes, la gente actúa de acuerdo con sus conocimientos. Los problemas se producen cuando se desconocen las circunstancias de ese conocimiento o, en términos psicológicos, hay disonancia cognoscitiva comunitaria. La confusión sucede cuando nuestros conocimientos pierden eficacia y cuando las interrelaciones de los problemas que se nos presentan nos obligan a buscar distintos enfoques e incluir a otras personas. La comunidad del siglo XXI afronta el desafío de aceptar los cam-

bios de circunstancias, buscar respuestas innovadoras y actuar con la audacia requerida.

En las últimas décadas la palabra *comunidad* ha adquirido un significado nuevo. Ya no la definen los límites geográficos ni el origen étnico, como en "la comunidad de Litchfield" o "la comunidad puertorriqueña". La evolución del término parece apoyarse en dos nuevos nexos: el de los *intereses* y el de las *relaciones*. Cuando Alexis de Tocqueville visitó Estados Unidos en el siglo XIX, le impresionaron tanto la vida asociada de los norteamericanos como los intereses comunes que los unían, los impulsaban a conversar sobre asuntos de interés general y a pensar sobre la comunidad en términos del bien común. Ahora, como entonces, el futuro será de aquellos que posean los mecanismos, la voluntad pública y los sistemas para trabajar juntos. Sabemos que las fronteras, desde los límites de la ciudad hasta las jurisdicciones de los bomberos, han dejado de ser aplicables y prácticas. Nuestras vidas están tan enredadas e interrelacionadas que los suburbios residenciales son extensiones de las ciudades, las zonas rurales son vecinas de las metropolitanas y las aldeas son contiguas a otras aldeas. Día tras día, en problema tras problema, aparecen ejemplos de superposición e interdependencia. Por más que lo intentemos, no podremos repararnos. No hay portones tan altos ni muros tan gruesos que lo consigan.

Identificar nuestros intereses comunes y ampliar nuestras relaciones serán las características distintivas de las comunidades del siglo XXI. Aquellos que puedan desarrollar relaciones florecientes dentro, entre y más allá de sus límites serán las más prósperas desde el punto de vista económico, social y cívico. Los que se aferren a las definiciones estrechas no sólo sufrirán mermas en la población sino también empobrecimiento debido a la falta de integración. El estudio de las comunidades del mundo que han prosperado y crecido revela ciertos elementos en su definición que nos

dan las claves de su éxito. Estas comunidades tienden a pensar en términos estratégicos en lugar de limitarse a reaccionar ante los problemas. Pero, más importante aún, funcionan de acuerdo con un conjunto de principios de la vida comunitaria.

El marco de las comunidades triunfadoras del próximo siglo y más allá incluirá cinco elementos cruciales: mecanismos de decisión, organización del trabajo comunitario, acceso a la vida comunitaria, creación de caminos amplios para el liderazgo cívico y acciones para la generación siguiente. Cada uno pasará por encima de las reparticiones, los gobiernos y los vecindarios. Los cinco se interrelacionarán de manera sinérgica de manera que las comunidades (1) piensen en términos de los resultados a largo plazo, no sólo de conveniencia inmediata; (2) afirmen que todos los ciudadanos tienen una función crucial para el éxito de toda la comunidad y ninguno es marginado; y (3) reconozcan que su estabilidad y sustentabilidad dependerán de que la gran mayoría de los ciudadanos hagan su aporte a la comunidad de la cual son miembros. Estos cinco elementos clave para el éxito no apuntan a los problemas sino a los resultados. Sientan las bases para que la comunidad se organice y se ocupe de todos sus miembros.

Mecanismos de decisión

La comunidad próspera del futuro será aquella que descubra mediante un proceso de diálogo y deliberación los elementos fundamentales para el terreno común. Este proceso será una especie de versión de la *polis* griega, en la cual la gente conversa sobre los problemas y las estrategias que afectan su futuro común. La interrelación de los problemas y los sistemas que las sustentan es acaso la revelación más importante de finales del siglo XX para las comunidades. Los

ciudadanos y los formuladores de políticas saben que se necesitan nuevas formas de conversar, decidir y pasar a la acción para hallar soluciones a los problemas más complejos de la sociedad. Se basa en la tecnología, las asambleas de pueblo o los grupos de discusión vecinales, la función de decidir juntos es crucial para las comunidades, ahora y en el futuro.

Los vehículos son menos esenciales que los resultados. Un torrente de libros y artículos sobre capital social aclara que la participación de la gente en las decisiones que afectan sus vidas no sólo es sensatez cívica sino un medio crucial para crear confianza, establecer relaciones y construir redes entre los ciudadanos. El propósito del diálogo cívico es pasar de la discusión sobre lo que "yo pienso" a lo que "nosotros pensamos". En este proceso de puesta en marcha de medios de decisión colectivos se producirá el crecimiento y la estabilización de las instituciones de mediación y convocatoria en todas las comunidades. Estas instituciones deberán encontrar las maneras y las oportunidades para discutir y difundir los asuntos de la comunidad. El diseño, la instalación y la estructura de estas instituciones convocantes serán de importancia crucial para el proceso de toma de decisiones de la comunidad.

Organización del trabajo comunitario

El potencial de las comunidades fuertes reside en su aptitud para diseñar y poner en ejecución en todos los niveles y sectores los sistemas más interesados en el trabajo a realizar que en las formas. La organización de las comunidades del siglo XXI se parecerá más a una serie de círculos interconectados que a una pirámide. Desde el gobierno local hasta los sistemas sociales, la comunidad nos resultará casi irreconocible al compararla con las formas anteriores. Los sistemas sociales se concentrarán en el desarrollo y la suficiencia en

lugar de la prevención o los subsidios. Los gobiernos locales se parecerán a las comunidades regionales, buscarán economías de escala, interrelaciones de bienes y servicios y descentralización de la toma de decisiones, no para proveer entrega de servicios y reparación de la infraestructura sino para crear máquinas productoras de bienes y mercancías. Los cambios estructurales en la organización del trabajo comunitario dependerán de su claridad de miras en cuanto a sus sueños y esperanzas, así como de una serie de cambios de diseño grandes y pequeños en sus sistemas actuales. Como dice Peter Senge en *The Fifth Discipline*, "pensar en términos de sistemas significa que las acciones pequeñas, concentradas y realizadas en el lugar adecuado pueden producir resultados significativos y perdurables" (págs. 63-64). El cambio sustentable en la comunidad dependerá de cómo las personas en estos sistemas definen y realizan su trabajo cotidiano, las expectativas del público y las prioridades que establezcan sobre la vida en común.

Vida comunitaria accesible

La estabilidad y el éxito futuros de las comunidades dependerán de que sean capaces de crear una vida accesible para todos. Con excesiva frecuencia los debates sobre el acceso permanecen dentro de los parámetros de reuniones abiertas, transporte y libertad de ingreso. Pero el acceso del futuro tiene que ver con las conexiones entre las personas más que con los servicios o el transporte. Las comunidades deben encontrar la manera de conectar los vecindarios y sus residentes, no sólo entre ellos sino también con la vida cívica en su sentido más amplio. Es inaceptable que los niños de zonas urbanas no conozcan un lago o un parque al otro lado de la ciudad, que los padres desconozcan las oportunidades para la educación de sus hijos, que

los nuevos residentes desconozcan sus derechos, responsabilidades y servicios. Los experimentos cívicos eficaces del nuevo siglo prestarán mucha atención y darán orientación a la búsqueda de vías para la participación plena de las personas en la vida de la comunidad. El transporte es un medio, pero la actitud frente al acceso es más importante. No se trata de que el museo de arte o la biblioteca pública sean accesibles a todos sino de elaborar una estrategia que asegure su utilización por todos.

Accesibilidad significará integración. Las comunidades eficientes tendrán espacio necesario para acoger a la diversidad de razas, credos e ideas que conforman nuestra sociedad. El acceso y la integración trascienden la mera aceptación para incorporar prácticas tales como la traducción dual, los programas de alfabetización, la información periodística equilibrada y toda una gama de iniciativas incluyentes en lugar de excluyentes, o peor aún, de desconocimiento.

Creación de nuevas vías para el liderazgo

Las comunidades eficientes, incluso aquellas con larga tradición de liderazgo organizado, seguirán ampliando los círculos de conducción para crear un sistema que no sea centralizado ni descentralizado sino, más bien, *policéntrico*. Esta concepción postula la existencia de varios centros de liderazgo interrelacionados. Las decisiones no serán tomadas por un puñado de personas en el "centro". El nuevo sistema funcionará de acuerdo con la premisa de que si bien habrá que actuar, los medios adecuados para tomar decisiones existirán en diversos niveles, guiados por una visión comunitaria común. Esta concepción de la visión y el liderazgo policéntrico podría aplicarse de esta manera. La educación pública de calidad es una parte crucial de la visión. El modelo policéntrico observa la visión y encuentra vías para

que los diversos sectores de la comunidad elaboren juntos los medios más apropiados para alcanzar el objetivo. La responsabilidad no es exclusiva de un grupo o directorio. Una amplia gama de personas participa de las tareas de decisión y acción.

Las soluciones a los males de la sociedad y el aprovechamiento de sus oportunidades, sean sociales, económicas o humanas, no dependerán de un programa auspiciado por el gobierno, la intervención exterior o un determinado signo político. La gravedad de los problemas y la gran promesa de las oportunidades comunitarias obligan a los ciudadanos a preguntarse: ¿Qué es lo más eficiente? ¿Qué podemos hacer? Las respuestas aparecerán a medida que se amplían los canales y las vías para permitir que se aborde el trabajo en colaboración por medio de esfuerzos y líderes múltiples.

Acción para la próxima generación

Las comunidades eficientes piensan en el mañana tanto como en el presente. Descartan el oportunismo de las soluciones inmediatas y las respuestas superficiales para indagar en las causas sistémicas y elaborar soluciones permanentes. Estas comunidades piensan más en el desarrollo que en las carencias; piensan en el bien de todos, no en el de unos pocos; no tienen la menor duda de que los problemas que afrontan están interrelacionados con las oportunidades. Sin embargo, estas prevenciones no les impiden actuar. Expresan sus acciones para la próxima generación con la creación y aplicación de programas que protegen el ambiente; con la recaudación de fondos y la emisión de bonos para la educación; con la inversión en transportes, parques y recreación públicos; con la construcción de redes sanitarias y de seguridad para los niños; por último, al asegurar la estabilidad económica para todos. Las comunidades fuertes

comprenden la importancia de prevenir las patologías sociales y físicas; estructuran sus servicios sociales y sanitarios para asegurar la salud de todos los miembros de la comunidad.

Además de la salud física y social, las comunidades funcionales incluirán la salud económica entre sus prioridades. No sólo se reconocerán las grandes diferencias de riqueza e ingresos sino que se buscarán soluciones por medio de programas educativos y de capacitación laboral, sistemas de apoyo como vivienda, transporte y guarderías accesibles, tan importantes para el buen desempeño laboral como lo son las aptitudes del trabajador.

Un aspecto crucial de la acción para la generación siguiente es el compromiso de ocuparse de todos los niños y toda la gente. La mejor ilustración es el saludo tradicional de los guerreros masai en África: "¿Cómo están los niños?" La respuesta es: "*Todos* los niños están bien." Las comunidades eficientes comprenden la fuerza de esta afirmación y toman medidas para hacerla realidad.

Conclusión

Estos cinco pasos para la construcción de comunidades sustentables y eficientes se apoyan en lo que ya sabemos. Las décadas de investigaciones y aplicaciones demuestran que las comunidades más fuertes se construyen sobre sus bienes, piensan estratégicamente en el futuro y en los problemas que le darán forma, crean oportunidades para que los ciudadanos se relacionen y encuentren aspectos de interés común, valoran la diversidad en toda su riqueza y, en última instancia, actúan. Nada de esto se realizará rápida ni fácilmente. Iniciaremos el camino hacia la construcción de comunidades más fuertes cuando éstas diseñen su estructura y procesos para el éxito y la integración, confiando en los medios de eficacia comprobada mientras buscan nuevas formas de trabajo común.

SEXTA PARTE

LAS DIMENSIONES GLOBALES DE LA COMUNIDAD

041

© by The Peter F. Drucker Foundation for Nonprofit Management

© 1998, by Ediciones Granica S.A.

Lavalle 1634 -3º (1048)
Buenos Aires, Argentina
Tel.: 541-374-1456 - Fax 541-373 0669
E-mail: granica@editor.virtual.ar.net

http:www.granica.com

Bertrán 107, 08023 Barcelona, España
Tel.: 343-211-2112 - Fax 343- 418-4653
E-mail: granica.editor@bcn.servicom.es

Reservados todos los derechos, incluso el de reproducción
en todo o en parte en cualquier forma.
Esta edición se publica de acuerdo con el editor original,
Jossey-Bass Publishers

ISBN: 950-641-255-3
Impreso en Argentina Printed in Argentina
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

FRANCES HESSELBEIN, MARSHALL GOLDSMITH
RICHARD BECKHARD (compiladores)

La organización del futuro

TEXTO No. 15

GRANICA

El desafío final

No basta montar la estructura adecuada, incorporar el talento requerido y poner en marcha los procesos de comunicación adecuados. Para tomar las decisiones en el nivel adecuado en un medio complejo y en rápido crecimiento, debemos compartir la base de conocimientos que hemos incorporado por medio del proceso de contratación y heredado por medio de la adquisición. Los ganadores tomarán los conocimientos que no aparecen en el balance y hallarán la manera de transmitirlo a toda la organización.

Por eso, en el paso final, debemos crear un medio triunfador que admita el disenso y a la vez asegure que la gente apoye la misión y esté alineada con ella. Se nos juzgará por la manera como los valores y principios sobre los cuales se erigió la empresa prosperan y perpetúan una cultura sana. Por cierto que Staples también será juzgada por sus resultados financieros, pero el test máximo es si la gente seguirá recomendando Staples a sus familiares y amigos como un buen lugar de trabajo. Éste es el cumplido mayor que cualquier organización puede recibir. Nuestros accionistas lo merecen.

STEPHANIE PACE MARSHALL

CREACIÓN DE COMUNIDADES SUSTENTABLES DE APRENDIZAJE PARA EL SIGLO XXI

Stephanie Pace Marshall es la directora ejecutiva fundadora de la Illinois Mathematics and Science Academy de Aurora, Illinois. Previamente fue inspectora escolar en Batavia, Illinois y miembro del cuerpo de profesores de posgrado en Loyola University. En 1991 fue elegida directora de la Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), una asociación internacional de formación de líderes consagrada al éxito de los educandos. En abril de 1992 fue elegida presidente de la asociación. En febrero de 1984 y en 1990, la revista Executive Educator *y la National School Board Association (la asociación norteamericana de los consejos escolares) la nombraron entre los cien directivos de la educación más destacados del país.*

A partir de descubrimientos en disciplinas tan diversas como la física cuántica, la matemática del caos, la biología evolutiva, la neurología, las ciencias del conocimiento y la teoría de sistemas, las ideas revolucionarias sobre el universo, el mundo natural y el aprendizaje humano convergen en una nueva concepción acerca de cómo los sistemas humanos, crecen, evolucionan y aprenden (o cambian). Aunque estas disciplinas parecen alejadas o fuera de propósito con respecto al diseño y la conducción de las organizaciones del siglo XXI, nos brindan conocimientos que permiten reconceptualizar el lenguaje y el discurso profesional del aprendizaje y el liderazgo de organizaciones a la vez que descartar los modelos intelectuales de causa y efecto que los fundamentaron en el pasado. Los algoritmos de conducta no rigen la dinámica de los sistemas orgánicos vivos.

Para afrontar el *des*asosiego y la *des*organización que imperan en el lugar de trabajo del siglo XX se requieren nuevas formas organizativas, nuevas visiones de liderazgo, nuevas metáforas de crecimiento y cambio organizativos basadas en las características alentadoras y perdurables del mundo natural, el espíritu humano y el mismo cerebro. Aunque el tema de este capítulo son los principios y las condiciones que rigen la creación de comunidades de aprendizaje vigorosas, elásticas y dinámicamente sustentables dentro de las estructuras que hoy se llaman escuelas y aulas, aquéllos son válidos para *cualquier* iniciativa educativa. Una organización que aspire a potenciar las aptitudes humanas en toda su plenitud y diversidad debe convertirse en una comunidad de enseñanza y aprendizaje.

A nuestro alrededor se multiplican las evidencias de que nos encontramos en medio de una transformación cultural, impulsada por la comprobación de que la competencia, la independencia y el aislacionismo del pasado no pueden elevar las aptitudes del espíritu humano que nos vigorizarán y orientarán en la próxima fase de nuestro desarrollo mientras creamos formas nuevas de convivencia en el mundo. La interdependencia, no la independencia, será el cimiento de una nueva civilización global, que requerirá nuevos modelos intelectuales y estructuras de aprendizaje.

La crisis del aprendizaje

Durante más de una década se nos ha bombardeado con informes y retórica sobre la crisis de la educación pública. Sin embargo, yo estoy convencida de que se trata sobre todo de una crisis de aprendizaje basada principalmente en la integración dinámica de dos nuevos campos de estudio:

1. La transición paradigmática de una concepción "mecanicista" del universo basada en el maquinismo a una perspectiva basada en los sistemas adaptables complejos
2. La transición paradigmática de la concepción del cerebro como un ordenador que se ha de programar y el aprendizaje como un proceso lineal de acumulación de información a la concepción del cerebro como una red neuronal dinámica, autoorganizada y el aprendizaje como un proceso natural, activo, desprolijo de formulación de pautas y construcción de significados.

Lo propio de los modelos intelectuales antiguos son tres metáforas mecanicistas que históricamente han servido de contexto para nuestra concepción de la enseñanza y el aprendizaje: el universo como un reloj, el cerebro como un ordenador y el aprendizaje como una tabula rasa. Los descubrimientos de las teorías de los sistemas adaptables complejos y el aprendizaje han alterado drásticamente tanto estas metáforas como el marco del razonamiento sobre el aprendizaje y la enseñanza; las metáforas maquinistas son desplazadas por metáforas fluidas, orgánicas y biológicas que colocan las estructuras de enseñanza actuales en oposición dinámica a nuestros conocimientos nuevos.

La creación de organizaciones y escuelas mecánicas

La forma como los científicos visualizan la dinámica, las pautas y las relaciones en el universo y el mundo natural incide profundamente en nuestra construcción intelectual del mundo. Por consiguiente, formamos, organizamos y dirigimos nuestras instituciones de acuerdo con la ciencia de nuestra época. Durante tres siglos predominó una visión científica del mundo acorde con la imagen de un uni-

verso estático, repetitivo, previsible, lineal y mecánico. La visión neptuniana del mundo aparentemente generaba una obsesión con el pensamiento lineal y alentaba la escalada de una trayectoria casi puramente racional que ha controlado y definido nuestra vida cultural, organizativa e incluso educativa en casi todas sus dimensiones.

Los líderes basábamos el aprendizaje en modelos de previsibilidad por causa y efecto; nuestra preocupación principal eran las cosas, y para administrar eficientemente tanto las escuelas como las organizaciones, las reducíamos a sus partes separadas, observables y mensurables. Con las concepciones derivadas de la ciencia neptuniana, nos comportábamos como si realmente creyéramos que al comprender las partes conoceríamos la conducta del todo y que el análisis conduciría inevitablemente a la síntesis. Acaso creíamos que la estructura del sistema educativo actual derivaba de los principios de Frederick Winslow Taylor y Adam Smith, así como de las necesidades de la revolución industrial del siglo XIX. La realidad es que está arraigada fundamentalmente en la ciencia del siglo XVII y en las concepciones falsas de cómo funciona el cerebro y se produce el aprendizaje.

En consonancia con la metáfora mecanicista de la enseñanza, adoptamos un paradigma erróneo y disfuncional del aprendizaje basado en los postulados siguientes:

- La educación es un proceso pasivo y acumulativo, no dinámico y en desarrollo.
- Aprender es adquirir información, no construir significados.
- La inteligencia es una capacidad invariable e imposible de adquirir.
- El potencial y la aptitud son finitos e imposibles de acrecentar.
- El aprendizaje está definido por el calendario y la cantidad de tiempo que se dedica a la tarea, no por demostraciones y lo que David Perkins llama "rendimientos de comprensión".
- Abarcar y reproducir un contenido es más importante que su verdadera comprensión.
- La memoria rutinaria es "mejor" que la memoria espacial.
- El conocimiento previo carece de importancia para la comprensión futura.
- Se valora más la segmentación de contenidos que la integración de conceptos.
- La evaluación fiable sólo puede ser objetiva y externa, no cualitativa y autoajustable.
- La competencia es una motivación mucho más poderosa que la cooperación.

Intencionadamente construíamos y manejábamos nuestras escuelas newtonianas según nuestra comprensión del mundo. Como resultado, obtuvimos instituciones iatrogénicas, disfuncionales desde el punto de vista del aprendizaje, que reprimían el pensamiento reflexivo, la creatividad, así como la innata e inagotable capacidad humana de desarrollarse a lo largo de la vida. La aplicación irreflexiva de las leyes newtonianas a los sistemas sociales adaptables redujo nuestra capacidad de crecimiento y cambio continuos porque limitó nuestra capacidad para "cultivar" la inteligencia, energía, espíritu y esperanza colectivos del sistema en su totalidad.

Habíamos diseñado un sistema lineal basado en modelos de previsibilidad de cambios y en la convicción de que el aprendizaje era acumulativo, cuando la verdad es que los sistemas humanos, como la mayoría de los sistemas naturales, son imprevisibles; el cambio es no lineal y el aprendizaje es dinámico y pautado. Los seres humanos no siguen la lógica de causa y efecto. Anhelamos la concor-

dancia y el sentido, buscamos relaciones duraderas y profundas, crecemos compartiendo y no guardando secretos, necesitamos la confianza recíproca que nos hace sentir lo suficientemente seguros para dar el paso. Si queremos crear comunidades de aprendizaje que se renueven y reintegren continuamente hacia niveles superiores de complejidad, debemos basar nuestra transformación organizativa y liderazgo en la ciencia de nuestro tiempo y crear las condiciones para que las personas asuman responsabilidad plena y sincera por su trabajo.

Un nuevo pacto de aprendizaje

Con los últimos años del siglo XX llegaron el fin de la visión del mundo lineal y mecanicista y el anuncio de la concepción de un universo ecológico: un sistema holístico, dinámico, inextricablemente interconectado en el que cada cosa parece afectar a todas las demás. Por otra parte, en las últimas dos décadas se han realizado descubrimientos revolucionarios acerca de cómo aprenden los seres humanos y cuál es la mejor manera de crear ambientes que aceleren los proceso naturales de aprendizaje.

Puesto que los conocimientos se duplican a una velocidad notable, las estructuras (escuelas) y estrategias empleadas históricamente para transmitirlos de manera prescriptiva y lineal se ven cuestionadas por instituciones que reconocen la necesidad del aprendizaje continuo en el lugar de trabajo. Stan Davis y Jim Botkin sostienen en su fascinante libro *The Monster Under the Bed* que "el aprendizaje durante toda la vida es la norma que incrementa y en algunos casos desplaza la educación en edad escolar" (pág. 16). Por consiguiente, "es posible que el edificio escolar del futuro no sea una escuela ni un edificio" (pág. 23). Debemos preparar a nuestros hijos para el aprendizaje que les espera en el lugar de trabajo. Los cimientos del desarrollo y la sustentabilidad en ese nuevo ambiente educativo serán la generación y el intercambio continuos de conocimientos, un proceso posibilitado por nuestro deseo y capacidad inherentes de aprender cosas nuevas.

El viejo contrato de "eficiencia educativa" de la escuela decimonónica ordenaba un sistema de transmisión uniforme en el cual se tomaban intermediaciones engañosas como el tiempo transcurrido en clase y las calificaciones por indicadores fidedignos de los conocimientos adquiridos. Resultado de ello fue la creación de ambientes antagónicos al cerebro y el aprendizaje que en realidad inhibían la adquisición de conocimientos integrados, distorsionaban la personalidad y la aptitud de aprendizaje del educando a la vez que desalentaban la inventiva, la investigación y la cognición compleja. El nuevo pacto personalizado de aprendizaje del siglo XXI debe generar continuamente la capacidad individual al estimular la adquisición natural de conocimientos. Sus cimientos deberán ser la concordancia, la coherencia, el significado y el propósito recíprocamente creados, las relaciones dinámicas y la naturaleza evolutiva de la vivencia humana.

Todo esto significa que debemos transformar el paradigma mecanicista de la enseñanza en una comunidad sustentable de aprendizaje basada en una visión integrada, holística y sistémica. ¿Cómo hacerlo?

Un lenguaje de pautas

En un libro notable llamado *The Timeless Way of Building* el arquitecto Christopher Alexander describe la esencia de la creación de un espacio vivo y dinámico. Según el autor, las estructuras que construimos (sean edificios u organizaciones) son creadas mediante un "sistema de pautas que funcionan como un lenguaje" (pág. 198). Dice que "todos los actos de construcción están regidos por un lenguaje de

pautas... y las pautas existen en el mundo exclusivamente porque son creadas por el lenguaje que emplea la gente" (pág. 193). Al explorar los principios y las condiciones necesarios para crear comunidades sustentables de aprendizaje, debemos reconocer que nuestra nueva comprensión del universo, el mundo natural y el aprendizaje nos permiten crear un nuevo lenguaje de pautas para concebir y describir los ambientes en que se adquieren conocimientos.

Hemos pasado de un lenguaje lineal a uno vivo, de las metáforas mecanicistas a las ecologistas, de las estructuras rígidas a los ambientes variables. Puesto que, como dice Alexander, "las pautas no son cosas sino campos complejos y poderosos" (pág. 223), debemos reconocer que el mismo mundo natural trata de atraernos hacia una nueva forma de ver y ser en el mundo, lo cual tiene profundas implicaciones para la creación de comunidades de aprendizaje. Cuando reconocemos que el cerebro *no* es un ordenador sino un sistema vivo complejo y autoajustable; cuando comprendemos que el aprendizaje *no* es acumulación de información sino un proceso de construcción de significados internamente mediado y dirigido a un objetivo; cuando admitimos que los sistemas humanos *no* son lineales y previsibles sino dinámicos y orgánicos, nos sentimos impulsados a emplear esta nueva comprensión para crear nuevos lenguajes, pautas y ambientes que sustenten y glorifiquen la naturaleza misma del aprendizaje.

Nuestra sociedad debe crear un nuevo lenguaje para comunidades de aprendizaje que trascienda las paredes de la escuela y el aula porque el predominio, la atracción y el poder del actual lenguaje maquinista de la enseñanza es incapaz de generar las pautas orgánicas de la comunidad global de aprendizaje que necesitamos. La naturaleza misma del lenguaje, la fuerza de su campo y el sentido que construye limitan su capacidad de crear pautas vivas; sólo un lenguaje vivo puede generar pautas vivas y sólo estas pueden generar ambientes vivos. Hemos sobresalido en el lenguaje de la enseñanza. Ahora debemos asimilar el lenguaje del aprendizaje y la vida.

Si el lenguaje es prescriptivo, la escuela no puede ser generadora. Si el lenguaje es estático, la escuela no puede ser dinámica. Si el lenguaje es lineal y algorítmico, la escuela no puede ser alegre y creativa. Si el lenguaje es controlado, la escuela no puede ser variable. Una escuela no puede cobrar vida ni convertirse en una comunidad sustentable de aprendizaje sin un lenguaje vivo que genere pautas vivas de interacción y relaciones; el lenguaje de la naturaleza y las nuevas tecnologías educativas proveen ese léxico. Por eso la creación de comunidades ecológicas de aprendizaje está inextricablemente ligada al lenguaje mismo del aprendizaje.

Debemos crear comunidades de aprendizaje y enseñanza que faculten a los educandos para que orienten su formación hacia un mayor rigor, coherencia y complejidad; aumenten su compromiso intelectual, social y afectivo con los demás; y fomenten la búsqueda de enfoques cooperativos y dinámicos del aprendizaje que les permitan desarrollar métodos de adquisición de conocimientos reflexivos e integradores. Debemos crear una cultura conducente al riesgo, la innovación, la experimentación y el desafío, y que reoriente y personalice el aprendizaje. Debemos crear comunidades de aprendizaje para educandos de todas las edades que infunda fuerza, tiempo y voz en sus indagaciones y creatividad.

Semejante comunidad no es regida por los principios de la enseñanza sino del aprendizaje, y tiene las siguientes características:

- Es personalizada, flexible y coherente (el aprendizaje está vinculado con problemas de la vida real)

- Está integrada interna y externamente en redes y no se ve limitada por el espacio físico, geográfico o temporal
- Acoge a estudiantes dedicados a investigaciones significativas y estudios serios
- Se compromete a brindar al educando un ambiente institucional adaptable
- Es rica en información y experiencias de aprendizaje para todos los educandos
- Está abierta a los conocimientos originales y creativos
- Se autoorganiza en torno de principios centrales, creencias y un fin compartido y elaborado entre todos
- Es intergeneracional en la configuración de las vivencias educativas
- Es flexible, heterogénea e innovadora
- Fomenta la interconexión, la colaboración y los vínculos con otras organizaciones
- Participa del diálogo auténtico con miembros de la comunidad interna y exterior
- Está centrada en la investigación, la cognición compleja, la búsqueda de problemas y su solución
- Busca aumentar lo que David Perkins, en *Outsmarting IQ*, llama las "inteligencias adquiribles" de cada individuo
- Acoge de buen grado la ambigüedad y la paradoja
- Es lúdica
- Es confiada
- Es responsable
- Es amorosa

Si en verdad hemos de crear comunidades de aprendizaje para el siglo XXI, debemos visualizar la escuela como un organismo dinámico, adaptable y autoorganizado, no

sólo capaz de renovarse, crecer y cambiar sino además diseñada para ello.

El nuevo trabajo de los líderes

Aunque este capítulo enfoca la creación de comunidades sustentables de aprendizaje para reemplazar el sistema de transmisión lineal y despersonalizado de las escuelas, la sustentabilidad de *todos* los sistemas humanos reside en su evolución hacia las comunidades de aprendizaje y enseñanza. Es por ello que se debe reformular el contexto actual de las organizaciones para que puedan surgir los sistemas complejos adaptables autoorganizados. Por ello, los líderes deberán comprender el deseo natural de autoorganización de sus sistemas.

¿Cómo se genera la autoorganización en los sistemas vivos? En *Leadership and the New Science*, Margaret Wheatley aclara que la autoorganización en los sistemas naturales surgirá de la interconexión dinámica y en red de tres esferas: *identidad, información* y *relaciones*. Si queremos que todos los integrantes de la organización adquieran flexibilidad y capacidad de adaptación; si queremos que ésta incremente su inteligencia colectiva, potencial de interrelación y percepción común de su finalidad; y si queremos asegurar la sustentabilidad en el largo plazo, los líderes deben abocarse a una tarea nueva: deben crear las condiciones para que la identidad, la información y las relaciones puedan conectarse de manera dinámica en torno del propósito amplio del sistema. ¿Cuáles son las condiciones que los líderes deben crear?

Identidad

La identidad es el principio más fundamental de los sistemas autoorganizados. Abarca el significado, el propósito y las intenciones de la organización y proporciona la cohe-

rencia en torno de la cual se produce la estabilidad del sistema. La identidad facilita el orden y la transformación incluso en ambientes turbulentos porque proporciona un marco de referencia constante para la integridad y la renovación de la organización. Las organizaciones y las personas poseen la capacidad de la autorreferencia cuando la identidad, el propósito y el sentido son claros, y los líderes crean las siguientes condiciones:

- Reúnen al sistema para que piense y tome decisiones como tal.
- Incluyen los conocimientos y la experiencia de todos los integrantes del sistema en la elaboración de las creencias fundamentales, los valores y la misión de la organización y alientan a las personas a organizarse en torno de ellos.
- Identifican clara y continuamente las pautas de la organización, lo que ésta trata de lograr y cómo cada individuo está conectado con su futuro.
- Promueven la conciencia organizativa y la conciencia de pertenecer a un propósito mayor.
- Toman decisiones en el nivel local basadas en un fuerte sentido del yo organizativo (identidad).
- Promueven la libertad y eficiencia individuales y organizativas.

Información

La información es tanto el medio de cambio en las organizaciones generadoras de aprendizaje como su fuente de energía. En el seno de los sistemas autoorganizados, la información no es una cosa: es el centro dinámico de la vida organizativa que permite su crecimiento continuo y define el elemento esencial de la sustentabilidad. Un sistema que no se vea excitado y servido por el flujo constante de energía informativa se encerrará y se aislará. Los líderes pueden crear las siguientes condiciones para asegurar su vigor:

- Crean vías de información abiertas y múltiples
- Proveen abundante información a la organización al incluir explícitamente en el sistema la voz del ambiente
- Transportan la información a todas partes dentro del sistema
- Generan y transmiten continuamente nuevos conocimientos
- Fomentan el diálogo honesto, la realimentación y la interacción
- Elaboran reglas sencillas para permitir la detección, el procesamiento y la integración de la información
- Buscan información compleja, ambigua y paradójica, alientan a las personas a discutirla públicamente y emplearla
- Alientan la experimentación frecuente y rápida.

Relaciones

Las relaciones representan la red neural de la organización; constituyen su capacidad de participación, integración e interconexión. Quien no se sienta conectado con la organización y sus miembros no podrá identificarse con este propósito o generar y usar su información para crecer. Dentro de este contexto, los líderes deben crear las siguientes condiciones:

- Crean redes y tramas para el diálogo, la interacción y la comunicación generadora
- Estabecen acceso abierto a todos los integrantes del sistema
- Fomentan la diversidad de todo tipo
- Buscan oportunidades para hacer participar a la

mayor cantidad de personas en el diálogo con el fin de reforzar su interdependencia, interconexión y la conciencia de los propósitos y el significado común de su trabajo
- Distribuyen el poder por todo el sistema
- Alientan a las personas a actuar en forma simultánea y coordinar recíprocamente sus acciones
- Establecen alianzas y sociedades estratégicas, tanto internas como externas
- Cultivan la interdependencia mutua
- Generan la capacidad de indagación reflexiva colectiva y la responsabilidad cooperativa
- Vuelven los límites de la organización permeables y flexibles
- Cultivan la coherencia organizativa a la vez que construyen la capacidad de ajustarse a los cambios discontinuos
- Evitan la prolijidad, toleran el desorden y permiten las relaciones redundantes y superpuestas.

Al prestar atención al carácter interconectado del mundo físico y lo que Kevin Kelly, en *Out of Control*, llama la "bio-lógica" del mundo natural, surgen nuevas ideas acerca de la naturaleza de las organizaciones de aprendizaje y el liderazgo. Éstas niegan los antiguos principios mecanicistas de comando y control, refutan el concepto del líder único como depositario de la identidad organizativa, nutren al educando individual y afirman la naturaleza contractual de la vida organizativa.

A través del paradigma de las ciencias nuevas empezamos a comprender que la esencia del liderazgo es crear las condiciones que permiten la integración intencional de las tres esferas de los organismos autoorganizados que existen en el mundo natural: la identidad, la información y la relación. La integración permitirá que surja la sinergia

del sistema. Por consiguiente, necesitamos líderes valientes, capaces de pensar y actuar con espíritu integrador, sistémico y expresivo, dispuestos a crear comunidades transformadoras que se preparan para el futuro mediante el aprendizaje, invitando, comprometiendo y desarrollando las capacidades humanas en plenitud.

FRANCES HESSELBEIN, MARSHALL GOLDSMITH
RICHARD BECKHARD (compiladores)

La organización del futuro

TEXTO No. 16

GRANICA

© by The Peter F. Drucker Foundation for Nonprofit Management

© 1998, by Ediciones Granica S.A.

Lavalle 1634 -3º (1048)
Buenos Aires, Argentina
Tel.: 541-374-1456 - Fax 541-373 0669
E-mail: granica@editor.virtual.ar.net

http:www.granica.com

Berurán 107, 08023 Barcelona, España
Tel.: 343-211-2112 - Fax 343- 418-4653
E-mail: granica.editor@bcn.servicom.es

Reservados todos los derechos, incluso el de reproducción
en todo o en parte en cualquier forma.
Esta edición se publica de acuerdo con el editor original,
Jossey-Bass Publishers

ISBN: 950-641-255-3
Impreso en Argentina Printed in Argentina
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

RICHARD BECKHARD

RETRATO DE LA ORGANIZACIÓN SANA

Richard Beckhard es un consultor especializado en el área de desarrollo de organizaciones e instituciones y el manejo del cambio y la complejidad. Es autor de The Fact-Finding Conference, Core Content, Organization Development *y* Explorations on the Teaching and Learning of Managing Large System Change. *Es coautor de* Changing the Essence: The Art of Making and Managing Fundamental Change *y* Organizational Transitions. *Beckhard fue profesor de conducta y conducción organizativa en la Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology, durante veintiún años. La institución creó en su honor el premio Richard Beckhard otorgado anualmente al mejor artículo sobre ese tema en la* Sloan Management Review.

En la proximidad del milenio, vivimos la época más inestable, dinámica, emocionante y frustrante de la historia moderna. La tecnología se desarrolla de manera explosiva. Podemos comunicarnos con cualquier persona en el mundo en milisegundos. Las organizaciones sobrevivientes, sobre todo en el sector privado, tienden cada vez más a ser entidades globales.

Paradójicamente, crece la necesidad de mayor poder local y comunitario. Los sectores de la sociedad intercambian sus puestos. A medida que el sector social adquiere mayor poder para orientar las medidas gubernamentales, los poderes regresan del ámbito nacional al local. Dentro de poco tiempo, el sector privado dejará de ser la única fuente de riqueza. El sector público deberá reexaminar su función de servir al pueblo. La importancia del sector social o voluntario crece en progresión geométrica.

Durante toda la historia el "trabajo del mundo" se ha

realizado por medio de instituciones y organizaciones. En una sociedad global que trata de resolver las diferencias entre ricos y pobres, norte y sur, países desarrollados y en vías de desarrollo, problemas locales y globales, las organizaciones tienden cada vez más a servir de puente entre los problemas y las personas. Pero así como los individuos tienen personalidades resultantes tanto de la herencia como del medio, lo mismo sucede con las organizaciones.

Muchos individuos dedican grandes energías a tratar de comprender y manejar su conducta en un ambiente que sufre cambios constantes. Las organizaciones y sus líderes dedican cada vez más tiempo a los mismos problemas. Últimamente el interés por la organización educativa ha crecido de manera explosiva. Los directivos se debaten entre dilemas en lugar de afrontar decisiones sencillas, Las organizaciones dejaron de ser entidades autónomas en un ambiente relativamente estable. Son parte de un sistema de relaciones e interacciones en un estado constantemente dinámico.

Para describir a una persona sana se pueden usar distintos términos: desde "no enferma" hasta "en vías de alcanzar su máximo potencial" o "en la plenitud de sus fuerzas". En cambio, no existe un consenso sobre la definición de la organización sana. He dedicado la mayor parte de mi vida profesional al estudio de la salud de las organizaciones y he llegado a la conclusión de que si bien cada aspecto de nuestro medio se encuentra en estado de cambio turbulento y veloz, los mismos criterios sirven y servirán para medir la salud tanto individual como de las organizaciones.

Retrato de una organización sana

- La organización sana se define como un sistema, y su tarea es tomar necesidades y materias primas para transformarlas en bienes y servicios. Los interesados en el éxito de la organización incluyen sus dueños y empleados, sus proveedores, sus clientes intermedios, los consumidores finales de sus productos o servicios, los medios de comunicación y las comunidades donde trabaja.
- Tiene un sistema sensorial vigoroso para recibir información actualizada sobre todas las partes del sistema y sus interacciones (pensamiento dinámico sistémico).
- Tiene un fuerte sentido de sus propósitos. Se la maneja conforme a una visión de su futuro.
- Su criterio operativo es que la "función determina la forma". El trabajo a realizar determina las estructuras y los mecanismos para realizarlo. Por eso emplea distintas estructuras: la piramidal formal, equipos y estructuras horizontales, estructuras determinadas por proyectos y temporarias (por ejemplo, cuando se llevan a cabo cambios de gran magnitud).
- El criterio dominante de management es el del equipo. En la cima hay un equipo directivo; las divisiones, funciones y también los proyectos están a cargo de equipos; existen consejos interfuncionales; los equipos de desarrollo profesional están integrados tanto por especialistas como usuarios.
- El servicio al cliente –sea externo o miembro de la propia organización– tiene la categoría de un principio.
- El management actúa con base en la información. Se recibe y procesa grandes cantidades de información en segundos. Se admite el acceso a la información en amplias áreas geográficas, funciones y niveles jerárquicos.
- Alienta y permite que se tomen decisiones en el ni-

vel más próximo al cliente, donde está disponible toda la información.

- Mantiene los canales de comunicación relativamente abiertos en todo el sistema.
- Los sistemas de remuneración están diseñados para ser congruentes con el trabajo y sustentar el desarrollo individual. Los criterios de evaluación de los managers y los equipos de trabajo son el cumplimiento de objetivos y el nivel de rendimiento.
- El aprendizaje es un criterio operativo permanente. La identificación de las lecciones a aprender es parte de todos los procesos de toma de decisiones.
- La organización otorga reconocimiento explícito a la innovación y la creatividad, tolera ampliamente las distintas formas de pensar y la ambigüedad en todas las cosas.
- Sus normas demuestran respeto por la tensión entre las exigencias del trabajo y las familiares. Cuando corresponde, se alienta el trabajo en la casa. Se apoya el reparto de tareas. La licencia por maternidad y el cuidado de los niños son responsabilidades de la firma.
- Aplica y promueve programas sociales. El civismo comunitario, la protección del ambiente y el mecenazgo de las artes son normas de la empresa, no medidas aisladas.
- Presta atención a la eficiencia en el trabajo, la calidad y la conciencia de la seguridad en las operaciones, así como la identificación y el manejo de los cambios para un futuro mejor.

152

R. ROOSEVELT THOMAS JR.

LA DIVERSIDAD Y LAS ORGANIZACIONES DEL FUTURO[1]

R. Roosevelt Thomas Jr. es fundador y presidente del American Institute for Managing Diversity, instituto de investigación y educación cuyo objetivo es fomentar la administración eficaz de la diversidad. Es el CEO de la consultora R. Thomas and Associates. Ha escrito Beyond Race and Gender: Unleashing the Power of Your Total Work Force by Managing Diversity; Differences Do Make a Difference *y* Redefining Diversity.

Las organizaciones del futuro, como las del presente, deberán funcionar en un ambiente empresario incierto, altamente competitivo y complejo. Su rentabilidad y viabilidad dependerá de los esfuerzos de una mano de obra cada vez más diversificada, integrada por managers y empleados muy diferentes y que exigen el reconocimiento de sus diferencias.

Desde hace mucho se incluye entre los problemas de "diversidad" de la mano de obra los de raza y género, entre otros. Otros componentes menos tradicionales –edad, orientación sexual, problemas laborales y familiares, experiencias, antigüedad, personalidad, tolerancia por el riesgo y la ambigüedad, origen geográfico y religión, para no mencionar sino unos pocos– también son, para algunas empresas, parte de la mezcolanza. Pero la realidad es aún más compleja. Despojado de todo lastre cultural y político, el concepto de *diversidad* se refiere a

1. Agradezco la ayuda de Marjorie Woodruff en la elaboración y organización de este capítulo.

Las ideas y opiniones expuestas en esta obra son las propias de sus autores, y no reflejan necesariamente las opiniones de la UNESCO. Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la Secretaría de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades,ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Correo de la UNESCO **ISBN: 968-7474-07-6**

153

Original title:
Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.
First published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Paris, France
© UNESCO, 1999
© Librería El Correo de la UNESCO, S.A. 2001 for the Mexican edition

Editor responsable: Aníbal Néstor García V.
Distribuidor exclusivo en México
Librería Correo de la UNESCO, S.A.
Guanajuato núm. 72 Planta baja Col. Roma
México, D.F. C.P. 06700 México
Tels.: 5264-0854, 5574-7579, 5574-6265
Fax: 5264-0919

Hecho el depósito legal conforme a la ley.
Correo Electrónico: editorial@correounesco.com.mx
Página web: http//www.correounesco.com.mx
Impreso en México/Printed in Mexico

TEXTO No. 17

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Los siete saberes necesarios para la educación del futuro

EDGAR MORÍN

Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez,
profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana
de Medellín-Colombia
con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez
y François Girard

Correo de la UNESCO
Librería • Editorial • México

UNESCO
EDICIONES UNESCO

CAPÍTULO VI

ENSEÑAR LA COMPRENSIÓN

La situación sobre nuestra Tierra es paradójica. Las interdependencias se han multiplicado. La conciencia de ser solidarios con su vida y con su muerte liga desde ahora a los humanos. La comunicación triunfa; el planeta está atravesado por redes, faxes, teléfonos celulares, módems, Internet. Y sin embargo, la incomprensión sigue siendo general. Sin duda, hay grandes y múltiples progresos de la comprensión, pero los progresos de la incomprensión parecen aún más grandes.

El problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos. Y por esta razón debe ser una de la finalidades de la educación para el futuro.

Recordemos que ninguna técnica de comunicación, del teléfono a Internet, aporta por sí misma la comprensión. La comprensión no puede digitarse. Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

El problema de la comprensión está doblemente polarizado:

- Un polo, ahora planetario, es el de la comprensión entre humanos: los encuentros y relaciones se multiplican entre personas, culturas, pueblos que representan culturas diferentes.
- Un polo individual es el de las relaciones particulares entre familiares. Éstas están cada vez más amenazadas por la incomprensión (como se indica más adelante). El axioma *«entre más allegados, más comprensión»* sólo es una verdad relativa y se le puede oponer al axioma contrario *«entre más allegados, menos comprensión»* puesto que la proximidad puede alimentar malos entendidos, celos, agresividades, incluso en los medios intelectuales aparentemente más evolucionados.

1. LAS DOS COMPRENSIONES

La comunicación no conlleva comprensión.

La información, si es bien transmitida y comprendida, conlleva inteligibilidad, primera condición necesaria para la comprensión, pero no suficiente.

Hay dos comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, *com-prehendere*, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad.

Explicar es considerar lo que se debe que conocer como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. La explicación es obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva.

La comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana.

Ésta comporta un conocimiento de sujeto a sujeto. Si veo un niño llorando, lo voy a comprender sin medir el grado de salinidad de sus lágrimas y, encontrando en mí mis angustias infantiles, lo identifico conmigo y me identifico con él. Las demás personas se perciben no sólo objetivamente sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo, un *ego alter* que se vuelve *alter ego*. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad.

156

2. UNA EDUCACIÓN PARA LOS OBSTÁCULOS A LA COMPRENSIÓN

Los obstáculos externos a la comprensión intelectual u objetiva son múltiples.

La comprensión del sentido de las palabras de otro, de sus ideas, de su visión del mundo siempre está amenazada por todos los lados:

- Hay «ruido» que parasita la transmisión de la información, crea el malentendido o el no entendimiento.

- Hay polisemia de una noción que, enunciada en un sentido, se entiende en otro; así, la palabra «cultura», verdadero camaleón conceptual, puede significar todo lo que no siendo naturalmente innato debe ser aprendido y adquirido; puede significar los usos, valores, creencias de una etnia o de una nación; puede significar todo lo que aportan las humanidades, la literatura, el arte, la filosofía.
- Existe la ignorancia de los ritos y costumbres del otro, especialmente los ritos de cortesía que pueden conducir a ofender de manera inconsciente o a autodescalificarse con respecto al otro.
- Existe la incomprensión de los valores imperativos expandidos en el seno de otra cultura, como lo son en las sociedades tradicionales el respeto hacia los ancianos, la obediencia incondicional de los niños, la creencia religiosa o, al contrario, en nuestras sociedades democráticas contemporáneas, el culto al individuo y el respeto a las libertades.
- Existe la incomprensión de los imperativos éticos propios de una cultura, el imperativo de la venganza en las sociedades de tribus, y el imperativo de la ley en las sociedades evolucionadas.
- Existe a menudo la imposibilidad, dentro de una visión del mundo, de comprender las ideas o argumentos de otra visión del mundo, o dentro de una filosofía comprender otra filosofía.
- Por último, y más importante, existe la imposibilidad de comprensión de una estructura mental a otra.

Los obstáculos interiores a las dos comprensiones son enormes; no solamente existe la indiferencia sino también el egocentrismo, el etnocentrismo, el sociocentrismo, cuya característica común es considerarse el centro del mundo y considerar como secundario, insignificante u hostil todo lo extraño o lejano.

2.1 El egocentrismo

El egocentrismo cultiva la *self-deception*, traición a sí mismo engendrada por la autojustificación, la autoglorificación y la tendencia a adjudicar a los demás, extraños o no, la causa de todos los males. La *self-deception* es un juego rotativo complejo de mentira, sinceridad, convicción, duplicidad, que nos conduce a percibir, de manera peyorativa, las palabras o actos de los demás, a seleccionar lo que es desfavorable, a eliminar lo que es favorable, a seleccionar nuestros recuerdos gratificantes, a eliminar o transformar los deshonrosos.

El círculo de la cruz, de Iain Pears, muestra bien, a través de cuatro relatos diferentes de eventos iguales y de un mismo homicidio, la incompatibilidad entre los relatos debido no sólo al disimulo y a la mentira sino a las ideas preconcebidas, a las racionalizaciones, al egocentrismo o a la creencia religiosa. *La fiesta una vez más*, de Louis-Ferdinand Céline, es un testimonio único de la autojustificación frenética del autor, de su incapacidad de autocriticarse, de su razonamiento paranoico.

En realidad, la incomprensión de sí mismo es una fuente muy importante de la incomprensión de los demás. Uno se cubre a sí mismo sus carencias y debilidades, lo que nos vuelve despiadados con las carencias y debilidades de los demás.

El egocentrismo se amplía con el abandono de la disciplina y las obligaciones que anteriormente hacían renunciar a los deseos individuales cuando se oponían a los de parientes o cónyuges. Hoy día, la incomprensión destroza las relaciones padres-hijos, esposos-esposas; ésta se expande como un cáncer en la vida cotidiana suscitando calumnias, agresiones, homicidios síquicos (deseos de muerte). El mundo de los intelectuales, escritores o universitarios, que debería ser el más comprensivo, es el más gangrenado por el efecto de una hipertrofia del yo asumido por una necesidad de consagración y de gloria.

2.2 Etnocentrismo y sociocentrismo

Etnocentrismo y egocentrismo nutren las xenofobias y racismos hasta el punto llegar a quitarle al extranjero su calidad de humano. Por esto, la verdadera lucha contra los racismos se operaría más contra sus raíces ego-socio-céntricas que contra sus síntomas.

Las ideas preconcebidas, las racionalizaciones a partir de premisas arbitrarias, la autojustificación frenética, la incapacidad de autocriticarse, el razonamiento paranoico, la arrogancia, la negación, el desprecio, la fabricación y condena de culpables son las causas y consecuencias de las peores incomprensiones provenientes tanto del egocentrismo como del etnocentrismo.

La incomprensión produce tanto embrutecimiento que éste, a su vez, produce incomprensión. La indignación economiza examen y análisis. Como dice Clément Rosset: «La descalificación por razones de orden moral evita cualquier esfuerzo de inteligencia del objeto descalificado, de manera que un juicio moral traduce siempre un rechazo al análisis e incluso al pensamiento.»[12] Como señalaba Westermarck: «El

[12] C. Rosset, *Le démon de la tautologie, suivi de cinq pièces morales*, ed. Minuit, París, 1997, p. 68.

carácter distintivo de la indignación moral sigue siendo el instintivo deseo de devolver pena por pena.»

La incapacidad de concebir lo complejo y la reducción del conocimiento de un conjunto al de una de sus partes provocan consecuencias aún más funestas en el mundo de las relaciones humanas que en el del conocimiento del mundo físico.

2.3 El espíritu reductor

Reducir el conocimiento de lo complejo al de uno de sus elementos, considerado como el más significativo, tiene consecuencias peores en ética que en estudios de física. Ahora bien, es también el modo de pensar dominante, reductor y simplificador aliado de los mecanismos de incomprensión, el que determina la reducción de una personalidad múltiple por naturaleza a uno solo de sus rasgos. Si el rasgo es favorable, habrá desconocimiento de los aspectos negativos de esta personalidad. Si es desfavorable, habrá desconocimiento de sus rasgos positivos. En ambos casos habrá incomprensión. La comprensión nos pide, por ejemplo, no encerrar, no reducir un ser humano a su crimen, ni siquiera reducirlo a su criminalidad así haya cometido varios crímenes. Como decía Hegel: «El pensamiento abstracto no ve en el asesino más que esta cualidad abstracta (sacada fuera de su contexto) y (destruye) en él, con la ayuda de esta única cualidad, el resto de su humanidad.»

Recordemos también que la enajenación por una idea, una fe, que da la convicción absoluta de su verdad, anula cualquier posibilidad de comprensión de la otra idea, de la otra fe, de la otra persona.

Los obstáculos a la comprensión son múltiples y multiformes: los más graves están constituidos por el bucle egocentrismo ↔ autojustificación ↔ *self-deception*, por las posesiones y las reducciones, así como por el talión y la venganza; estructuras éstas arraigadas de manera indeleble en el espíritu humano que no se pueden arrancar, pero que se pueden y se deben superar.

La conjunción de las incomprensiones, la intelectual y la humana, la individual y la colectiva, constituyen obstáculos mayores para el mejoramiento de las relaciones entre los individuos, grupos, pueblos, naciones.

No son solamente las vías económicas, jurídicas, sociales, culturales las que facilitarán las vías de la comprensión, también son necesarias vías intelectuales y éticas, las cuales podrán desarrollar la doble comprensión intelectual y humana.

3. LA ÉTICA DE LA COMPRENSIÓN

La ética de la comprensión es un arte de vivir que nos pide, en primer lugar, comprender de manera desinteresada. Pide un gran esfuerzo ya que no puede esperar ninguna reciprocidad: aquel que está amenazado de muerte por un fanático comprende por qué el fanático quiere matarlo, sabiendo que éste no lo comprenderá jamás. Comprender al fanático que es incapaz de comprendernos es comprender las raíces, las formas y las manifestaciones del fanatismo humano. Es comprender por qué y cómo se odia o se desprecia. La ética de la comprensión nos pide comprender la incomprensión.

La ética de la comprensión pide argumentar y refutar en vez de excomulgar y anatematizar. Encerrar en la noción de traidor aquello que proviene de una inteligibilidad más amplia impide reconocer el error, el extravío, las ideologías, los desvíos.

La comprensión no excusa ni acusa: nos pide evitar la condena perentoria, irremediable, como si uno mismo no hubiera conocido nunca la flaqueza ni hubiera cometido errores. *Si sabemos comprender antes de condenar estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas.*

Lo que favorece la comprensión es:

3.1 El «bien pensar»

Este es el modo de pensar que permite aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen, lo complejo, es decir, las condiciones del comportamiento humano. Él nos permite comprender igualmente las condiciones objetivas y subjetivas *(self-deception,* enajenación por fe, delirios e histerias).

3.2 La introspección

La práctica mental del autoexamen permanente de sí mismo es necesaria, ya que la comprensión de nuestras propias debilidades o faltas es la vía para la comprensión de las de los demás. Si descubrimos que somos seres débiles, frágiles, insuficientes, carentes, entonces podemos descubrir que todos tenemos una necesidad mutua de comprensión.

El autoexamen crítico nos permite descentrarnos relativamente con respecto de nosotros mismos, y por consiguiente reconocer y juzgar nuestro egocentrismo. Nos permite dejar de asumir la posición de juez en todas las cosas.[13]

4. LA CONCIENCIA DE LA COMPLEJIDAD HUMANA

La comprensión hacia los demás necesita la conciencia de la complejidad humana.

Así podemos extraer de la literatura novelesca y del cine la conciencia de que un ser no se debe reducir a la mínima parte de sí mismo, ni al peor fragmento de su pasado. Mientras que en la vida ordinaria nos apresuramos a encerrar en la noción de criminal a quien ha cometido un crimen, reduciendo los demás aspectos de su vida y de su persona a ese único rasgo, descubrimos los múltiples aspectos en los reyes gángsters de Shakespeare y en los gángsters reales de las películas policiacas. Podemos ver cómo un criminal se puede transformar y redimir como Jean Valjean y Raskolnikov.

Ahí podemos, finalmente, aprender las más grandes lecciones de la vida, la compasión por el sufrimiento de todos los humillados y la verdadera comprensión.

4.1 La apertura subjetiva (simpática) hacia los demás

Somos abiertos para ciertos allegados privilegiados, pero la mayor parte del tiempo permanecemos cerrados a los demás. El cine, que favorece el pleno empleo de nuestra subjetividad, por proyección e identificación, nos hace simpatizar y comprender a aquellos que nos serían extraños o antipáticos en un momento cualquiera. Aquel que siente repugnancia por el vagabundo que encuentra en la calle simpatiza de todo corazón en el cine con el vagabundo Charlot. Siendo que en la vida cotidiana somos casi indiferentes a las miserias físicas y morales, con la lectura de una novela o en una película experimentamos la compasión y la conmiseración.

4.2 La interiorización de la tolerancia

La verdadera tolerancia no es indiferente a las ideas o escepticismos generalizados; ésta supone una convicción, una fe, una elección ética

[13] «C'est un con» (es un estúpido), «c'est un salaud» (es un cabrón), son dos frases que expresan tanto la incomprensión como la pretensión de la soberanía intelectual y moral.

y al mismo tiempo la aceptación de la expresión de las ideas, convicciones, elecciones contrarias a las nuestras. La tolerancia supone un sufrimiento al soportar la expresión de ideas negativas o, según nosotros, nefastas, y una voluntad de asumir este sufrimiento,

Existen cuatro grados de tolerancia. ...El primero, expresado por Voltaire, nos obliga a respetar el derecho de proferir un propósito que nos parece innoble; no se trata de respetar lo innoble, se trata de evitar que impongamos nuestra propia concepción de lo innoble para prohibir una palabra. El segundo grado es inseparable de la opción democrática: lo justo de la democracia es nutrirse de opiniones diversas y antagónicas; así, el principio democrático ordena a cada uno respetar la expresión de las ideas antagónicas a las suyas. El tercer grado obedece al concepto de Niels Bohr, para quien el contrario de una idea profunda es otra idea profunda; dicho de otra manera, hay una verdad en la idea antagónica a la nuestra, y es esta verdad la que se debe respetar. El cuarto grado proviene de la conciencia de las enajenaciones humanas por los mitos, ideologías, ideas o dioses, así como de la conciencia de los desvíos que llevan a los individuos mucho más lejos y a un lugar diferente de donde quieren ir. La tolerancia vale, claro está, para las ideas no para los insultos, agresiones o actos homicidas.

159

5. COMPRENSIÓN, ÉTICA Y CULTURA PLANETARIAS

Debemos ligar la ética de la comprensión entre las personas con la ética de la era planetaria que no cesa de mundializar la comprensión. La única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión, de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Las culturas deben aprender las unas de las otras y la orgullosa cultura occidental que se estableció como cultura enseñante debe también volverse una cultura que aprenda. Comprender es también aprender y reaprender de manera permanente.

¿Cómo pueden comunicar las culturas? Magoroh Maruyama nos da una indicación útil.[14] En cada cultura, las mentalidades dominantes son etno o sociocéntricas, es decir, más o menos cerradas con respecto de las otras culturas. Pero también hay dentro de cada cultura mentalidades abiertas, curiosas no ortodoxas, marginadas, y también

[14] «Mindiscapes, individuals and cultures in management», en *Journal of Management Inquiry*, vol. 2, núm. 2, junio 1993, p. 138-154. Sage Publication.

existen los mestizos, frutos de matrimonios mixtos que constituyen puentes naturales entre las culturas. A menudo, los marginados son escritores o poetas cuyo mensaje puede irradiarse en su propio país y en el mundo exterior.

Cuando se trata de arte, música, literatura, pensamiento, la mundialización cultural no es homogeneizante. Constituye grandes olas transnacionales que favorecen, al mismo tiempo, la expresión de las originalidades nacionales en su seno. Así ocurrió en Europa con el Clasicismo, las Luces, el Romanticismo, el Realismo, el Surrealismo. Hoy día, las novelas japonesas, latinoamericanas, africanas, se publican en las grandes lenguas europeas y las novelas europeas se publican en Asia, en Oriente, en África y en las Américas. Las traducciones de una lengua a otra de las novelas, ensayos, libros filosóficos, permiten a cada país acceder a las obras de los otros países, y alimentarse de las culturas del mundo nutriendo con sus propias obras un caldo de cultura planetaria. Éste, que recoge los aportes originales de múltiples culturas, está aún limitado a esferas restringidas en cada nación, pero su desarrollo es una característica de la segunda parte del siglo XX y se debería extender hacia el siglo XXI, lo cual sería un triunfo para la comprensión entre los humanos.

Paralelamente, las culturas orientales suscitan en Occidente diversas curiosidades e interrogaciones. Occidente ya había traducido el *Avesta* y las *Upanishads* en el siglo XVIII, Confucio y Lao-Tse en el siglo XIX, pero los mensajes de Asia permanecían solamente como objeto de estudios eruditos. Es sólo en el siglo XX cuando el arte africano, las filosofías y místicas del Islam, los textos sagrados de la India, el pensamiento de Tao, el del Budismo, se vuelven fuentes vivas para el alma occidental llevada/encadenada en el mundo del activismo, del productivismo, de la eficacia, del divertimiento y que aspira a la paz interior y a la relación armoniosa con el cuerpo.

La apertura de la cultura occidental puede parecer para algunos incomprensiva e incomprensible a la vez. Pero la racionalidad abierta y autocrítica proveniente de la cultura europea permite la comprensión y la integración de lo que otras culturas han desarrollado y que ella ha atrofiado. Occidente también debe integrar en él las virtudes de las otras culturas con el fin de corregir el activismo, el pragmatismo, el cuantitativismo, el consumismo desenfrenados que ha desencadenado dentro y fuera de él. Pero también debe salvaguardar, regenerar y propagar lo mejor de su cultura que ha producido la democracia, los derechos humanos, la protección de la esfera privada del ciudadano.

La comprensión entre sociedades supone sociedades democráticas abiertas, lo que quiere decir que el camino de la comprensión entre

culturas, pueblos y naciones pasa por la generalización de las sociedades democráticas abiertas.

Pero no olvidemos que incluso en las sociedades democráticas abiertas reside el problema epistemológico de la comprensión: para que pueda haber comprensión entre estructuras de pensamiento se necesita poder pasar a una metaestructura de pensamiento que comprenda las causas de la incomprensión de las unas con respecto de las otras y que pueda superarlas.

La comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Dada la importancia de la educación en la comprensión a todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación del futuro.

160

CAPÍTULO VII

LA ÉTICA DEL GÉNERO HUMANO

191

Jiddu Krishnamurti

LA LIBERTAD INTERIOR

TEXTO No. 18

editorial Kairós
Numancia, 117-121
08029 Barcelona

Título original: TALKS AND DIALOGUES SAANEN 1968
Diseño portada: Agustín Pániker

© 1970 by Krishnamurti Foundation Trust Ltd.
Brockwood Park, Bramdean, Hampshire S024 OLQ
Inglaterra
Todos los derechos de la versión en Castellano, cedidos a:
Fundacion Krishnamurti Hispanoamericana
Apartado 5351, Barcelona 08080
España

162

Primera edición: Octubre 1993
Quinta edición: Julio 2000

ISBN: 84-7245-283-2
Dep. Legal: B-26.692/2000

Fotocomposición: Beluga & Mleka, Córcega, 267, 08008 Barcelona
Impresión y encuadernación: Liberdúplex.Constitución, 19. 08014 Barcelona

Todos los derechos reservados. No está permitida la reproducción total ni parcial de este libro, ni la recopilación en un sistema informático, ni la transmisión por medios electrónicos, mecánicos, por fotocopias, por registro o por otros métodos, salvo de breves extractos a efectos de reseña, sin la autorización previa y por escrito del editor o el propietario del copyright.

CAPÍTULO 1

La seriedad. Las ideologías. La cooperación. Las divisiones ideológicas y religiosas. Los peligros de la autoridad. Las guerras. El problema total y esencial del ser humano. La naturaleza del pensamiento.

Espero que desde el primer día y durante estas reuniones seamos muy serios. Temo que la mayoría de nosotros hayamos venido con un espíritu de vacaciones a contemplar las colinas y las montañas, los verdes valles y los arroyos que fluyen; a estar tranquilos, a encontrarnos con los amigos y a divertirnos un poco, todo lo cual está bien; pero si hemos de sacar algo que valga la pena de estas reuniones, tenemos que ser muy serios desde el principio.

Hay enormes problemas a los cuales hemos de enfrentarnos como seres humanos. Como vivimos en un mundo insensato y estupido tenemos que ser serios. Y me parece que las personas que son realmente serias, en su corazón, en su íntimo ser –no de un modo neurótico, ni con arreglo a ningún principio o compromiso deter-

minado–, tienen ese carácter, esa condición de seriedad que es necesaria.

Cuando uno observa lo que está pasando en este mundo: la situación de la juventud, la ansiedad por la guerra, la pobreza extrema, los odios y motines raciales, la forma lamentable en que los pequeños países soportan su situación monetaria, etc., uno siente que no sabe lo que está sucediendo. Hemos oído muchísimas explicaciones de los filósofos, los intelectuales, los teólogos, los sacerdotes, los psicólogos, de todas las burocracias organizadas, y así sucesivamente. Pero las explicaciones no son bastante buenas, y aún conociendo la causa de estas perturbaciones, no se resuelve la cuestión. Aquí, durante estas reuniones, vamos a ser responsables como individuos y como seres humanos: vamos a ver si podemos entender el problema de nuestra existencia con su desorden, su caos, la desdicha y el enorme dolor, que es a la vez interno y externo. Evidentemente, estamos obligados a disipar las tinieblas que como individuos hemos creado en nosotros y en los demás. Por eso, tenemos que ser muy serios.

Como ustedes saben existen personas que son serias de un modo neurótico; creen que son serias si siguen cierto principio, creencia, dogma o ideología, y si continúan practicándolo. Tales personas no son serias. Tienen una creencia, y esa creencia engendra un extraordinario estado de desequilibrio. De modo que uno tiene que estar sumamente alerta para descubrir qué es lo que significa ser serios.

Podemos ver que las ideologías desempeñan un enorme papel en la vida del hombre en todas las partes del mundo, y que, en efecto, dividen al hombre en grupos: el republicano y el demócrata, la izquierda y la de-

recha, etc. Separan a las personas y por su misma naturaleza, estas ideologías llegan a convertirse en "autoridad". Y entonces los que asumen el poder tiranizan de manera democrática o despiadada. Esto se puede observar en todo el mundo. Las ideologías, los principios y las creencias, no sólo separan a los hombres en grupos, sino que en realidad impiden la cooperación; sin embargo, lo que necesitamos en este mundo es cooperar, colaborar, actuar juntos, sin que usted lo haga de una manera por pertenecer a un grupo, y yo de otra. La división surge inevitablemente si usted cree en determinada ideología, sea la comunista, la socialista. la capitalista, etc.; sea cual fuere esa ideología, tiene que dividir y crear conflicto.

El ideólogo no es serio, no ve las consecuencias de su ideología. Por lo tanto, para ser en realidad serio, uno tiene que desechar completamente, totalmente, estas divisiones nacionalistas y religiosas, negar lo que es absolulamente falso: y entonces, como resultado, quizás habría una posibilidad de ser real y verdaderamente serios. Tenemos que construir un mundo enteramente distinto, que nada tenga que ver con el mundo de hoy, lleno de manías, conflictos y competencias, un mundo cruel, brutal y violento.

Sólo la mente religiosa es verdaderamente revolucionaria. No existe otra mente revolucionaria; aunque se llame de extrema izquierda o de centro, no será revolucionaria. La mente que a sí misma se llama de izquierda o de centro está tratando con un fragmento de la totalidad y divide incluso este fragmento en otras partes diversas. Esto no es, en absoluto, una mente verdaderamente revolucionaria. La mente realmente religiosa en el sentido profundo de esta palabra es revolu-

163

cionaria, porque esta más allá de la izquierda, de la derecha y del centro. Comprender esto y cooperar unos con otros es producir un orden social diferente. Y esa es nuestra responsabilidad. Si pudiéramos desechar todas estas cosas pueriles, toda esta inmadurez, creo que podríamos ser la sal de la tierra; y este es el único motivo de habernos reunido. Ustedes no van a sacar nada de mí, ni yo de ustedes. Lo que es absolutamente esencial no es posible lograrlo por medio de una ideología. Creo que esto, desde el punto de vista histórico y de los hechos, es muy obvio. Lo que está pasando en el mundo muestra la división y el conflicto que crean las ideologías. Si usted conoce y se adhiere a una ideología por superior, grande y noble que sea, se incapacita para la cooperación. Quizás esa ideología pueda dar lugar a una destructiva tiranía de la derecha o de la izquierda, más no es posible que pueda traer la cooperación de la comprensión y el amor.

La solidaridad sólo es posible cuando no hay «autoridad» alguna. Como ustedes saben. una de las cosas más peligrosas del mundo es la «autoridad». Uno asume «autoridad» en nombre de una ideología o en nombre de Dios o de la Verdad. Y es imposible que produzcan un orden mundial el individuo o el grupo de personas que han asumido esa «autoridad».

Espero que ustedes estén escuchando todo esto y que no se hallen hipnotizados por las palabras, ni siquiera por la intensidad del que habla; espero que estén compartiendo estas cosas con él.

La autoridad le da mucha satisfacción al hombre que la ejerce –no importa el nombre en que lo haga–; deriva inmenso placer de ello y por lo tanto él es el más... Uno tiene que poner una atención intensa en semejante

persona. Desde el principio de estas charlas, debemos tener bien claro por lo menos este punto: la seriedad implica no aceptar ninguna autoridad, ni siquiera la del que está hablando. Algunos vienen del Oriente y afirman, desafortunadamente, que tienen las experiencias más extraordinarias: que pueden mostrar a otro el pasado, que conocen alguna palabra que les ayudará a meditar con máxima excelencia, etc. No sé si ustedes han caído en esta clase de trampa; a muchas personas les ha pasado, a millares, a millones. Tal autoridad le impide al ser humano ser una luz para sí mismo. Cuando cada uno es luz para si mismo, sólo entonces puede cooperar, amar; sólo entonces hay un sentído de comunión de unos con otros. Pero si usted tiene su particular autoridad, tanto si esa autoridad es un individuo como si es una experiencia que usted mismo ha tenido o conocido, entonces esa experiencia, esa autoridad, esa conclusión, esa postura definida, impide una comunicacion mutua. Sólo una mente realmente libre es la que puede estar en comunión, la que puede cooperar.

Durante estos días les ruego que sean muy sensatos y no acepten la autoridad de nadie, ni la propia –cultivada mediante la experiencia, el conocimiento u otras varias conclusiones a las que ustedes hayan llegado– ni la autoridad del que habla, ni la de ningún otro. Sólo entonces, cuando la mente es libre, libre de verdad, es cuando puede aprender; una mente así es a la vez el maestro y el discípulo. Es vital que comprendamos esto, porque es lo que vamos a investigar en todas estas charlas y discusiones.

Uno tiene que ser al mismo tiempo, para sí mismo, tanto el maestro como aquello que es enseñado. Y esto únicamente es posible cuando hay un sentido de obser-

vación, de ver las cosas en uno mismo tal como son. Como ustedes saben, la mayoría de nosotros somos inconscientes de nosotros mismos. No sé si habrán observado a las personas que continuamente están hablando de sí mismas, haciendo la propia valoración de su posición en la vida. «Primero yo, y en segundo lugar todo lo demás».

Si ha de haber solidaridad entre nosotros, comunicación y comunión entre uno y otro, es evidente que tiene que desaparecer esta barrera de «primero yo, y todo lo demás en segundo lugar». El «yo» asume una importancia enorme. ¡Se expresa de tantas maneras! Por eso llegan a ser un peligro las organizaciones. Y, sin embargo, es necesaria la organización. Los que están a la cabeza de una organización o que asumen el poder de ella, se convierten poco a poco en la fuente de la «autoridad». Y con esas personas uno no puede cooperar, no puede estar en comunión.

Tenemos que crear un mundo nuevo. Estas no son meras palabras, una simple idea. Tenemos que crear, efectivamente, un mundo por completo diferente, en el que, como seres humanos, no estemos combatiendo unos con otros, destruyéndonos mutuamente; en que uno no domine al otro con sus ideas ni con sus conocimientos; en que cada ser humano sea libre en realidad, no en teoría. Y sólo en esta libertad es posible aportar orden al mundo. Vamos, pues, a desenredar si es que podemos, la red que hemos tejido en torno a nosotros mismos, la cual impide la cooperación y nos divide; y produce tan intensa ansiedad, dolor y aislamiento.

Sería maravilloso que, al terminar estas reuniones, pudiéramos salir y decir. «Miren, lo he conseguido». No es que usted «posea» algo, sino que usted mismo

165

vea que está libre por completo, que se ha convertido en un ser humano con vitalidad, energía, claridad e intensidad. Así, pues, esa es la cuestión. Tal vez sea esto demasiado, pero a menos que lo logremos, traeremos al mundo mucha desdicha, y las guerras continuarán; de las cuales somos responsables –no los norteamericanos o los norvietnamitas–; todo ser humano es responsable. Y los que viven en este país, exento de peligros, son tambien responsables. Asimismo, todos lo somos por la división que continúa en el mundo, no sólo en lo ideológico, sino también en lo religioso. De modo que, por favor, si es posible, vamos a poner en esto nuestra mente y nuestro corazón. Hacerlo no requiere mucho esfuerzo intelectual. El intelecto nada ha resuelto. Puede inventar teorías, puede dar explicaciones, puede ver la fragmentación y crear más fragmentos. Pero siendo el intelecto un fragmento, no puede resolver todo el problema de la existencia humana. Tampoco pueden hacer nada el emocionalismo y el sentimentalismo: ambos son también la reacción de un fragmento.

Únicamente es posible actuar de manera completa, y no en fragmentos, cuando vemos todo el problema humano en su totalidad, no sólo los fragmentos. ¿Cuál es, pues, el problema? ¿En qué consiste el problema total, esencial del ser humano, que una vez comprendido, una vez visto (como vemos un árbol, una bella nube), nos permite resolver todos los demás fragmentos? Partiendo de ahí usted puede actuar. ¿Qué es, pues, esta percepción total, esta visión total? Yo pregunto y ustedes tienen que hallar la respuesta. Si aguardan a que yo dé la respuesta y la aceptan, entonces no será de ustedes; entonces yo me convierto en «autoridad», cosa que aborrezco. ¿Cuál es, pues, la respuesta de usted como ser

humano que vive en este mundo, con toda la confusión, los disturbios, las revoluciones; con esta terrible división entre hombre y hombre; con una sociedad inmoral, con la inmoralidad religiosa de los sacerdotes? Cuando usted ve todo esto desplegado ante sus ojos, y ve la agonía del hombre, ¿cuál es su respuesta? ¿Cómo actúa según cada caso? O pertenece usted a una parte, a un fragmento y trata de reducir todos los fragmentos al suyo particular –cosa que evidentemente muestra mucha falta de madurez, de sentido–, o ve toda esta fragmentación y este mismo hecho de ver le da una percepción total. ¿Cuál es, pues, para usted el problema, la cuestión esencial, el reto único que, habiéndolo comprendido totalmente, disuelve todos los demás problemas, o le hace a usted capaz de comprenderlos o acometerlos?

Es muy interesante –¿no es así?–, que descubra usted mismo cuál es la cuestión esencial en la vida, no según la opinión del psicólogo, del filósofo, del teólogo, o de Krishnamurti, no de acuerdo con nadie, sino descubrirla usted mismo. ¿Cómo va usted a descubrirla? Puede ser que no haya pensado sobre ello. O si lo ha pensado, ¿cómo va a encontrar esa respuesta o cuestión esencial? ¿Va usted a preguntarle a otro? Claro que no, porque cuando usted mira en cualquier dirección, está mirando hacia la «autoridad». Lo que dice la «autoridad» no es real, a usted le interesa la más importante cuestión, y ésta tiene que descubrirla usted mismo. Si no busca a otro para que le ayude a descubrir cuál es la cuestión fundamental, verdadera, entonces, ¿qué hará usted? ¿Cómo la descubrirá? Por favor, este es un asunto muy serio.

Primeramente, ante todo, ¿se ha formulado alguna

vez semejante pregunta? ¿Se ha preguntado uno a sí mismo si hay una cuestión esencial, en cuya comprensión está la respuesta de todas las demás cuestiones menores? Si usted no se la ha formulado, yo se la planteo. Si la escucha como espero que la esté escuchando, entonces ¿cómo va a descubrirla?

¿Cómo va a investigar? ¿Lo hará por medio del pensamiento, pensando mucho sobre ello, sobre cada problema, cada cuestión, cada fragmento; complicándose cada vez más, y luego llegando a una conclusión y diciendo: «Esta es la cuestión esencial»? ¿Le ayudará el pensamiento? ¿Le ayudará una indicación, por sutil que sea? Porque si se fía de ella, usted está perdido otra vez. De modo que el pensar sobre ello no da la respuesta, ¿verdad?

¿Cuál es la naturaleza del pensamiento? El pensamiento, como uno puede observar, surge de la memoria acumulada. Obsérvelo por usted mismo, por favor. El reto para usted es éste: ¿cuál es la cuestión esencial en la vida? El reto es nuevo, y si usted se enfrenta a él en términos del pensamiento, lo hace partiendo de los recuerdos acumulados y su respuesta vendrá de lo viejo. Esto está bastante claro, ¿no es así?

Si me aferro a mi hinduísmo con todas sus supersticiones, creencias, dogmas, tradiciones y toda esa tontería y aparece ante mí algo nuevo, o surge un nuevo reto, sólo puedo responder partiendo de lo viejo. Por eso veo que la respuesta de lo viejo no es el camino hacia el descubrimiento. ¿Cierto? Por lo tanto, no dependeré del pensamiento, aunque sea el de la persona más erudita, ni del mío propio. De modo que desecho completamente (por favor, háganlo mientras hablamos) el uso del pensamiento para investigar. ¿Puede uno hacerlo? Pare-

ce fácil, pero, en realidad, ¿podemos hacerlo? Lo cual significa que aquí tenemos un reto totalmente nuevo. Lo miro con ojos nuevos, con claridad. El pensamiento, sin embargo, por muy maduro, astuto y libre que sea, no trae claridad. Veo así que el pensamiento no es el camino para descubrir lo esencial, de modo que no desempeña papel alguno en esta búsqueda, en esta investigación. ¿Puede usted experimentarlo? Significa que el pensamiento, que es viejo, que está interfiriendo de modo constante, ya no se impone ni domina. ¿Qué ocurre entonces? Por favor, observe esto usted mismo. Cuando usted ya no busca algo en términos de su condicionamiento, entonces ha negado –¿no lo ha hecho usted?– toda la carga del ayer.

Lo que trato de decir es en realidad muy sencillo, usted tiene que hallar una nueva manera de vivir, de actuar, para poder descubrir lo que significa el amor. Y para descubrir eso, no puede usar los viejos instrumentos que tenemos. El intelecto, las emociones, la tradición, el conocimiento acumulado: esos son los viejos instrumentos. Los hemos utilizado de manera interminable, sin que hayan producido un mundo diferente, un estado mental distinto; son completamente inútiles. Tienen su valor en ciertos niveles de la existencia, pero carecen de valor cuando estamos preguntando, cuando tratamos de descubrir una manera de vivir que sea del todo nueva. Para decirlo de otro modo: nuestra crisis no está en el mundo, sino en nuestra conciencia. No se trata de poner fin a una guerra o de reformar universidades o de dar más o menos trabajos, o más salario, etc.; a ese nivel no hay respuesta. Cualquier reforma trae más complicación. La crisis está en la mente misma, en la de usted en su conciencia, y a menos que usted responda a esa crisis, a ese reto, usted aumentará, de modo consciente o inconsciente, la confusión, la desdicha y la inmensidad del dolor.

Nuestra crisis está en la mente, en nuestra conciencia, y tenemos que responder a ella de manera total. ¿Cuál es la verdadera respuesta, la cuestión esencial? Es obvio, como hemos visto, que el pensamiento no puede ayudarnos en este caso; lo cual no quiere decir que lleguemos a ser personas irresolutas, que nos volvamos inconsistentes, somnolientos, embotados. Cuando usted ya no usa el pensamiento para descubrir por sí mismo cuál es la cuestión esencial en la vida, ¿qué ha ocurrido entonces en la mente? ¿Comprende mi pregunta? ¿Nos estamos comunicando uno con otro? Por favor, diga que sí o qué no. Para comunicarnos, para estar en comunión uno con otro, tenemos que hacerlo al mismo nivel, al mismo tiempo, y con la misma intensidad. Es como el amor, y si usted dice que sí, ello significa que ha desechado por ahora el pensamiento como instrumento para investigar. Entonces usted y el que habla están al mismo nivel; ambos investigamos intensamente, y usted no está esperando que sea yo quien se lo diga.

Cuando le dice a alguien «te amo», puede ser que lo diga de un modo casual y sin sentirlo realmente, o puede ser que usted lo diga con gran intensidad y con un sentimiento profundo y urgente, mientras que la otra persona se queda indiferente o se pone a mirar en otra dirección; en ambos casos la comunión entre ambos deja de existir. La comunión solamente es posible cuando ambos ponen toda su intensidad, no de un modo casual o con reservas. Como usted sabe, cuando usted y el otro son generosos –¿comprende?– se produce en efec-

to una intensidad extraordinaria; dador y receptor dejan de existir.

Así, pues, ¿qué creen ustedes? ¿qué sienten? ¿cómo perciben lo que es la cuestión esencial en la vida?

¿Vamos a dejar esta cuestión hasta el martes por la mañana? ¿Quieren algún tiempo para pensar sobre el asunto, para discutirlo con otras personas, para sentarse bajo un árbol o en su habitación, y dejar que venga a ustedes la respuesta? Si esperan a que el tiempo les ayude, el tiempo no va a ayudarles. El tiempo es la cosa más destructiva.

Interlocutor: Usted dijo que el pensamiento es producto de la memoria. Ahora me doy cuenta de que la mayoría de mis pensamientos están muy condicionados, pero no estoy muy seguro de que no sea posible que otro pensamiento no esté condicionado por la memoria.

K.: ¿Hay algún pensamiento que no esté condicionado? ¿Lo hay? O es que todo pensamiento lo está? Evidentemente, todo pensamiento es la respuesta de la memoria, la respuesta de la experiencia, la tradición y el conocimiento acumulados.

¿Cuál cree usted que es la cuestión esencial en la vida? Vamos a hablar de ello unos minutos.

Intertocutor: Crear armonía.

K.: ¿Dónde? ¿Internamente, externamente o en ambos niveles? ¿Cómo se puede crear armonía fuera de uno mismo si no se es armónico internamente? La armonía interior es lo primero, no la exterior. ¿Es esa la cuestión esencial? ¿O podría ser que la armonía fuera

un resultado y no un fin en sí mismo? Existe, sobreviene. Es como estar muy saludable y salir a dar un paseo. Pero el buscar la armonía como un fin en ella misma... ¿es eso posible? Tiene uno que hallarla internamente. Para lograrlo tiene que haber una investigación tremenda dentro de sí: ver las contradicciones, los esfuerzos, la disciplina, todo lo que entraña el problema. ¿Es esa la cuestión esencial? Dice usted que la cuestión esencial puede ser la armonía, pero puede ser el placer. Por favor, escuche lo que acabamos de decir. Hemos dicho que la cuestión esencial, para la mayoría de las personas, puede ser la urgencia de placer, su continuidad y reforzamiento. El placer que se deriva de la seguridad, de la experiencia sexual, es deliberado, no una cosa en sí misma. No sé si está siguiendo la discusión. Saco placer de algo: el hacerlo me da placer. Por eso es importante el acto del cual derivo placer: este no es un fin en sí mismo, sino que resulta de algún acto. De modo que ¿es ese el reto? ¿es esa la cuestion esencial?

Por favor, mire el mundo, mire todas las cosas que están sucediendo: el extraordinario progreso técnico, las guerras, la sociedad opulenta y la pobreza, una nación luchando contra otra por su seguridad, por su gloria, etc. Todo eso es lo que esta pasando, está ahí, ante usted. Si lo mira de modo objetivo, como miraría un mapa, tendría la respuesta, que es: mirar.

Interlocultor: El reto o la cuestión esencial es la responsabilidad de la relación.

K.: La responsabilidad de la relación. ¿Es eso?

Interlocultor: Sólo es parte de ello.

K.: Sí, también es un fragmento. La relación: ¿Qué significa estar relacionado con personas, con individuos; estar relacionado con el mundo, con la naturaleza, con todo lo que está ocurriendo? ¿Cómo puede uno estar relacionado, no simplemente con su esposa o marido, sino con todo lo que acontece en el mundo? ¿Cómo es eso posible si usted está aislado, si todo su pensamiento, su actividad, su ocupación, sus palabras, le están aislando, que es como decir «Yo primero, y al diablo con todos los demás»?

Tenemos que detenernos por hoy, pero les ruego que no olviden esta cuestión. Pongan su mente y corazón en ver el mundo como es, no como creen que debería ser, sino como es en realidad. Cuando ustedes lo vean claramente, el mismo acto de ver puede darles la respuesta.

TEXTO No. 13

CAPÍTULO 2

El problema total y esencial del hombre. La libertad. El condicionamiento y las diferencias ideológicas. Los sistemas, métodos o disciplinas. La autoridad.

Es importante saber lo que es la cooperación, y cuándo cooperar, o cuándo no hacerlo. Para conocer el estado de la mente que no quiere cooperar, tiene uno que aprender también lo que significa cooperar; ambas cosas son importantes. Seguramente la mayor parte de nosotros cooperamos cuando tenemos un interés personal, cuando vemos provecho, placer o ganancia en hacerlo. Entonces sí cooperamos generalmente; ponemos en ello nuestro corazón y nuestro entendimiento. Nos entregamos a un compromiso, a algo en que creemos; con esa autoridad, con ese ideal cooperamos en efecto. Pero también, es muy importante aprender cuándo no cooperar. Muchos no estamos dispuestos a averiguar lo que es no cooperar, cuando estamos en actitud de cooperar. Ambas cosas van juntas realmente.

Es importante saber que si cooperamos con una idea,

con una persona, si adoptamos una actitud hacia aquello con que cooperamos, entonces cesa la cooperación. Cuando termina el interés por esa idea, por esa autoridad, rompemos con ella; y entonces tratamos de cooperar con otra idea o autoridad. Todo eso, seguramente, se basa en el propio interés y cuando esa cooperación que es interés propio ya no trae ganancia, beneficio o placer, entonces dejamos de cooperar.

Saber cuándo no cooperar es tan importante como saber cuándo hacerlo. La cooperación tiene realmente que surgir de una dimensión del todo distinta. De este asunto vamos a hablar luego.

Preguntábamos, cuando nos reunimos la última vez: «¿Cuál es la cuestión esencial en la vida?». No sé si ustedes han examinado esto, y si han pensado sobre ello. Pero, ¿cuál creen ustedes que es el problema central en la vida humana, tal como se vive en este mundo, con todo este desorden, el caos, la desdicha, la confusión; con personas que tratan de dominarse unas a otras, etc.? Yo me pregunto cuál es para ustedes la cuestión central, o el único reto, al que se ha de responder cuando uno ve realmente lo que está pasando por todo el mundo: el conflicto de varias clases, el conflicto estudiantil y político, las divisiones entre hombre y hombre, las diferencias ideológicas por las cuales estamos dispuestos a matarnos unos a otros, las religiosas, que engendran la intolerancia; las diversas formas de brutalidad, etc. Viendo todo eso desplegado ante nosotros, en realidad, no en teoría, ¿cuál es la cuestión central?

El que habla va a señalar cuál es la cuestión central. Y les ruego que no muestren asentimiento ni disconformidad con lo que diga. Examínenlo, mírenlo, vean si es verdad o falso. Para descubrir lo que es verdadero, uno

tiene que mirar objetivamente, con rigor, y también con penetración. Tiene uno que mirarlo con el interés personal que se concede cuando está uno pasando por una crisis en su vida, cuando todo el ser se enfrenta a un reto. La cuestión central es la completa y absoluta libertad del hombre, primero en el aspecto psicológico o interno, y luego en el externo. No hay división alguna entre lo interno y lo externo, pero para verlo claramente uno tiene que comprender primero la libertad interna. Tenemos que descubrir si de alguna manera es posible vivir en este mundo en libertad psicológica, sin retirarse neuróticamente a algún monasterio, ni apartarse en una torre aislada de la propia imaginación. Viviendo en este mundo, ese es el único reto que uno tiene: la libertad. Si no hay libertad interior, entonces empieza el caos y surgen los innumerables conflictos psicológicos, las oposiciones e indecisiones, la falta de claridad y de penetración profunda que, evidentemente, se expresan en lo exterior. ¿Puede uno vivir en este mundo libremente, sin pertenecer a ningún partido político, ni al comunismo ni al capitalismo; sin pertenecer a ninguna religión: sin aceptar ninguna autoridad exteriormente? Uno tiene que acatar las leyes del país (seguir hacia la derecha o hacia la izquierda al conducir) pero la decisión de obedecer, de consentir, viene de la libertad interna; la aceptación de los requerimientos del mundo exterior, de la ley externa, es la aceptación que brota de una libertad interna. Esa es la cuestión central, no otra.

Nosotros, los seres humanos, no somos libres, estamos fuertemente condicionados por la cultura en que vivimos, por el ambiente social, la religion, los intereses creados del ejército o de la política, o por el com-

170

promiso ideológico al que nos hemos entregado. Así condicionados, somos agresivos. Los sociólogos, los antropólogos y los economistas explican esta agresión. Hay dos teorias: o ha heredado usted del animal este espíritu agresivo, o bien la sociedad que cada ser humuno ha contribuido a establecer, le impele, le obliga, le fuerza a ser agresivo. Pero el hecho es más importante que la teoria. No importa si la agresión viene del animal o de la sociedad. Somos agresivos, brutales; no somos capaces de mirar y examinar imparcialmente las sugerencias, el punto de vista o el pensamiento de otro.

Como estamos condicionados, la vida se vuelve fragmentaria. La vida, que es el vivir diario, los pensamientos cotidianos, las aspiraciones, el sentido de superación –cosa tan fea– todo eso es fragmentario. Este condicionamiento convierte a cada uno en un ser humano egocéntrico, que lucha por su «yo», por su familia, por su nación, por su creencia. Y, por lo tanto, surgen las diferencias ideológicas. Usted es cristiano, y otro es musulmán o hindú. Ambos pueden tolerarse mutuamente, pero en lo fundamental, internamente, hay honda división y menosprecio, uno de los dos se siente superior, y todo lo demás. Así, este condicionamiento, no sólo nos vuelve egocéntricos, sino que, además, en ese egocentrismo está el proceso de aislamiento, de separación, de división, y esto hace que nos sea imposible cooperar del todo.

Uno se pregunta: ¿Es posible ser libre? ¿Es posible que nosotros, tal como somos, seres condicionados, moldeados por toda clase de influencias –por la propaganda, por los libros que leemos, el cine, la radio, las revistas, todos haciendo impacto en la mente, moldeándola– vivamos en este mundo completamente libres, no

sólo de manera consciente, sino en las raíces mismas de nuestro ser? Ese, me parece. es el reto. el único problema. Porque si no se es libre, no hay amor; hay celos, ansiedad, miedo, predominio, la búsqueda del placer sexual o de otra índole. Si no se es libre, no se puede ver claramente y no hay sentido de la belleza. Esto no es mera argumentación para sostener una teoría de que el hombre tiene que ser libre; una teoría así se convierte también en una ideología que igualmente dividirá a las personas. De manera que si para ustedes esa es la cuestión básica, el principal reto de la vida, no se trata entonces de si usted es feliz o desgraciado –eso se vuelve secundario– de si puede usted vivir en armonía con otros o de si sus creencias y opiniones son más importantes que las del otro. Todas esas cuestiones secundarias serán contestadas si esa cuestión central es comprendida y resuelta completamente, profundamente. Si usted en realidad cree que ese es el reto único en la vida: ver los hechos reales que están a nuestro alrededor y los que están dentro de nosotros; ver lo estrechos de mente, mezquinos y pequeños que somos; cómo estamos llenos de ansiedad, de culpabilidad y temor; si ve que el depender de las ideas, opiniones y juicios de otras personas, que el rendir culto a la opinión pública, el tener héroes y modelos, crea fragmentación y división; si usted mismo ha visto muy claramente todo el mapa de la existencia humana, con sus nacionalidades y guerras, las divisiones de dioses, sacerdotes e ideologías, el conflicto, la desdicha y el dolor; si usted mismo ve todo esto, no por información de otro, no como una idea, ni como algo a que debe aspirar, entonces hay en usted un completo sentido interno de libertad; entonces no hay miedo a la muerte: entonces usted y el que habla esta-

mos en comunión; usted y el que habla podemos comunicarnos. ¿Es eso en verdad posible?

Podemos entonces penetrar en el problema paso a paso. Pero si para usted ese no es el interés principal, si ese no es el reto principal, y se pregunta si es posible que un ser humano encuentre a Dios, la Verdad, el Amor y todo lo demás, no es usted libre. ¿Cómo puede entonces encontrar algo, cómo puede explorar, hacer un viaje, si lleva toda esa carga, todo ese temor que ha acumulado generación tras generación? Ese es el único problema: si es posible que los seres humanos, usted y yo, seamos realmente libres.

Tal vez usted diga que no podemos estar libres del dolor físico. Casi todos hemos tenido algún dolor físico de una u otra clase, y si usted es realmente libre, sabrá cómo tratar ese dolor. Pero si está asustado, si no es libre, entonces la enfermedad se convierte en una espantosa carga. De modo que si usted y el que habla ven esto claramente, sin que el expositor le imponga sus ideas o influya en usted, o que por motivo del énfasis de sus palabras usted lo siga de modo consciente o inconsciente, entonces habrá comunicación entre ambos. Por favor, vea la importancia de esto. Si también ve la verdad de ello, entonces usted y yo juntos podemos descubrir si es de algún modo posible llegar a ser libres totalmente, por completo. ¿Podemos partir de este punto? Mientras empezamos a examinar y comprender la cuestión, se irán aclarando sus enormes implicaciones y la naturaleza y cualidad de la misma. Pero si usted dice: «No es posible» o «es posible», entonces ha dejado usted de inquirir, ha perdido el sentido de la dirección que le conduce a ver el problema. De manera que, si me permite indicarlo, no se diga a usted mismo que es o

241

que no es posible. Hay intelectuales y otras personas que dicen: «No es posible; por lo tanto, condicionemos mejor la mente; reeduquémosla primero y luego hagámosla cumplir, obedecer, seguir, aceptar, tanto en lo exterior, técnicamente, como en lo interior, para seguir la autoridad del Estado, del gurú, del sacerdote, del ideal», etc. Y si dicen «es posible», entonces se trata sólo de una idea, no de un hecho real. La mayoría de nosotros vivimos en un mundo de vacio, irreal, ideológico. Un hombre dispuesto a penetrar en el problema de manera profunda, ha de ser libre para observar, ha de librarse de afirmar qué es o qué no es posible. De modo que, para examinar esta cuestión, *empecemos por la libertad; la libertad no está al final.*

Este es el problema: si es posible que un ser humano, usted, un individuo, aún viviendo en este mundo, yendo a la oficina o atendiendo la casa, teniendo niños, viviendo en esta sociedad tan compleja, o conviviendo en íntima relación con otro, si es posible que sea libre. ¿Es posible que un hombre viva con una mujer, en una relación de completa libertad, en que no haya autoridad, celos, obediencia y, por lo tanto, una relación en que quizás haya amor? Bien, ¿es esto posible?

Si no hay libertad, ¿cómo podemos ver claramente cualquier cosa: los árboles y las estrellas, el mundo y la sociedad que el hombre ha creado, ese mundo que es usted mismo? Si al acercarse a lo que desea lo mira con una idea, una ideología, con miedo, esperanza o ansiedad, con sentimiento de culpabilidad y el resto de toda esta agonía, es evidente que no podrá ver.

Si usted ve, lo mismo que el que habla, la importancia de ser libre por completo: libre de temor, de celos, de ansiedad, del miedo a la muerte y del miedo a no

ser amado, del temor a la soledad y del temor de no tener éxito, de no ser famoso, de no triunfar, ya saben ustedes, de todos los temores; si para usted ésta es la cuestión central, entonces podemos partir de ahí. La libertad completa es lo fundamental en la existencia humana, porque el hombre ha buscado la libertad desde el principio mismo del tiempo, pero ha dicho: «Hay libertad en el cielo, no en la tierra». Cada grupo, cada comunidad, tiene una idea diferente de la libertad. Descartando, dejando a un lado todo eso, preguntamos si viviendo aquí, ahora, es posible ser libre. Si usted y yo vemos este factor común como único reto en la vida, entonces podemos empezar a descubrir por nosotros mismos la manera de abordarlo, de observarlo, de llegar hasta él. ¿Vamos a partir de ahí?

En primer lugar, ¿es que hay un sistema? Por favor, reflexionemos sobre esto juntos. ¿Existe un sistema, un método? Todo el mundo dice que lo hay. «Haga esto, haga aquello, siga a este gurú, siga este sendero, medite de esta manera», dicen. Usted sigue un sistema, para ir creando gradualmente, paso a paso, un molde al que usted se ajusta, con la esperanza de alcanzar esta extraordinaria libertad que todos prometen. Eso es, pues, lo primero que tiene uno que investigar, no verbalmente, sino en la acción, de modo que si no es un hecho real, los destruirá usted, y nunca, bajo ninguna circunstancia, aceptará un sistema, un método, una disciplina. Por favor, vea la importancia de las palabras que estamos usando. Un sistema implica la aceptación de una autoridad que le da a usted el sistema. Y seguir ese sistema implica disciplina, hacer la misma cosa repetidamente, reprimiendo los propios requerimientos y respuestas a fin de ser libre.

¿Hay verdad en toda esta idea de un sistema? Siga esto con cuidado tanto internamente como en lo externo. El comunista promete una utopía y el gurú, el instructor, el salvador dice: «Haz esto». Vea las implicaciones en ello. No queremos hacer esto demasiado complejo al principio; llegará a ser muy complejo a medida que avancemos. Pero si se acepta un sistema, tanto en la escuela, en política o internamente, entonces no se aprende, no hay comunicación directa entre el maestro y el estudiante. Por otro lado, cuando no hay distancia entre el profesor y su alumno, entonces ambos están examinando, discutiendo, y hay libertad para observar y aprender.

Si usted acepta un régimen rígido, establecido por algún infortunado gurú –y éstos son muy populares en el mundo– y usted lo sigue, ¿qué es lo que ha pasado realmente? Usted se está destruyendo para alcanzar la libertad prometida por otro, entregándose a algo que puede ser falso por completo, demasiado estúpido, sin que tenga realidad alguna en sí. Por lo tanto, uno tiene que ver muy claro esto, desde el principio. Si lo ve muy claro, ya lo ha descartado por completo y nunca volverá a ello. Comprende que entonces ya no pertenece a ninguna nación, ideología, religión, partido político: todas esas cosas se basan en fórmulas, ideologías y sistemas que prometen algo. Ningún sistema en el mundo exterior va a ayudar al hombre: al contrario, van a dividirlo. Esto es lo que siempre ha estado pasando en todas partes. Además, aceptar internamente a otro como autoridad, aceptar la autoridad de un sistema, es vivir en aislamiento, separado de los demás. Por consiguiente, no hay libertad.

Así, pues, ¿cómo comprende y obtiene uno la liber-

173

tad de manera natural? Porque esta no es una cosa que usted busca a tientas, a la cual se aferra o que cultiva. Lo que se cultiva es algo artificial. Si ve la verdad de esto, entonces para usted no tienen valor en absoluto ninguno de los sistemas y métodos de meditación. Y así habrá destruido usted uno de los mayores factores de condicionamiento. Cuando vea la verdad de que ningún sistema jamás ayudará al hombre a ser libre, cuando vea la verdad de ello, ya estará libre de esa enorme falsedad.

¿Está usted libre de ella ahora, no mañana, no en días venideros, sino realmente ahora? No podemos avanzar más hasta que cada uno de nosotros comprenda esto, no en lo abstracto, no como una idea, sino que vea en efecto el hecho en sí, porque cuando uno ve el hecho de que esta falsedad no tiene valor, ésta se desvanece, llega a su fin. ¿Podemos discutir este asunto no con argumentos a favor o en contra del mismo, sino mirarlo efectivamente, examinarlo, hablar de ello juntos, como dos amigos, para descubrir si es real?

¿Comprende usted lo que estamos haciendo? Estamos viendo los factores del condicionamiento. Estamos viéndolos, nó haciendo algo en relación con ellos. El verlos constituye el hecho en sí. ¿No es cierto? Si veo un abismo, actúo; surge la acción inmediata, Si veo algo que es venenoso, no lo tomo; para mí ha terminado: la no acción es instantánea. Vemos, pues, el hecho de que uno de los grandes factores condicionantes es esta aceptación de sistemas, con toda la autoridad, con todas las sutiles gradaciones involucradas en los mismos. ¿Podemos discutirlo? ¿O el que habla les ha abrumado? Espero que no.

Interlocutor: Es muy fácil seguirle a usted verbalmente, en las palabras; en las ideas, no es muy difícil...

K.: ...Pero desembarazarse realmente de la aceptación de sistemas, es cuestión muy distinta, ¿no es cierto? ¿Qué quiere usted decir cuando afirma: «Le sigo a usted verbalmente, claramente»? ¿Quiere decir: «Comprendemos las palabras que usted dice, oímos las palabras y nada más»? ¿Qué quiere decir eso? Usted escucha las palabras y es evidente que puede escuchar algunas que carecen de todo sentido. La pregunta es: ¿Cómo es posible escuchar las palabras de manera que, al mismo tiempo, el propio escuchar sea la acción? Alguien dice: «Comprendo intelectualmente eso de que usted habla, las palabras son claras, tal vez el razonamiento es bastante bueno, un tanto lógico, etc., etc. Comprendo todo eso intelectualmente, pero la acción efectiva no se realiza. No estoy libre por completo de aceptar sistemas», Ahora bien, ¿cómo se va a salvar esta separación entre el intelecto y la acción? ¿Está eso claro? Por las palabras, intelectualmente, comprendo lo que usted ha dicho en la mañana de hoy, pero no existe una libertad real derivada de esa comprensión; ¿cómo se va a convertir en acción instantáneamente este concepto intelectual? Pero, ¿por qué creemos comprender intelectualmente? ¿Por qué ponemos ante todo la comprensión intelectual? ¿Por qué prevalece ésta? ¿Entiende usted mi pregunta? Estoy seguro de que todos creen comprender intelectualmente, muy bien, lo que está explicando el que habla, y entonces usted se dice a sí mismo: «¿Cómo voy a poner eso en acción?» De modo que la comprensión es una cosa, y la acción otra; luego, estamos pugnando por tender un puente entre ambas.

Pero, ¿es que existe siquiera la comprensión intelectual? Puede que ello sea una falsa afirmación que se convierte en un bloque mental, en un impedimento. Mire usted, vea, observe con cuidado porque esto se convierte en un sistema –¿entiende?–. El sistema que todos usan: «Intelectualmente comprendo». Y puede ser falso por completo.

Todo lo que queremos decir es: «Oigo lo que usted está hablando», oigo las vibraciones de esas palabras pasar por mis oídos. Y eso es todo. No ocurre nada. Es como un hombre o una mujer que tiene mucho dinero y oye la palabra «generosidad», percibe vagamente la belleza de ésta, pero vuelve a la avaricia, a la falta de generosidad. No digamos, pues, «comprendo»; no nos permitamos afirmar: «He captado lo que usted dice», cuando simplemente hemos oído muchas palabras. La pregunta es entonces: ¿Por qué no ve usted la verdad de que ningún sistema, exterior o interno, va a traer la libertad, va a librar al hombre de su desdicha? ¿Por qué no ve usted esta verdad instantáneamente? Ese es el problema, y no el de cómo tender un puente para salvar la distancia entre estos dos hechos: el de captar intelectualmente algo y el ponerlo en acción. ¿Por qué no ve la completa verdad en todo esto? ¿Qué le impide verla?

Interlocutor: Creemos en el sistema.

K.: Creemos en el sistema. ¿Por qué? Ese es su condicionamiento. Su condicionamiento está dictando constantemente; le impide ver la verdad de uno de los factores más grandes en la vida que llevan al hombre a aceptar el sistema; el que establece, por ejemplo, la diferencia de clases, la guerra, o el que promete la paz,

que a su vez es destruida por la nacionalidad, que es otro sistema. ¿Por qué no vemos esta verdad? ¿Es porque tenemos intereses creados en el sistema? Es que si viéramos esta verdad, podríamos perder dinero, podríamos no conseguir un empleo, estaríamos solos en un mundo monstruosamente feo. De modo que, consciente o inconscientemente, decimos: «Comprendo muy bien eso de que habla usted, pero no puedo ponerlo en acción. Adiós». Y así termina todo –lo cual sería más honrado.

Interlocutor: Señor, para que nos comuniquemos con usted o con los otros tenemos que estar en movimiento, y el movimiento requiere energía. La pregunta es: ¿por qué ocurre que a veces podemos producir esta energía y a veces no?

K.: Bueno, mientras escuchamos esta pregunta, ¿por qué no ve usted la verdad del hecho de que los sistemas nos destruyen y nos dividen? Para verla usted necesita energía. ¿Por qué no tiene la energía para verla ahora, no mañana? ¿Es que no tiene la energía para verla ahora porque está asustado? ¿No es que inconscientemente, muy adentro de usted mismo, pone usted resistencia porque tendría que renunciar a su gurú, a su nacionalidad, a su particular ideología, etc., etc.? Por eso dice: «Comprendo intelectualmente».

Interlocutor: El sistema le impide a uno ver la verdad del asunto.

K.: Lo cual es cierto. El sistema le educa a usted, afirma su personalidad, le da una posición, por consi-

guiente, usted no pone en tela de juicio el sistema, externa ni internamente. Un comunista bien establecido en el campo del comunismo, no pondrá en duda el sistema, porque en el mismo acto de hacerlo, éste se destruiría. Para él la tiranía es importante, tanto interna como externamente. Pero esa no es nuestra pregunta.

¿Por qué, mientras está usted escuchando, no tiene energía para observar? A fin de tener la energía necesaria para observar, ha de estar atento, ha de poner su mente y corazón en la observación. ¿Por qué no lo hace?

Interlocutor: ¿Qué le dice usted al hombre que teme observar?

K.: Es evidente que no puede usted forzarlo a observar. No puede engatusarlo, no puede prometerle que si observa, conseguirá algo. Usted puede decirle: «No se moleste en observar, pero dése cuenta de su miedo». «No se moleste en ver este factor de los sistemas que se han desarrollado al correr de los siglos, pero dése cuenta de su propio temor». Pero él puede muy bien decir: «No deseo ni siquiera darme cuenta, no quiero ni aún tocarlo, acercarme a él». Entonces usted no puede ayudarle porque él mismo se inhibe de observar, –pues cree que si observa perderá su familia, su dinero, su posición, su empleo todo lo demás– lo que significa que perderá su seguridad. Teme perder la seguridad. Pero mire usted lo que está sucediendo, porque todo ello no es más que una idea.

¿Me entiende? Puede ser que nunca pierda su seguridad, puede ocurrir alguna otra cosa.

El pensamiento le dice: «Cuidado, no observe». El

pensamiento crea el miedo. Le impide observar diciendo: «Si efectivamente observa, puede crear una gran confusión en su vida. ¡Como si no estuviera ya viviendo en confusión! De modo que el pensamiento crea el temor e impide ver la verdad de que ningún sistema en la tierra de Dios, en el mundo de cualquier gurú, salvador o «comisario», lo va a liberar a usted.

Interlocutor: Tal vez una persona no pueda darse cuenta del temor porque no sabe lo que es.

K.: ¡Ah! bien, si no sabe lo que es el temor, no hay problema. Entonces usted está libre. Aún las pobrecitas aves están asustadas.

El hecho de que el hombre haya aceptado los sistemas como inevitables, es uno de los mayores impedimentos de la mente humana. Estos sistemas han sido creados por el hombre en su búsqueda de seguridad. La búsqueda de seguridad por medio de sistemas está destruyendo al hombre, cosa evidente cuando uno ve lo que pasa en el mundo exterior, y lo mismo ocurre internamente; mi gurú, el de usted, mi verdad y la de usted, mi sendero y el suyo, mi familia y la suya.

Todo esto está impidiendo que el hombre sea libre. Ahora bien, el ser libre da a la vida un sentido totalmente distinto. El sexo puede tener un significado del todo diferente. Entonces habrá paz en el mundo, y no esta división entre hombre y hombre. Más usted ha de tener la energía para ver, lo que significa observar con todo su corazón y su mente, no observar con palabras, con los ojos llenos de miedo.

Diseño de tapa: Pablo J. Rey
Diseño de interior: Natalia Marano

Nota del editor: Los conceptos y expresiones contenidos en este libro son de exclusiva responsabilidad del autor, y por lo tanto sus opiniones no necesariamente reflejan el punto de vista del editor.

474

Título original: THE GREAT DISRUPTION
Copyright © 1999 by Francis Fukuyama
Copyright © Editorial Atlántida, 1999
Derechos reservados para México: Grupo Editorial Atlántida Argentina de México S.A. de C.V.
Derechos reservados para los restantes países de América latina y para Estados Unidos:
Editorial Atlántida S.A. Primera edición publicada por
EDITORIAL ATLANTIDA S.A., Azopardo 579, Buenos Aires, Argentina.
Hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Libro de edición argentina.
Impreso en España. Printed in Spain. Esta edición se terminó de imprimir
en el mes de septiembre de 1999 en los talleres gráficos
Rivadeneyra S.A., Madrid, España.

FRANCIS FUKUYAMA

TEXTO No. 20

La Gran RUPTURA

Traducción
DOROTEA PLÄCKING DE SALCEDO

1

Las reglas del juego

DESPUÉS DE LA ERA INDUSTRIAL

Durante el último medio siglo, en los Estados Unidos y otros países económicamente adelantados se produjo un cambio hacia lo que se ha dado en llamar la "sociedad informática", la "era informática" o la "era postindustrial".[1] El futurólogo Alvin Toffler denominó esa transición "la tercera ola", y sugirió que, a la larga, será tan trascendente como las dos olas anteriores que tuvieron lugar en la historia de la humanidad, desde la sociedad cazadora y recolectora hasta la agrícola y, luego, desde esa sociedad agrícola hasta la sociedad industrial.[2]

Dicho cambio presenta una gran cantidad de elementos relacionados entre sí. En la economía, los servicios están desplazando en medida cada vez mayor, a la manufactura como fuente de riqueza. En lugar de trabajar en una fundición de acero o en una fábrica de automóviles, el empleado tipo de la sociedad informática tiene un empleo en un banco, en una empresa de software, en un restaurante, en una universidad o en una organización de servicios. El rol de la informática y de la inteligencia, encarnada tanto en individuos audaces como en máquinas cada vez más sagaces, se ha convertido en algo omnipresente, y el trabajo intelectual tiende a suplantar el trabajo físico. La producción se va globalizando a medida que la tecnología informática, a un costo cada vez más

reducido, facilita aceleradamente la posibilidad de trasladar información a través de las fronteras nacionales, del mismo modo como las comunicaciones, más y más rápidas por medio de la televisión, la radio, el fax y el correo electrónico, erosionan los límites de las tradicionales comunidades culturales.

Una sociedad estructurada en torno de la informática tiende a producir una mayor cantidad de los dos valores que el hombre más aprecia en la democracia moderna: la libertad y la igualdad. La libertad de elegir ha estallado, sea a través de los canales por cable, de las bocas de expendio de productos de bajo costo, o de los amigos que se hayan conocido por Internet. Las jerarquías de todo tipo se ven sometidas a crecientes presiones y comienzan a desmoronarse. Las grandes y rígidas democracias que, a través de normas, regulaciones y coerción, buscaban controlar todo cuanto se encontraba bajo su dominio, se han visto socavadas por el cambio que lleva hacia una economía basada en el conocimiento, que sirve para "motivar" a los individuos, brindándoles acceso a la información. Así como las viejas y rígidas organizaciones burocráticas, por ejemplo la antigua IBM y la AT&T, fueron dando paso a competidores más pequeños, con estructuras más aplanadas y participativas, así fueron desmoronándose la Unión Soviética y Alemania Oriental debido a la incapacidad de controlar y frenar el conocimiento de sus propios ciudadanos.

El cambio hacia una sociedad informática fue recibido con gran entusiasmo y aclamado por prácticamente todos aquellos que han escrito y hablado sobre el tema. Comentaristas de orientación política tan diversa como George Gilder, Newt Gingrich, Al Gore, Alvin y Heidi Toffler y Nicholas Negroponte consideraron que estos cambios favorecen la prosperidad, la democracia y la libertad y, en términos más amplios, hacen crecer la sociedad en general. Sin embargo, mientras que muchos de los beneficios de una sociedad informatizada resultan claros y evidentes, cabe preguntarse si todas sus consecuencias son tan positivas como se afirma.

Suele asociarse la era de la informática con el advenimiento de Internet, ocurrido en la década del noventa, pero el cambio de la era industrial hacia la informática comenzó más de una generación antes, con la "desindustrialización" del sector siderúrgico de los

179

Estados Unidos y transformaciones similares en otros países industrializados, que dejaron atrás a la manufactura como pilar económico absoluto. Ese período, que abarcó más o menos desde mediados de la década del sesenta hasta principios de la del noventa, también estuvo marcado, en la mayor parte del mundo industrializado, por un serio deterioro de las condiciones sociales. La delincuencia y los desórdenes sociales comenzaron a crecer en tal forma, que las grandes ciudades de los países más ricos del mundo se convirtieron en sitios prácticamente inhabitables. El deterioro del parentesco como institución social, que tuvo validez por espacio de más de doscientos años, se aceleró en forma notable en la última mitad del siglo XX. En la mayoría de los países europeos y en Japón, la fertilidad cayó a niveles tan alarmantes que, de seguir esa tendencia, esas sociedades podrían terminar por autodespoblarse en el próximo siglo, a no ser que se verifique un creciente flujo de inmigración hacia ellos; los matrimonios y los nacimientos han ido disminuyendo; el divorcio aumentó y los embarazos extramatrimoniales afectan, en la actualidad, a uno de cada tres niños nacido en los Estados Unidos y a más de la mitad de todos los niños que nacen en Escandinavia. Por último, la confianza en las instituciones ha ido decayendo a lo largo de los últimos cuarenta años. Mientras que en los Estados Unidos y en Europa la mayoría de las personas puso de manifiesto su confianza en sus gobiernos y en sus conciudadanos a fines de los años cincuenta, sólo una pequeña minoría asumía esa misma posición a principios de los noventa. También se modificó la interrelación de los individuos dentro de la sociedad; si bien no existen pruebas concretas de que en la actualidad la gente se relacione y se involucre en menor grado, es evidente que los lazos que unen a los individuos integrantes de una sociedad tienden a ser menos permanentes, menos comprometidos, además de que dichos individuos se integran en grupos mucho menos numerosos.

Estos cambios fueron sumamente drásticos, se produjeron en un amplio espectro de países semejantes y surgieron más o menos en el mismo período histórico. Como tales, provocaron una Gran Ruptura en los valores sociales que habían predominado en la sociedad industrial de mediados del siglo veinte. (Todos estos temas se tratarán en la parte I de este libro.)

Es muy poco usual que los indicadores sociales se modifiquen al unísono y con tanta celeridad; incluso sin conocer con precisión la causa o causas de tales cambios, tenemos fundados motivos para sospechar que pueden estar interrelacionadas. Aunque conservadores como William J. Bennet son atacados a menudo por insistir en el tema de la decadencia moral, en esencia están en lo cierto: el colapso del orden social no tiene relación alguna con la nostalgia, la mala memoria o la ignorancia acerca de las hipocresías de épocas anteriores. La decadencia es perfectamente mesurable a través de estadísticas sobre la delincuencia, los niños sin padre, la reducción de las oportunidades educativas y los resultados de la educación, la disminución de la confianza y otros factores similares.

¿Es pura casualidad y coincidencia que todas estas tendencias sociales negativas —que en conjunto reflejan un debilitamiento de los lazos sociales y de los valores comunes que unen a los individuos en las sociedades occidentales— aparecieran en el preciso momento en que las economías de estas sociedades iniciaron su transición de la era industrial a la era informática? La hipótesis de este libro es que ambos fenómenos se encuentran, de hecho, íntimamente relacionados y que, a pesar de todas las bendiciones que brinda una economía más compleja y basada en la informática, también posee efectos en extremo negativos sobre nuestra vida social y moral. Las relaciones ahora son de tipo tecnológico, económico y cultural. La naturaleza cambiante del trabajo tiende a sustituir la actividad física por el trabajo mental e intelectual, lo cual impulsa a millones de mujeres hacia el mercado laboral y modifica, en consecuencia, las modalidades tradicionales en las que se basaba la familia. Las innovaciones en la tecnología médica, tales como la píldora para el control de la natalidad y el incremento de la longevidad, disminuyeron el rol que desempeñaba la reproducción y la familia en la vida del ser humano. Y la cultura del individualismo intensivo, que en el mercado y en el laboratorio fomenta la innovación y genera un mayor crecimiento, se ha contagiado al ámbito de las normas sociales, en el cual deterioró prácticamente todas las formas de autoridad y debilitó los lazos que unen a las familias, las comunidades y las naciones. La realidad es, por supuesto, mucho más

180

compleja y difiere de un país a otro. Pero, en términos generales, el cambio tecnológico que genera lo que el economista Joseph Schumpeter denominó la "destrucción creativa" del mercado ha causado una ruptura similar en el mundo de las relaciones sociales. En realidad, sorprendería mucho que así no fuera.

Pero también hay un aspecto positivo en lo expuesto: el orden social, una vez roto, tiende a reconstituirse, y existen muchas señales de que esto es precisamente lo que está ocurriendo en la actualidad. La razón de que podamos esperar que ello se produzca es muy simple: el ser humano es, "por naturaleza", una criatura social, cuyos impulsos e instintos básicos lo inducen a crear normas morales que lo unen a sus congéneres y lo llevan a formar comunidades. También por naturaleza es racional, y esa racionalidad le permite crear, de modo espontáneo, distintas formas de cooperación con sus semejantes. Si bien a menudo la religión coadyuva a este proceso, no es, como afirman muchos conservadores, el *sine qua non* del orden social. Pero tampoco lo es un Estado fuerte y en expansión, según sostienen muchos izquierdistas. El estado natural del hombre no es el de "la guerra de todos contra todos" que visualizó Thomas Hobbes, sino una sociedad civil ordenada por una cantidad de normas morales. Esta afirmación se encuentra colaborada, además, por una inmensa cantidad de investigaciones provenientes de las ciencias biológicas, realizadas en los últimos años en campos tan diversos como la neurofisiología, las conductas genéticas (*behavioristas*), la biología de la evolución, la etología, además de los distintos enfoques de la psicología y la antropología vistos desde el aspecto biológico. El estudio de cómo surge el orden social —no como consecuencia de un mandato emitido por una autoridad jerárquica, sea ésta política o religiosa, sino como resultado de la propia organización por parte de individuos descentralizados— es uno de los planteos intelectuales más interesantes e importantes de nuestros tiempos. En la parte II de este libro nos distanciaremos por un momento de los temas sociales más inmediatos planteados por la Gran Ruptura, a fin de formularnos preguntas más generales, como, por ejemplo, de dónde proviene, en primer lugar, el orden social y cómo evoluciona en circunstancias cambiantes.

El concepto de que el orden social debería provenir de una jerarquía centralizada, racional y burocrática estuvo asociado, en forma marcada, a la era industrial. El sociólogo Max Weber, al observar la sociedad industrial del siglo XIX, afirmó que la burocracia racional era, en efecto, la esencia misma de la vida moderna. Hoy sabemos que, en una sociedad informática, ni los gobiernos ni las corporaciones tomarán en cuenta, exclusivamente, normas formales y burocráticas para organizar a los individuos sobre los cuales ejercen autoridad. Por el contrario, tendrán que descentralizar el poder y limitarlo, así como deberán confiar en que la gente sobre la cual en apariencia tienen autoridad se "autorganice". Las condiciones fundamentales para que dicha autorganización pueda producirse es la existencia de normas y reglas de comportamiento internalizadas por todos los individuos, lo cual llevaría a pensar que el mundo del siglo XXI dependerá, en gran medida, de ese tipo de normas informales. Así, mientras que la transición hacia una sociedad informática ha roto las normas sociales existentes, una sociedad moderna y con alta tecnología no podrá prosperar sin ellas y se verá enfrentada a situaciones que obligarán a crearlas de nuevo.

La parte III de este libro buceará en el pasado y en el futuro las fuentes a partir de las cuales se puede generar este nuevo orden. La idea de que el orden moral de nuestra sociedad se encuentra, desde hace mucho, en estado de decadencia, ha sido reiteradamente sostenida por algunos políticos y estudiosos de tendencia conservadora. El estadista británico Edmund Burke afirmó que el mismo Iluminismo, con su proyecto de reemplazar la tradición y la religión por la razón, ha sido la fuente básica del problema, y los actuales herederos de Burke siguen convencidos de que el humanismo secular constituye la raíz de los problemas sociales del presente. Pero si bien los conservadores pueden estar en lo cierto cuando afirman que ha habido importantes formas de deterioro del comportamiento moral a lo largo de las dos últimas generaciones, parecerían ignorar el hecho de que el orden social no sólo declina sino que también crece en ciclos prolongados. Es lo que sucedió en Gran Bretaña y en los Estados Unidos durante el siglo XIX. Resulta,

hasta aproximadamente mediados del XIX se caracterizó por un marcado incremento de la decadencia moral en ambos países. Las tasas de delincuencia en casi todas las grandes ciudades fueron en aumento; las familias se fueron desintegrando y la cantidad de nacimientos ilegítimos aumentó; los individuos se hallaban socialmente aislados; el consumo de alcohol, sobre todo en los Estados Unidos, aumentó en forma explosiva, llevando al consumo per cápita, en 1830, a un nivel de unas tres veces el actual. Pero luego, a medida que transcurrían las décadas desde mediados y hasta fines del siglo XIX, todos esos indicadores sociales se revirtieron en forma positiva: el delito disminuyó, las familias comenzaron a unirse otra vez; el alcoholismo fue desapareciendo, y surgieron numerosas asociaciones voluntarias para brindar a la gente una renovada sensación de pertenencia comunitaria.

En la actualidad se observan señales similares de que la Gran Ruptura que tuvo lugar entre los años sesenta y noventa, empieza a retroceder. En los Estados Unidos y en otros países en los cuales se había vuelto endémica, la delincuencia está decreciendo. Las tasas de divorcio han disminuido desde la década del ochenta, y hay señales de que las tasas de ilegitimidad (al menos en los Estados Unidos) han comenzado a mantenerse bastante estables registrando, en algunos casos, una disminución. Los niveles de credibilidad en las principales instituciones han mejorado durante los años noventa y la sociedad civil parecería iniciar un nuevo ciclo positivo. Además, existen pruebas empíricas (aunque no estadísticas) de que se observa un cierto retorno a normas sociales más conservadoras y que las formas más extremas de individualismo, que aparecieron durante la década del setenta, están retrocediendo. Es todavía demasiado pronto como para afirmar que hemos superado esos problemas. Pero también es erróneo llegar a la conclusión de que somos incapaces de adaptarnos socialmente a las condiciones tecnológicas y económicas de la era de la informática.

GEMEINSCHAFT Y *GESELLSCHAFT*, UNA VEZ MÁS

La ruptura del orden social a través del progreso tecnológico no es un fenómeno nuevo. Sobre todo desde el comienzo de la Revolución Industrial, las sociedades humanas se han visto sujetas a un implacable proceso de modernización a medida que nuevos métodos de producción iban reemplazando a los anteriores.[3] El desorden social de fines del siglo XVIII y principios del XIX existente en los Estados Unidos y en Gran Bretaña puede ser adjudicado, en forma directa, a los efectos disociadores de lo que se dio en llamar la "primera revolución industrial", cuando la propulsión a vapor y la mecanización crearon industrias nuevas como la textil, la ferroviaria y otras similares. Las sociedades agrícolas se transformaron en industriales en un lapso de apenas cien años, y todas las normas sociales, hábitos y costumbres que habían caracterizado la vida en la aldea rural se vieron reemplazados por los nuevos ritmos de la fábrica y la ciudad.

Este cambio de normas generó lo que constituye, quizás, el más famoso concepto de la sociología moderna, es decir, la diferencia señalada por Ferdinand Tönnies entre lo que él denominó *Gemeinschaft* ("comunidad") y *Gesellschaft* ("sociedad").[4] Según Tönnies, la *Gemeinschaft* que caracterizó a la típica sociedad campesina europea premoderna consistía en una densa red de relaciones personales, que descansaba en gran parte sobre el parentesco y el contacto directo, de persona a persona, que es dable observar en una pequeña aldea cerrada. Las normas eran, en su mayoría, tácitas y los individuos estaban ligados entre sí por una red de interdependencia mutua que influía en todos los aspectos de su vida, desde la familia hasta el trabajo y las pocas actividades recreativas que este tipo de sociedades conocía. La *Gesellschaft*, por otra parte, era el marco referencial de las leyes y otras regulaciones formales que caracterizaban a las grandes sociedades urbanas e industriales. Las relaciones sociales eran más formales e impersonales; los individuos no dependían del apoyo mutuo de la misma manera en que lo hacían los integrantes de las comunidades rurales y, por lo tanto, había menos obligaciones morales entre ellos.

La idea de que las normas y los valores informales serán, con el tiempo, sustituidos por leyes y regulaciones formales ha sido, desde entonces, el eje central de la teoría sociológica moderna. Sir Henry Maine afirmó que en las sociedades premodernas, los individuos estaban unidos entre sí por lo que él denominó una relación de status. Un padre estaba unido a su familia o un amo a sus esclavos y sirvientes a lo largo de toda una vida de relaciones personales, que consistían en una cantidad de obligaciones mutuas informales, tácitas y, a menudo, ambiguas. Nadie podía retirarse sin más ni más de una relación de este tipo cuando no era de su agrado. Maine decía que, por el contrario, en una sociedad capitalista moderna, esta clase de relaciones se basan en un contrato como, por ejemplo, el acuerdo formal de que un empleado suministrará una determinada cantidad de su trabajo a cambio de un monto salarial acortado, a ser pagado por el empleador. Todas las condiciones pertinentes a esa relación están claramente expresadas en el contrato salarial y, por lo tanto, su cumplimiento puede ser forzado por el Estado; no existen antiquísimos deberes u obligaciones que acompañen al intercambio de dinero por servicios. Es decir que, a diferencia de una relación de status, la relación contractual no es una relación moral: cualquiera de las dos partes puede romperla en cualquier momento, siempre y cuando se cumplan los términos del contrato.[5]

Las consecuencias que el paso de la sociedad agrícola a una industrial significó para las normas sociales fue tan grande, que dio origen a una disciplina académica del todo nueva: la sociología, que procuró describir y entender esos cambios. Prácticamente todos los grandes pensadores sociales de fines del siglo XIX —entre ellos Tönnies, Maine, Weber, Émile Durkheim y Georg Simmel— dedicaron sus estudios a la explicación de la naturaleza de esa transición. El sociólogo estadounidense Robert Nisbet caracterizó, en cierta oportunidad, a toda esta fuerza propulsora de su disciplina como un largo comentario sobre la *Gemeinschaft* y la *Gesellschaft*.

Muchos de los textos sociológicos tradicionales escritos a mediados del siglo XX trataron ese cambio de *Gemeinschaft* a *Gesellschaft* como si fuera algo lineal y absoluto: una sociedad era o "tradicional" o "moderna", y estas últimas, de alguna manera,

constituían el fin del camino de la evolución social. Pero la evolución social no culminó en la clase media estadounidense de la década del cincuenta, dado que las sociedades industriales pronto comenzaron a transformarse en lo que Daniel Bell caracterizó como sociedades postindustriales o lo que hoy conocemos como sociedades informáticas. Si esta transformación es tan trascendente como la anterior, no nos debiera sorprender que su impacto sobre los valores sociales resulte igualmente importante.

POR QUÉ EL ORDEN SOCIAL ES IMPORTANTE PARA EL FUTURO DE LA DEMOCRACIA LIBERAL

La cuestión de si las democracias de la era informática podían mantener el orden social frente a los cambios tecnológicos y económicos es uno de los mayores desafíos que enfrentamos en la actualidad. Desde principios de la década del setenta hasta principios de los noventa hubo un repentino surgimiento de nuevas democracias en América latina, Europa, Asia y en lo que anteriormente fue el mundo comunista, que constituye lo que Samuel Huntington denominó la "tercera ola" de la democratización.[6] Como he afirmado en mi libro *El fin de la historia y el último hombre*, hay una fuerte lógica detrás de la evolución de las instituciones políticas en dirección a una democracia liberal moderna, basada en la correlación entre desarrollo económico y democracia estable.[7] En los países económicamente más avanzados, hubo una convergencia específica, a lo largo del tiempo, de las instituciones políticas y económicas sin que se presentaran otros modelos o variables alternativos a las instituciones políticas y económicas liberales.

Sin embargo, esta misma tendencia progresiva no siempre resulta evidente en el desarrollo moral y social. La tendencia de las democracias contemporáneas liberales a caer presas de un excesivo individualismo constituye, quizá, su mayor vulnerabilidad a largo plazo y se hace particularmente visible en la más individualista de todas las democracias, la de los Estados Unidos. El estado liberal moderno fue establecido bajo la premisa de que,

en interés de la paz política, el Estado no tomaría partido entre los distintos reclamos hechos por la religión y la cultura tradicional. Iglesia y Estado debían mantenerse separados; habría un pluralismo en las opiniones sobre los temas éticos y morales más importantes, referidos a los fines últimos o a la naturaleza del bien. La tolerancia se convertiría en una virtud cardinal; en lugar de un consenso moral habría un marco de referencia transparente, constituido por leyes e instituciones que producirían el orden político. Este tipo de sistema político no exigía que la gente fuera particularmente virtuosa, sino sólo que fuesen racionales y observaran la ley por sus propios y egocéntricos intereses. De modo similar, el sistema económico capitalista, basado en el mercado y tomado de la mano del liberalismo político, sólo exigía que la gente consultara sus propios intereses a largo plazo, a fin de alcanzar una producción y distribución de bienes socialmente óptima.

Las sociedades creadas sobre la base de estas premisas individualistas han funcionado a la perfección, y a medida que el siglo XX llega a su fin existen muy pocas opciones reales a la democracia liberal y el capitalismo de mercado como principios organizadores fundamentales de las sociedades modernas. El egocentrismo individual como fundamento de la sociedad constituye una base menos elevada, pero más estable que la virtud. La creación de la norma jurídica es uno de los logros que más enorgullece a la civilización occidental, cuyos beneficios se hacen más patentes cuando se analiza lo que ocurre en países como Rusia o China, donde se carece de dicho tipo de normas.

Pero si bien en un sistema legal formal son imprescindibles las instituciones políticas y económicas fuertes, éstas no son, por sí solas, suficientes para asegurar el éxito de una sociedad moderna. La democracia liberal siempre ha dependido de ciertos valores culturales compartidos para funcionar en forma adecuada. Donde esto se evidencia con mayor claridad es en el contraste existente entre los Estados Unidos y los países de América latina. Cuando México, la Argentina, Brasil, Chile y otros países latinoamericanos obtuvieron su independencia en el siglo XIX, muchos de ellos establecieron Constituciones democráticas formales y sistemas legales que seguían el modelo del sistema presidencial de los

Estados Unidos. Desde entonces, ninguna de esas naciones latinoamericanas ha tenido la estabilidad política, el crecimiento económico o la eficiencia de sus instituciones democráticas de que han disfrutado los Estados Unidos, a pesar de que la mayoría de ellas, afortunadamente, volvió a tener gobiernos democráticos en la década del ochenta.

Este hecho se debe a múltiples, variadas y complejas razones históricas, de las cuales, la más importante es de carácter cultural: los Estados Unidos fueron colonizados y poblados, fundamentalmente, por Gran Bretaña, y no sólo heredaron el sistema legal británico sino también su cultura, mientras que América latina heredó diversas tradiciones culturales de la península Ibérica. Aunque la Constitución de los Estados Unidos impone la separación entre Iglesia y Estado, la cultura estadounidense, durante sus años de formación, se vio influida y modelada de manera decisiva por el protestantismo sectario, que reforzó marcadamente el individualismo. Al respecto, Alexis de Tocqueville denominó "arte de la asociación" —típico de los Estados Unidos— a la capacidad de una sociedad de autorganizarse en una multitud de comunidades y asociaciones voluntarias. La vitalidad de la sociedad civil norteamericana fue crucial tanto para la estabilidad de sus instituciones democráticas como para su dinámico desarrollo económico. Por el contrario, las tradiciones imperiales y católico-latinas de España y Portugal reforzaron la dependencia de instituciones grandes y centralizadas, como lo son el Estado y la Iglesia, debilitando, en consecuencia, a la sociedad civil independiente. Se encuentran contrastes similares entre las partes norte y sur de Europa, donde la diferencia en la capacidad para hacer funcionar las instituciones modernas también se vio influida por la herencia religiosa y la tradición cultural.

El problema que existe con la mayoría de las democracias modernas es que no pueden dar por sentadas sus condiciones culturales previas. Las más exitosas, incluyendo a los Estados Unidos, tuvieron la ventaja de haber unido instituciones formales fuertes con una cultura informal, flexible, donde el apoyo mutuo entre sus miembros está presente. Pero no hay nada en las instituciones formales mismas que asegure que la sociedad seguirá

disfrutando de los valores y las normas culturales adecuados cuando se encuentre sometida a las presiones de los cambios tecnológico, económico y social. Todo lo contrario: el individualismo, el pluralismo y la tolerancia incorporados en las instituciones formales suelen favorecer la diversidad cultural y, por lo tanto, tienen el potencial de socavar los valores morales heredados del pasado. Y una economía dinámica y tecnológicamente innovadora romperá, por su naturaleza misma, las relaciones sociales existentes.

Es posible observar que, mientras las grandes instituciones políticas y económicas se han ido desarrollando a lo largo de un camino laico a largo plazo, la vida social ha sido mucho más cíclica. Las normas sociales que funcionaron para un período histórico determinado se ven quebradas por el avance de la tecnología y la economía, y debe procurarse ponerlas al día si se quiere redefinir nuevas pautas adaptables a las condiciones modernas.

EL VALOR DE LAS NORMAS

Las conexiones culturales entre el cambio hacia una era informática y la ruptura social se vieron reflejadas simbólicamente en una serie de anuncios publicitarios presentados en televisión, que inundaron las pantallas durante los Juegos Olímpicos de 1996 en Atlanta. Auspiciados por una gran empresa de telecomunicaciones estadounidense, mostraban una cantidad de atletas musculosos y bien entrenados realizando proezas totalmente irracionales, como correr por las paredes de un edificio, saltar a precipicios de cientos de metros de profundidad, o desplazarse sobre los techos de un rascacielos hacia el otro. Todos estos avisos habían sido elaborados en torno del slogan que aparecía en la pantalla al final del aviso: "Sin límites". Consciente o inconscientemente, el extraordinario físico de los atletas recordaba al "superhombre" del filósofo Nietzsche, ese ser rayano en lo divino a quien no limitaban las normas morales, tal como fue retratado con tanto sentimiento por la cineasta nazi Leni Riefenstahl.

La empresa de telecomunicaciones que auspició esta publici-

dad y la agencia que la produjo deseaban, con toda evidencia, crear una imagen poderosa, positiva y orientada hacia el futuro: en la nueva era de la tecnología informática, las viejas normas se desmoronaban y la empresa auspiciante iba a la vanguardia de esa destrucción. El mensaje implícito decía que las viejas normas —presumiblemente las que gobernaron en la era anterior a Internet y los monopolios telefónicos regulados— eran limitaciones innecesarias y perjudiciales, no sólo para el servicio telefónico sino para el espíritu humano en general. No era posible prever qué alturas podrían alcanzar los logros humanos con sólo suspender esas normas, y la empresa patrocinadora de la publicidad mencionada se sentiría sumamente feliz de ayudar a sus clientes para alcanzar esa tierra prometida. Al igual que esos atletas, podríamos convertirnos en seres casi divinos. Lo supieran o no, los productores de aquellos avisos publicitarios estaban construyendo un concepto cultural poderosísimo: el de la liberación del individuo de cualquier restricción social superflua y asfixiante. Desde la década del sesenta, el Occidente ha experimentado una serie de movimientos de liberación que buscan despojar al individuo de las limitaciones impuestas por muchas de las tradicionales normas sociales y regulaciones morales vigentes. La revolución sexual, la liberación femenina, los movimientos feministas y, en las décadas del ochenta y noventa, los movimientos en favor de los derechos de los homosexuales y de las lesbianas han estallado en todo el mundo occidental. La liberación buscada por cada uno de esos movimientos se refiere a regulaciones, normas y leyes sociales que limitan en forma excesiva las opciones y las oportunidades del individuo, sean los jóvenes cuando eligen su pareja sexual, mujeres que buscan oportunidades para desarrollar una carrera, u homosexuales en pos del reconocimiento de sus derechos. La psicología "pop" —desde el movimiento en pro del desarrollo del potencial humano de los años sesenta hasta el auge del tema de la autoestima en los años ochenta— buscó liberar al individuo de las asfixiantes expectativas que la sociedad tiene respecto de él. Al igual que la publicidad antes mencionada, también estos movimientos habrían podido adoptar como propio el lema "Sin límites".

Tanto las ideologías de derecha como las de izquierda participaron en ese esfuerzo por liberar al individuo de normas restrictivas, pero sus puntos de énfasis eran distintos. Simplificando, a la izquierda le preocupaba el estilo de vida; a la derecha le interesaba el dinero. La primera no quería que los valores tradicionales limitaran en forma indebida las opciones de la mujer, de las minorías, de los homosexuales, de los sin techo, de los acusados de delitos y de muchos otros grupos marginados por la sociedad. La derecha, por su parte, no quería que las comunidades pusieran límites a lo que el individuo pudiera hacer con su propiedad o, en el caso particular de los Estados Unidos, lo que quisiera hacer con sus armas. No fue por azar que la publicidad que impulsaba el mensaje "Sin límites" fuera creada por una empresa privada, de alta tecnología, que buscaba maximizar sus ganancias, ya que la base sobre la cual prospera el capitalismo es la ruptura con las normas, descartando tradicionales relaciones sociales, comunidades y tecnologías a favor de otras nuevas y más eficientes. Tanto la derecha como la izquierda denunciaron un excesivo individualismo por parte de la tendencia opuesta: quienes apoyaban la libertad de elección en materia de reproducción solían oponerse a la libertad para comprar armas o automóviles con alto consumo de gasolina; los que abogaban por las opciones ilimitadas del consumidor se desesperaban cuando, camino al supermercado, eran asaltados por delincuentes descontrolados.

La gente pronto descubrió que una cultura basada en un individualismo desenfrenado, en la cual el romper con las reglas se convierte en cierto modo en la única regla existente, ocasiona serios problemas. El primero de ellos tiene que ver con el hecho de que los valores morales y sociales no son, simplemente, limitaciones arbitrarias a la elección individual, sino la condición previa fundamental para cualquier tipo de emprendimiento cooperativo. En los últimos tiempos, los científicos sociales han empezado a referirse a la suma de los valores compartidos de una sociedad con el nombre de "capital social". Al igual que el capital físico (tierras, edificios, maquinarias) y el capital humano (la capacidad y los conocimientos de cada individuo), el capital social produce riqueza y, por lo tanto, tiene un valor concreto dentro de la economía de una nación. Asimismo, es el requisito previo para

185

aunar todas las formas de esfuerzo grupal conjunto que se producen en una sociedad moderna, desde manejar la tienda de comestibles instalada a la vuelta de la esquina hasta hacer lobby ante el Congreso o criar y educar a los hijos. Los individuos amplían su propio poder y su capacidad al seguir ciertas normas de cooperación que restringen su libertad de elección, les permiten comunicarse con su prójimo y coordinar acciones con su grupo de pertenencia. Virtudes sociales como la honestidad, la reciprocidad y el cumplimiento de los compromisos contraídos no sólo tienen mérito como valores éticos; también poseen un valor económico tangible y ayudan al grupo al logro de objetivos compartidos.

El segundo problema que se observa en una cultura promotora de un marcado individualismo es que desaparece el concepto de comunidad. Una comunidad no se forma cada vez que un grupo de personas interactúa en forma ocasional; las verdaderas comunidades están unidas por valores, normas y experiencias compartidas por todos sus integrantes. Cuanto más profundos sean estos valores y más firmemente se los sustente, tanto más intenso será el concepto de comunidad. Sin embargo, para muchos, la relación entre libertad personal y compromiso comunitario no es algo evidente o necesario. A medida que el individuo se va liberando de los lazos tradicionales que lo unen a su cónyuge, a su familia, a su vecindario, a su lugar de trabajo o a su iglesia, va sintiendo que le es posible tener, paralelamente con su libertad, una conexión social determinada, sólo que, de esta manera, es algo que la persona elige por propia voluntad. Sin embargo, en la práctica, estos individuos se han ido dando cuenta de que ese tipo de afinidades selectivas, de las que uno se puede vincular y desvincular a voluntad, los hacen sentir, en última instancia, solos y desorientados, con una gran nostalgia de relaciones más profundas y permanentes con otros individuos.

"Sin límites" es, pues, un mensaje altamente controvertido. Queremos romper reglas y normas que son injustas, poco equitativas, irrelevantes o anticuadas, y buscamos maximizar la libertad personal. Pero también necesitamos reglas que nos ayuden a establecer nuevas formas de emprendimientos cooperativos para sentirnos conectados unos con otros en una comunidad. Estas

nuevas normas siempre entrañan limitaciones a la libertad individual. Cualquier sociedad interesada en la constante reversión o abolición de normas y regulaciones, en nombre del incremento de la libertad individual de elegir y optar, se irá sumiendo en una creciente desorganización y estará cada vez más atomizada y aislada, y será en consecuencia incapaz de llevar a cabo tareas conjuntas y alcanzar objetivos comunes. La misma sociedad que busca una ausencia total de límites a su innovación tecnológica se encontrará también "sin límites" ante muchas formas de comportamiento personal, con el consiguiente incremento de la criminalidad, de las familias disfuncionales, de la cantidad de padres que no cumplen con su obligación como tales respecto de sus hijos, de vecinos no solidarios y de ciudadanos que optan por marginarse de la vida pública.

CAPITAL SOCIAL

Aun cuando, en términos generales, haya consenso en que la sociedad humana exige normas y límites, de inmediato surge la pregunta: ¿Cuáles son las normas que deberían prevalecer?

En una sociedad tan rica, libre y diversa como la de los Estados Unidos en las postrimerías del siglo XX, la palabra "cultura" ha terminado por asociarse con el concepto de elección. Es decir, la cultura es algo que los artistas, los escritores u otros individuos creativos eligen crear sobre la base de su voz interior; o bien, para quienes son menos creativos, algo que deciden consumir, sea arte, alta cocina o entretenimiento. En un plano superficial, la cultura es también algo frecuentemente asociado con comida, sobre todo del tipo étnico: afirmar que se posee una gran diversidad cultural significa tener una amplia posibilidad de elegir entre restaurantes chinos, italianos, griegos, tailandeses o mexicanos. Otras opciones de tipo cultural más trascendentes también están a disposición de cualquiera, como es el caso de aquel personaje de Woody Allen que, al enterarse de que tiene un cáncer terminal, intenta frenéticamente hallar solaz y consuelo como budista, hare krishna, católico o judío.

Además, se nos enseña que, al oscilar entre estas distintas manifestaciones culturales que compiten entre sí, ninguna de ellas puede ser juzgada mejor que la otra. En la jerarquía de las virtudes morales, la tolerancia es la que figura como la más importante de todas y el moralismo —el intento de juzgar a la gente de acuerdo con las propias normas morales o culturales— es considerado el pecado entre los pecados. *De gustibus non est disputandem*, es decir, sobre gustos no hay nada escrito y, tal como ocurre con la comida étnica, no hay forma de juzgar si una serie de normas morales es mejor o peor que la otra. Ésta es una lección que enseñan no sólo quienes proponen el multiculturalismo de izquierda, sino también por los economistas libertarios de la derecha que reducen todo comportamiento humano a la búsqueda de las irreductibles "preferencias" individuales.[8]

A fin de soslayar el problema del relativismo cultural, este libro se concentrará no en las normas culturales con mayúscula, sino en cierto subgrupo de normas que constituyen el capital social. El capital social puede ser definido, simplemente, como un conjunto de valores o normas informales compartidas entre los miembros de un grupo, que permiten la cooperación entre los mismos. Si los miembros de ese grupo aceptan que los demás integrantes del mismo se comportarán en forma correcta y honesta, terminarán por "confiar" los unos en los otros. La confianza es como un lubricante que hace que cualquier grupo u organización funcione en forma más eficiente.

Compartir valores y normas no genera, en sí mismo, un capital social, ya que los valores pueden ser erróneos. Observemos, por ejemplo, lo que ocurre en el sur de Italia, una región del mundo que se caracteriza marcadamente por su carencia de capital social y de confianza generalizada, aun cuando existen estrictas normas sociales. El sociólogo Diego Gambetta relata la siguiente historia:

> Un capo de la Mafia, ya retirado, recuerda que, siendo niño, su padre lo hizo subir a un muro y luego lo instó a saltar desde él, prometiendo atajarlo. En un primer momento, él se negó a saltar, pero su padre insistió hasta que por último saltó... y se golpeó contra el suelo. La sabiduría que su padre se proponía enseñarle con eso se resume en las siguientes palabras: "Tienes que aprender a desconfiar hasta de tus padres".[9]

La Mafia se caracteriza por un código interno de comportamiento sumamente rígido —*l'omerta*— y los individuos que la integran se autodenominan "hombres de honor". Sin embargo, esas normas no se aplican sino dentro de un círculo muy pequeño de mafiosos; para el resto de la sociedad siciliana, la norma que prevalece es: "Aprovéchate de la gente fuera de tu núcleo familiar inmediato toda vez que puedas hacerlo, ya que de lo contrario ellos se aprovecharán de ti antes"; y, tal como lo sugiere el ejemplo citado por Gambetta, ni siquiera la familia inmediata es demasiado confiable. Resulta obvio que este tipo de normas no promueven la cooperación social, y las consecuencias negativas de ello están ampliamente documentadas, tanto en lo que concierne a un buen gobierno como para el desarrollo económico.[10] El sur de Italia ha sido fuente de la notable corrupción que afecta al sistema político del país y constituye, además, una de las regiones más pobres de Europa occidental.

Por el contrario, las normas que producen capital social deben incluir, básicamente, virtudes como decir la verdad, cumplir con las obligaciones y practicar la reciprocidad. No resulta sorprendente que estas normas coincidan, de modo significativo, con los valores del puritanismo que Max Weber, en su conocido libro *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, identificó como esenciales para el desarrollo del capitalismo occidental.

Todas las sociedades tienen una base o reserva de capital social; las diferencias reales entre ellas se refieren a lo que podría denominarse el "radio de confianza".[11] Esto significa que normas cooperativas como honestidad y reciprocidad pueden ser compartidas entre un grupo limitado de personas y no con otros integrantes de la misma sociedad. Las familias son, por supuesto, una importante fuente de capital social en todo el mundo. Por más que los padres estadounidenses no tengan una opinión demasiado elevada de sus adolescentes, es mucho más probable que los integrantes de una misma familia confíen y trabajen los unos con los otros en grado mucho mayor que con extraños. Ésta es la razón

487

por la cual prácticamente todos los emprendimientos comienzan como una empresa familiar.

Pero la fuerza de los lazos familiares difiere de sociedad en sociedad y varía, asimismo, su peso relativo respecto de otros tipos de obligaciones sociales. En algunos casos parecería haber algo así como una relación inversa entre los lazos de confianza y reciprocidad dentro y fuera de la familia; cuando uno de los términos de la ecuación es sumamente fuerte, el otro tiende a debilitarse. En China y en América latina, las familias son fuertes y muy unidas pero es difícil que se confíe en extraños, y los niveles de honestidad y cooperación en la vida pública son mucho más bajos. Una de las consecuencias de este hecho es el nepotismo y una notable y extendida corrupción pública.

Lo que, en opinión de Weber, hizo que la reforma protestante tuviera la importancia que tuvo, no fue tanto el hecho de que alentara la honestidad, la reciprocidad, la austeridad y el ahorro entre los empresarios individuales, sino que esas virtudes fueran practicadas por primera vez y en forma extensiva fuera de la familia.[12]

Es perfectamente posible conformar grupos exitosos incluso en ausencia del capital social, utilizando una diversidad de mecanismos de coordinación formal tales como los contratos, las jerarquías, las constituciones, los sistemas legales y otras herramientas similares. Pero la existencia de normas informales reduce en forma marcada lo que los economistas denominan costos de transacción, es decir, los costos que implica monitorear, contratar, adjudicar e implementar los acuerdos formales. En determinadas circunstancias, el capital social también puede facilitar un mayor grado de innovación y de adaptación grupal.

El capital social brinda ventajas que van mucho más allá de la esfera económica. Constituye un elemento fundamental para poder crear una saludable sociedad civil, es decir, los grupos y asociaciones que ocupan el espacio entre la familia y el Estado. La sociedad civil, que ha sido un foco de primerísimo interés en lo que fueron los países comunistas, a partir de la caída del Muro de Berlín es considerada un elemento crucial para el éxito de la democracia. El capital social permite que los distintos grupos que configuran una

sociedad compleja se unan entre sí para defender sus intereses, los cuales, de lo contrario, podrían no ser tomados en cuenta por un Estado poderoso.[13] La asociación entre sociedad civil y democracia liberal es tan estrecha, que el ya fallecido Ernest Gellner afirmó que esta última es poco menos que un derivado de la primera.[14]

Si bien el capital social y la sociedad civil han sido ampliamente elogiados como elementos muy positivos, es importante hacer notar que los mismos no siempre son beneficiosos. Para toda actividad social, buena o mala, es fundamental que haya una coordinación. En *La República*, de Platón, se plantea una discusión entre Sócrates y un grupo de amigos sobre el significado de la justicia. En el Libro I, Sócrates señala a Trasímaco que hasta una banda de asaltantes debe operar sobre la base de cierto sentido de justicia entre ellos, ya que, de lo contrario, nunca lograrían llevar a cabo sus delitos. La Mafia y el Ku Klux Klan son partes integrantes de la sociedad civil estadounidense; ambas organizaciones poseen capital social y ambas son negativas para la salud de la sociedad en un sentido más amplio. En la vida económica es preciso que exista una coordinación grupal para determinada forma de producción pero, en cuanto cambian las tecnologías o los mercados, es probable que se haga necesario un tipo de coordinación diferente, a cargo de, eventualmente, distintos miembros del grupo. Los lazos de reciprocidad social que facilitaban la producción en un período pretérito se convierten, de pronto, en obstáculos para la producción en una etapa posterior, tal como ha sucedido en el caso de muchas corporaciones japonesas en la década del noventa. Continuando con la metáfora económica, a esta altura se puede decir que el capital social se ha vuelto obsoleto, haciéndose necesaria su amortización en la contabilidad de la sociedad capitalista.

El hecho de que, en ocasiones, el capital social pueda ser utilizado para fines destructivos o volverse obsoleto no niega la premisa ampliamente compartida de que constituye, en general, un aspecto positivo para una sociedad. Aunque no siempre sea así, pues el capital físico no sólo puede volverse obsoleto, sino que también puede ser utilizado para la producción de armas destinadas a agredir al prójimo, de talidomida, de entretenimientos

peligrosos y de toda una serie de "males" sociales. Pero las sociedades tienen leyes que prohíben la producción de males para ellas mismas, ya sea a través del capital físico o del capital social, de modo que podemos suponer que, básicamente, el capital social es utilizado para generar productos que no serán peores, desde el punto de vista social, que los productos del capital físico.

Y es así como ha sido considerado el capital social por la mayoría de las personas que utilizan este concepto. Por lo que se conoce, la expresión "capital social" fue utilizada por primera vez por Lyda Judson Hanifan en 1916, para describir los centros comunitarios de las escuelas rurales.[15] También fue empleada en la obra clásica de Jane Jacobs *The Death and Life of Great American Cities,* en la cual explica que la densa red social que existía en los barrios urbanos mixtos más antiguos constituía una forma de capital social que fomentaba la seguridad pública.[16] El economista Glenn Loury, como también el sociólogo Ivan Light, utilizaron, en los años setenta, la expresión "capital social" para analizar el problema del desarrollo económico de las zonas centrales, superpobladas, pobres e inseguras, de las grandes ciudades industriales: los afroestadounidenses carecían de lazos de confianza y conexión social en el seno de su comunidad, lazos que en cambio existían entre los integrantes de las comunidades asiáticas y otros grupos étnicos, lo cual explica en gran medida la ausencia de desarrollo de la pequeña empresa entre la población negra.[17] En la década del ochenta, la expresión "capital social" fue aplicada en un contexto más amplio por el sociólogo James Coleman[18] y por el científico político Robert Putnam. Este último generó un intenso debate respecto del rol del capital social y la sociedad civil en Italia y en los Estados Unidos.[19]

Quizás el teórico más importante del capital social haya sido alguien que nunca utilizó esa expresión, pero que comprendió su importancia con absoluta claridad: el aristócrata y viajero francés Alexis de Tocqueville. Su obra *Democracy in America* es recordada en la actualidad más que nada por su observación de que, al contrario de lo que sucedía en su Francia natal, los Estados Unidos poseían un rico "arte de la asociación", es decir, una población habituada a unirse en asociaciones voluntarias

484

tanto con finalidades triviales como para objetivos serios. La democracia estadounidense y su sistema de gobierno limitado logró funcionar sólo gracias a que los estadounidenses eran tan afectos a conformar asociaciones, tanto para fines civiles como políticos. Esta habilidad para "autorganizarse" no sólo significó que el gobierno no tenía necesidad de imponer orden con jerarquías bien definidas de arriba abajo, sino que la asociación civil también fue una "escuela para el autogobierno" al inculcar en la gente hábitos cooperativos que luego se trasladarían a la vida pública. Es de suponer que Tocqueville coincidiría con la proposición de que sin capital social no puede haber sociedad civil, y que sin una sociedad civil no puede haber una democracia exitosa.

¿CÓMO SE MIDE EL CAPITAL SOCIAL?

Ni sociólogos ni economistas se han sentido muy satisfechos con el difundido uso de la expresión "capital social"; los primeros, porque lo consideran una invasión de las ciencias sociales por parte de la economía, y los segundos porque la consideran un concepto nebuloso, difícil, si no imposible, de medir. Y, de hecho, la medición de la totalidad de relaciones sociales cooperativas basadas en las normas de la honestidad y reciprocidad no es una tarea menor. Si afirmamos que la Gran Ruptura afectó al capital social, tenemos que encontrar una base empírica para probar que esto es, en efecto, así.

Robert Putnam ha dicho que la calidad de los gobiernos en las diferentes regiones de Italia es correlativo del capital social, y que el capital social ha ido declinando en los Estados Unidos desde los años sesenta. La validez empírica de esa afirmación respecto de los Estados Unidos se tratará en el próximo capítulo. Sin embargo, su trabajo ilustra algunas de las dificultades que implica la medición del capital social. Putnam utiliza dos tipos de unidades estadísticas. La primera es la información sobre grupos y la pertenencia a los mismos, desde clubes deportivos y sociedades corales hasta grupos de intereses y partidos políticos, como

también los índices de participación política, por ejemplo, concurrencia a las urnas electorales y cantidad de lectores de diarios y periódicos. Además, toma en cuenta las encuestas más detalladas sobre uso del tiempo y otros indicadores acerca de cómo invierte la gente sus horas de actividad diaria. El segundo tipo de medición son investigaciones como la General Social Survey (para los Estados Unidos) o la World Values Survey (para más de cuarenta países de todo el mundo), que formulan una serie de preguntas acerca de valores y comportamientos.

La afirmación de que el capital social estadounidense ha ido declinando a lo largo de las últimas dos generaciones ha sido sumamente controvertida. Numerosos intelectuales mencionaron datos que muestran que la cantidad de grupos y el número de asociados a los mismos de hecho han aumentado en la última generación, o afirmaron, simplemente, que los datos disponibles no captan la realidad de la vida comunitaria en una sociedad tan compleja como la de los Estados Unidos.[20] Estas afirmaciones serán revisadas en el capítulo 2.

Más allá de la cuestión de si es posible contabilizar grupos y de la afiliación a estos grupos, hay otros problemas de medición para este enfoque. En primer lugar, el capital social tiene una importante dimensión cualitativa. Mientras que una liga de bolos o un club de jardinería pueden ser, como Tocqueville sugiere, escuelas para la cooperación y el espíritu público, es evidente que se trata de instituciones muy distintas de la Infantería de Marina de los Estados Unidos o de la Iglesia Mormona, en cuanto al tipo de actividad colectiva que unos y otros fomentan. Para empezar, una liga de bolos no es capaz de tomar por asalto una playa. Una medición adecuada del capital social deberá tomar en cuenta la naturaleza de la acción colectiva de la que es capaz un grupo: sus dificultades inherentes, el rendimiento del grupo, si puede ser llevada a cabo en circunstancias adversas, etcétera.

El segundo problema está relacionado con lo que un economista llamaría las externalidades positivas de la pertenencia al grupo, o lo que podría denominar el "radio de confianza". Una externalidad es un beneficio o un costo que recae sobre una parte situada fuera de una actividad determinada. Cortar el césped y

mantener la casa bonita y presentable es un ejemplo de una externalidad positiva que beneficia a los vecinos, mientras que la polución es el clásico ejemplo de un costo que debe ser pagado por individuos que no tuvieron responsabilidad alguna en la generación del mismo. Mientras que todos los grupos necesitan del capital social para funcionar, algunos crean lazos de confianza (y, por lo tanto, capital social) fuera de su propio ámbito. Como indicó Weber, el puritanismo exigía honestidad no sólo para con los miembros de la propia comunidad religiosa, sino para con todos los seres humanos. Por otra parte, las normas de reciprocidad pueden ser compartidas sólo por un pequeño subgrupo de miembros. En lo que se denomina "grupo de pertenencia numeroso" —por ejemplo la American Association of Retired People (AARP)—, que tiene más de 30 millones de socios, no hay razón para suponer que los miembros confiarán los unos en los otros o que se logrará una acción coordinada sólo por haber pagado la cuota anual a una misma organización.

El problema final está ligado a las externalidades negativas. Algunos grupos promueven activamente la intolerancia, el odio y hasta la violencia hacia quienes no pertenecen a dicho grupo. Si bien el Ku Klux Klan, Nation of Islam y Michigan Militia —la secta política de ultraderecha que actúa en distintos Estados del país— poseen capital social, una sociedad conformada por ese tipo de grupos no resultaría demasiado atractiva e, incluso, es probable que dejara de ser una democracia. Este tipo de grupos tienen dificultades para cooperar entre sí, y los lazos comunitarios exclusivos que unen a sus miembros los hacen menos adaptables, al aislarlos de toda influencia del entorno inmediato.

Resulta claro que obtener cifras creíbles que expresen el acervo de capital social de una sociedad grande y compleja como la de los Estados Unidos, a partir de un censo de grupos, es poco menos que imposible. Disponemos de datos empíricos de diversa confiabilidad sólo acerca de una cierta subserie de grupos que existen en concreto, pero ninguna forma consensuada para juzgar sus diferencias cualitativas.

Entonces, ¿de qué manera podemos determinar si la base del capital social de una sociedad dada aumenta o decrece? Una

solución es confiar en mayor medida en la segunda de las dos fuentes de datos, es decir, en los que se obtienen a través de encuestas sobre credibilidad y valores. Muchas de las tradicionales encuestas sociales requieren de los encuestados respuesta a temas importantes relativos a la cooperación social, como, por ejemplo, si confían en sus conciudadanos, si están dispuestos a dejarse sobornar, o si es probable que mientan en beneficio de sus propios intereses. Los datos de las encuestas presentan múltiples problemas, desde el hecho de que las respuestas variarán de acuerdo con la forma en que se plantee la pregunta y según quién la formule, hasta la ausencia de datos coherentes para muchos países y durante muchos períodos. Una pregunta genérica como: "En términos generales, ¿usted diría que se puede confiar en la mayoría de la gente, o que nunca se es lo bastante cauteloso al tratar con alguien?" (formulada tanto por la General Social Survey como por la World Values Survey) no brindará información muy precisa acerca del grado de confianza que existe entre los encuestados, ni sobre su relativa propensión a cooperar con la familia, con los integrantes de su grupo étnico, con sus correligionarios, con perfectos extraños, y así sucesivamente. Sin embargo, estos datos existen y serán utilizados aquí en la medida en que ellos faciliten una comprensión más clara de las tendencias generales.

También existe otro enfoque alternativo. En lugar de medir el capital social como un valor positivo, podría resultar más fácil medir la "ausencia" de capital social a través de los medidores tradicionales de la disfuncionalidad social, como ser: la tasa de criminalidad, de ruptura familiar, de uso de drogas, de litigios, de suicidios, de evasión impositiva, entre otros. La suposición es que, dado que el capital social refleja la existencia de normas de cooperación, el desvío social refleja ipso facto una falta de capital social. Los indicadores de la disfuncionalidad social, si bien no carecen de problemas, abundan mucho más que los datos sobre la asociación del individuo a diversos grupos y, además, se pueden obtener en forma de bases de comparación. Esta estrategia ha sido utilizada por la National Commission of Civic Renewal para medir la falta de compromiso cívico.[21]

Debe observarse, ya desde un principio, que el uso de los datos sobre la disfunción social como medición negativa del capital social presenta un problema muy serio, a saber: que ignora la distribución. Así como el capital convencional se encuentra distribuido en forma muy poco equitativa dentro de una sociedad (o sea, sobre la base de la medición de la riqueza y ante los estudios sobre la distribución de la misma), también es muy probable que el capital social se encuentre distribuido en forma poco equitativa: podrán coexistir estratos de individuos altamente socializados y autorganizados, con nichos de atomización extrema y hasta con patologías sociales. Utilizar el desvío social como sustituto del capital social es un poco como usar los datos sobre la pobreza como medida de la riqueza general de la gente, en cuyo caso los Estados Unidos aparecerían como uno de los países más pobres del mundo desarrollado.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el presente libro analizará tres grandes tipos de datos para medir las tendencias del capital social en el mundo desarrollado, a partir de los años cincuenta. Los tipos mencionados son: (1) datos sobre delicuencia, basados en su mayoría en la información autónoma de los organismos judiciales; (2) datos sobre las familias, que incluyen fertilidad, matrimonios, divorcios e ilegitimidad, también provenientes de agencias estadísticas nacionales, y (3) los datos de encuestas sobre la confianza, los valores y la sociedad civil. Después de presentar estos datos en el capítulo 2, pasaremos revista, en el capítulo 3, a las explicaciones generales acerca de la Gran Ruptura, la mayoría de las cuales no son del todo abarcativas. En los capítulos 4 y 5 se discutirán las causas específicas de cada uno de los fenómenos analizados.

Resultará para muchos un tema de controversia el haber incluido datos sobre la familia en un listado de indicadores de las disfunciones sociales. Están quienes afirman que no existe un tipo de familia "normal", y que los cambios masivos que han tenido lugar en la estructura familiar desde los años cincuenta simplemente reflejan la transición de un modelo de hogar hacia otro. Las familias pueden constituir un capital social, pero, como se ha visto en los casos de China y los países latinos católicos, también pueden constituir barreras para la cooperación fuera de la

familia. Mi punto de vista es que las normas familiares constituyen tanto un capital social como un factor fundamental para la transmisión del capital social a las futuras generaciones, y que un fenómeno como el acelerado aumento del número de hogares conducidos por mujeres solteras es un aspecto social sumamente negativo. Estas afirmaciones se abordarán con más detalle en el capítulo 6.

Hay otros tipos de indicadores de capital social que deberían ser tomados en cuenta, pero que no se han incluido aquí. Uno de ellos, en particular, es el nivel de litigios existentes en una sociedad determinada. Los estadounidenses son famosos por su vocación por el litigio y tienen una cantidad de abogados per cápita mucho mayor que cualquier otra sociedad desarrollada. Para muchos norteamericanos, diferencias que solían dirimirse con un apretón de manos, hoy son llevadas a los tribunales. El aparente incremento de los litigios por lo que parecerían ser temas triviales o absurdos —como la mujer a quien McDonald's tuvo que indemnizar por haberse derramado encima un café demasiado caliente, o niños que hacen juicio a sus padres por "vida ilícita" (es decir, por haber cometido el error de no abortar)— constituyen la prueba de que existe en nuestra sociedad un nivel cada vez menor de confianza, para no decir de sentido común.

Lamentablemente, los datos sobre los niveles comparativos de los litigios son muy difíciles de obtener y más difíciles aún de interpretar, en vista de las grandes diferencias que hay entre países que aplican la ley consuetudinaria y los que utilizan un código civil. Además, no resulta claro que el incremento de los niveles de litigio en los Estados Unidos sea, forzosamente, un indicador de niveles más bajos de capital social. En los Estados Unidos se utiliza la ley de agravios como un sustituto de la regulación estatal: por ejemplo, en lugar de que un ente estatal controle e inspeccione las piscinas públicas y juegos como la Montaña Rusa, se confía en la capacidad del ciudadano para hacer juicio a los dueños de las piletas y de los parques de diversiones por sumas de dinero tan elevadas, que disuaden a éstos de actuar en forma tal que pongan en peligro la seguridad pública. Por lo tanto, el incremento de los litigios en los Estados Unidos bien puede ser un indicador positivo

del capital social: en lugar de recurrir a fuentes de autoridad jerárquica para resolver sus disputas, las partes privadas buscan llegar a un arreglo equitativo entre sí, aunque siempre con la ayuda de toda una legión de abogados muy bien pagos.

UNA OBSERVACIÓN SOBRE EL MÉTODO COMPARATIVO

En los capítulos siguientes, presentaré datos sociales correspondientes a los Estados Unidos, Gran Bretaña, Suecia y Japón, además de recurrir a datos más amplios y genéricos referidos a otros doce a quince países desarrollados, entre los cuales incluiré a Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Francia, Alemania, los Países Bajos, Italia, España, Noruega, Finlandia, Corea, Hong Kong, Singapur y Taiwán. La elección de estos países tiene sólo fines ilustrativos. El lector que desee datos más detallados sobre otros países deberá consultar el Apéndice. Con excepción de Hong Kong (que a partir de julio de 1997 ha pasado a formar parte de la República Popular China), Singapur y Taiwán, todas esas naciones son miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Cuando se estudian fenómenos como los repentinos cambios en las normas sociales, es de suma importancia comparar datos de diferentes países. A diferencia del científico abocado a las ciencias naturales, el investigador social no puede llevar a cabo experimentos de laboratorio, en los cuales se desarrolla un proceso en condiciones controladas, para comprender cuál es, exactamente, la causa de un efecto determinado. Lo más cerca de esto que se puede llegar en las ciencias sociales es comparar dos sociedades que sean similares en muchos aspectos pero difieran en un área en particular. De esta manera, a fin de comprender el impacto sobre el crecimiento económico de las tasas impositivas marginales más bajas, podemos cotejar a Nueva Zelanda con Australia durante la década del ochenta. Una comparación entre Nueva Zelanda y Nueva Guinea respecto del efecto de la política impositiva no tiene ningún sentido, dado que los dos países no sólo difieren

grandemente en lo cultural, sino que también se encuentran en niveles de desarrollo socioeconómico tan dispares, que cualquier diferencia entre sus respectivos crecimientos económicos sería, como suele decirse, "masivamente sobredeterminado".

La metodología comparativa tiene una larga historia en las ciencias sociales, empezando por los estudios clásicos como *Suicide*, de Emile Durkheim, donde desarrolla el concepto de anomia a través del estudio de las tasas de suicidio en una serie de diferentes países europeos a fines del siglo XIX. Sólo si comparamos la experiencia de un país determinado con la de otros similares, podemos arribar a la explicación de fenómenos complejos y evitar un excesivo localismo y una visión limitada del fenómeno. Los estadounidenses, por ejemplo, suelen atribuir evoluciones tales como la disminución del respeto por la autoridad a experiencias nacionales del tipo de la guerra de Vietnam o el escándalo de Watergate. Si bien esto, en cierta medida, puede ser cierto, la explicación parece menos plausible cuando vemos que el respeto por la autoridad ha ido declinando en prácticamente todos los demás países desarrollados.

Dado que muchas consecuencias sociales están íntimamente relacionadas con el nivel de desarrollo de una sociedad (medido en PBI per cápita), parecería lógico comparar a un país desarrollado tan sólo con otros países desarrollados. Como veremos en los próximos capítulos, los países asiáticos con un mismo nivel de desarrollo que Gran Bretaña o Francia han experimentado niveles muy diferentes de disfunción social, lo cual indicaría que es la cultura, más que el nivel de desarrollo, la responsable de ese contraste. Esto también explica por qué no he incluido en este libro ningún dato sobre países en vías de desarrollo. No es que sus experiencias no sean valiosas, sino que las mismas difieren de tantas y tan variadas maneras respecto de las de los Estados Unidos y otros países desarrollados, que no ayudan demasiado a la interpretación de las que tienen lugar en estos últimos.

493

2

Delincuencia, familia, confianza: lo que ocurrió

En torno del año 1965, una gran cantidad de indicadores utilizables como medida negativa del capital social comenzaron a subir, todos al mismo tiempo y con suma rapidez. Estos indicadores pueden encuadrarse en tres grandes categorías: delincuencia, familia y confianza. Los cambios sufridos no sólo se observaron en los Estados Unidos sino también en todos los países desarrollados, con excepción de Japón y Corea. Como veremos más adelante, se verificó un gran número de constantes en estos cambios: en los países escandinavos, los países de habla inglesa (Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá, Australia y Nueva Zelanda) y en los países católicos latinos como España e Italia, los indicadores tuvieron un comportamiento similar. En algunos, los cambios se produjeron más tarde, en otros alcanzaron niveles distintos y, dentro de su grupo, los Estados Unidos estuvieron por lo general a la cabeza, con altos niveles de desviaciones sociales. Pero todas las sociedades occidentales se vieron afectadas, tarde o temprano, por la Gran Ruptura.

I. DELINCUENCIA

Existe una relación muy estrecha entre el capital social y la delincuencia. Si definimos el capital social como una norma de

Diseño de tapa: Pablo J. Rey
Diseño de interior: Natalia Marano

Nota del editor: Los conceptos y expresiones contenidos en este libro son de exclusiva responsabilidad del autor, y por lo tanto sus opiniones no necesariamente reflejan el punto de vista del editor.

194

Título original: THE GREAT DISRUPTION
Copyright © 1999 by Francis Fukuyama
Copyright © Editorial Atlántida, 1999
Derechos reservados para México: Grupo Editorial Atlántida Argentina de México S.A. de C.V.
Derechos reservados para los restantes países de América latina y para Estados Unidos:
Editorial Atlántida S.A. Primera edición publicada por
EDITORIAL ATLANTIDA S.A., Azopardo 579, Buenos Aires, Argentina.
Hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Libro de edición argentina.
Impreso en España. Printed in Spain. Esta edición se terminó de imprimir en el mes de septiembre de 1999 en los talleres gráficos Rivadeneyra S.A., Madrid, España.

FRANCIS FUKUYAMA

TEXTO No. 21

La Gran RUPTURA

Traducción
DOROTEA PLÄCKING DE SALCEDO

10

Los orígenes de la cooperación

Si aceptamos que la predisposición del hombre a cooperar en grupos no es sólo algo construido socialmente o producto de una elección racional, y que un cierto grado de altruismo y una tendencia a cooperar se hallan arraigados en el genoma humano, la pregunta que se plantea es cómo se originó esta predisposición. Como ya hemos observado, la biología evolutiva contemporánea parte de la misma premisa que la economía moderna: es imposible explicar el comportamiento grupal, salvo que esa explicación se elabore a partir de los intereses individuales que conforman dicho grupo. Entonces, ¿cómo se explica el surgimiento del altruismo y del comportamiento social?

EN EL COMIENZO FUE EL PARENTESCO

Los dos caminos principales por los cuales los intereses individuales conducen a la cooperación social son la selección por parentesco y la reciprocidad. La selección por parentesco, también llamada adaptación inclusiva, es una teoría desarrollada por William Hamilton en la década de los sesenta[1] y popularizada por Richard Dawkins en su libro *The Selfish Gene*.[2] Si bien toda teoría sobre el comportamiento social debe comenzar, forzosamente, por los intereses egoístas de los individuos, estos intereses egocéntri-

cos radican en la necesidad de transmitir los genes a los descendientes y no necesariamente en la supervivencia de la criatura. Por lo tanto, afirma Dawkins, los egoístas son los genes y no los organismos individuales. Hamilton demostró que los parientes se comportan en forma altruista entre sí en un grado estrictamente proporcional a la cantidad de genes que comparten. Padres e hijos, hermanos y hermanas consanguíneos comparten la mitad de sus genes (a no ser que los hermanos fueran gemelos idénticos, en cuyo caso comparten el ciento por ciento de los genes). Por lo tanto, sería de esperar que existiera el doble de altruismo entre ellos que entre primos o que entre tíos y sobrinos, que sólo comparten una cuarta parte de sus genes.[3] Se ha observado que las ardillas discriminan entre sus hermanos de camada y sus medio hermanos en lo que se refiere al anidaje; una conducta similar se ha observado en muchas otras especies.[4]

Por supuesto, el tema de las relaciones de parentesco es mucho más complicado que esto, dado que los parientes que sólo tienen en común una parte de su herencia genética no solo cooperarán sino que también competirán entre ellos. Robert Trivers ha demostrado que dentro de una familia, existen diversos incentivos para el altruismo parental, no sólo entre padres y madres sino también entre padres e hijos a medida que estos últimos se van haciendo más grandes e independientes.[5] Para la mayoría de las especies —incluso la humana—, saber quién es pariente y quién no constituye un tema importante. El éxito reproductivo del cuclillo depende de la incapacidad de otras aves de distinguir entre los huevos y pichones del cuclillo y los suyos propios. Sólo con la aparición de las pruebas de ADN, los hombres pudieron tener certeza absoluta de su paternidad.

Quiere decir, entonces, que la sociabilidad humana comienza por el parentesco; el altruismo existe en proporción al grado de parentesco. Para comprender esta conclusión, no hace falta ser universitario. Pero es útil recordar, sin embargo, que incluso en sociedades con las más estrictas normas jurídicas, el nepotismo y el favoritismo para con los parientes y familiares sigue siendo un impulso sumamente poderoso. Esto explica la gran transferencia de recursos que se produce de padres a hijos y la razón por la cual

la mayoría de las nuevas empresas que surgen en las más diversas culturas del mundo suelen ser empresas familiares, que muchas veces utilizan la mano de obra no remunerada de los parientes. Esto explica también por qué ni siquiera la persona más querida, pero no emparentada, pasará airoso por la prueba del geriátrico, pero sí lo hará una madre o un padre. Y esclarece asimismo una cantidad de realidades sociales que no son tan evidentes, por ejemplo, el hecho de que sólo una proporción muy pequeña de los homicidios domésticos se producen entre parientes consanguíneos,[6] y que el abuso infantil haya aumentado en los Estados Unidos y otros países occidentales como consecuencia de la gran cantidad de padrastros y madrastras surgidos como consecuencia de los divorcios y nuevos matrimonios.[7]

RECIPROCIDAD

Si bien es probable que la sociabilidad comience con el parentesco, en el mundo natural también existen conductas claramente altruistas y cooperativas entre individuos no emparentados. Los ejemplos de cooperación entre los chimpancés citada al principio del capítulo anterior —como son los grupos de asalto formados por machos estrechamente unidos por un objetivo y las coaliciones para obtener posiciones de poder dentro del grupo— constituyen asociaciones entre animales que, en su mayoría, no están emparentados. Existen muchos otros casos de este tipo, como los murciélagos-vampiros, que alimentan a crías a las que no los unen parentesco alguno, y los mandriles que protegen a los hijos en la manada aunque no sean los propios.[8] De hecho, como en el caso de ciertos tipos de peces limpiadores y de los peces a los que estos limpian, existen lazos altruistas entre especies diferentes.[9] Los antropólogos saben muy bien que lo que se vende como parentesco en muchas sociedades humanas es, en realidad ficticio. Muchos miembros de un linaje chino creen que están emparentados ente sí cuando, en realidad, sólo comparten un único antepasado, que vivió decenas de generaciones atrás.[10] Y, sin embargo, esas personas cooperan entre sí como si tuvieran una gran cantidad de genes en común.

Más allá de la afinidad familiar, la segunda fuente natural de comportamiento social suele ser el altruismo recíproco.[11] Las teorías biológicas del altruismo recíproco han tomado mucho de la economía y de la teoría de los juegos, a fin de demostrar de qué manera es posible que se desarrolle reciprocidad incluso entre individuos gobernados por genes egoístas, utilizando, en particular, la iterada solución de Robert Axelrod para el dilema del prisionero.[12]

La teoría de los juegos presenta el problema de la cooperación de la siguiente manera: ¿Cómo hacen individuos racionales pero egoístas para arribar a normas de cooperación que maximicen el bienestar del grupo, cuando se ven tentados de desertar de la solución cooperativa y lograr réditos individuales más altos? El clásico problema que se plantea en la teoría de los juegos se denomina "El dilema del prisionero". Sam y yo estamos presos en la misma cárcel y nos ponemos de acuerdo sobre un plan para fugarnos. Si cooperamos, el operativo será un éxito. Pero si yo cumplo con mi parte del acuerdo y Sam, por su lado, me delata a los guardias, seré castigado severamente. A la inversa, si Sam cumple con su parte del acuerdo y yo lo delato a los guardias, éstos me recompensarán. Si los dos nos delatamos, ninguno de nosotros obtendrá beneficio alguno. Lo mejor sería atenernos al acuerdo original, pero el riesgo de que Sam me traicione es muy grande y si yo lo traiciono a él, obtendré una recompensa. Por lo tanto, los dos decidimos delatar al otro. A pesar de las ventajas mutuas que nos ofrecería la cooperación, el peligro de ser traicionados impide que esa cooperación se produzca.

Los juegos del dilema del prisionero resultan muy problemáticos para sus actores, dado que la solución de que ambos se traicionan constituye lo que los teóricos de estos juegos denominan "el equilibrio de Nash". Para el individuo, es la mejor estrategia posible: minimiza las posibilidades de ser víctima incauta del otro mientras éste obtiene una recompensa por su traición si uno se atuvo a lo pactado. Al mismo tiempo, brinda la oportunidad de pagarle al otro con la misma moneda. Pero si bien, en el plano individual, para uno la traición es mejor estrategia que la cooperación, conduce a peores resultados si se toman en cuenta

los intereses de los dos actores de la situación, es decir, lo que en economía se denomina un resultado social subóptimo. La cuestión sería, entonces, ver cómo los actores individuales pueden arribar a un resultado cooperativo.

En un juego único del dilema del prisionero, en el cual los actores se encuentran una sola vez, no hay una solución cooperativa salvo que se recurra a estrategias elaboradas para comprometerse por anticipado con el resultado de la cooperación. (El compromiso previo solo no resuelve el dilema del prisionero; sólo convierte el problema en otro: cómo hacen los actores para darse mutuamente señales de compromiso por anticipado y lograr que el mismo sea creíble.) En una competencia de estrategias coordinada por él mismo, Robert Axelrod demostró de qué manera una solución cooperativa puede surgir en un juego iterado (es decir, repetido), en el cual los mismos actores se ven obligados a interactuar una y otra vez.[13] Al desarrollar una simple estrategia de "ojo por ojo", en la cual uno de los actores paga cooperación con cooperación y traición con traición, se genera un proceso de aprendizaje en el que cada uno de los involucrados reconoce que, a la larga, la cooperación genera un beneficio individual más alto que la traición y, por lo tanto, es la actitud racionalmente óptima.

La razón por la cual este tipo de estrategia de "ojo por ojo" funciona como solución para el dilema del prisionero puede ser comprendida en términos teóricos fuera del marco de referencia del juego. Si se enfrenta la decisión de confiar en otra persona, a la cual no se conoce y nunca se volverá a ver, lo más probable es que se proceda con cautela, dado que no hay una base de confianza suficiente. Por otra parte, la interacción reiterada permite al individuo construir una reputación, ya sea de honestidad o de traición.[14] Se evitará el trato de quienes caen bajo la segunda categoría, mientras que, con aquellos que se clasifican en la primera, se generará una tendencia hacia la interacción. Dado que el pasado no presupone inevitablemente el futuro, siempre es posible que una persona que hoy coopera conmigo, mañana pueda traicionarme. Pero incluso una imperfecta capacidad para distinguir a los leales de los traidores otorga una ventaja importante en cuanto a la capacidad individual de establecer relaciones cooperativas.

La teoría de los juegos ha avanzado considerablemente desde que se publicaron los resultados del torneo coordinado por Axelrod, y han aparecido muchas otras estrategias además de la de "ojo por ojo", que demostraron ser, cuando menos, estables a lo largo del tiempo. Pero su experiencia fundamental nos dice muchísimo acerca de cómo surgen la confianza y la cooperación en situaciones diferentes, desde el aprendizaje de cazar juntos en la época de las sociedades de cazadores-recolectores, hasta las corporaciones modernas cuando buscan persuadir al consumidor de la calidad de sus productos. La clave es la iteración: si se sabe que se tiene que trabajar con la misma gente durante un período prolongado, y si se sabe que esa gente recordará cuándo uno ha sido honesto con ellos y cuándo los ha traicionado, actuar con honestidad redundará en el propio interés. En una situación de este tipo, se generará en forma espontánea una norma de reciprocidad, porque la reputación se convierte en un capital positivo. El hombre de las cavernas no habría eludido su responsabilidad de rastrear y levantar al mastodonte en la foresta porque sabía que, de hacerlo, tendría que enfrentar luego a sus furiosos compañeros de caza; la corporación farmacéutica sacará de inmediato sus productos defectuosos del mercado, porque no quiere perder su reputación que elabora sólo productos de alta calidad.

La estrategia iterada de Axelrod es adoptada, en general, por individuos racionales, y cuando éstos aprenden a cooperar sobre la base de la experiencia, se genera una norma que, a su vez, se convierte en un producto cultural. El juego también puede ser realizado entre individuos no racionales (por ejemplo, entre animales) que interactúan a ciegas, y entonces el aprendizaje no toma la forma de una cultura sino de una actitud genética de premiar a quienes colaboran y castigar a los traidores. Es decir que individuos no emparentados que intercambian beneficios a lo largo del tiempo mejorarían su éxito en la reproducción respecto de quienes se rehusan a hacerlo, a un punto tal que la reciprocidad podría terminar codificada en los genes que rigen el comportamiento social.

Lo más probable sería que el altruismo recíproco en especies que experimentan interacciones reiteradas tengan una larga vida y

capacidad cognitiva para distinguir entre cooperadores y traidores, basada en una cantidad de señales sutiles. El biólogo Robert Trivers afirma que entre los seres humanos se ha desarrollado, precisamente, este tipo de mecanismo de altruismo recíproco:

> Parece probable que durante nuestra historia evolutiva reciente (al menos en los últimos 5 millones de años) haya habido una marcada selección entre nuestros antepasados que produjo el desarrollo de una cantidad de interacciones recíprocas. Esta conclusión se basa, en parte, en el fuerte sistema emocional que subyace a las relaciones con amigos, colegas y conocidos, entre otros. Los seres humanos se ayudan mutuamente en momentos de peligro (por ejemplo, accidentes, predación y ataques por parte de otros seres humanos)... Durante el Pleistoceno, y quizás antes, una especie homoide habría cumplido con las condiciones previas necesarias para la evolución de un altruismo recíproco: por ejemplo, un largo período de vida, baja tasa de dispersión, vida en pequeños grupos sociales mutuamente dependientes y un largo período de cuidado parental conducente a un contacto extenso con parientes cercanos a lo largo de muchos años.[15]

1978

Lo arriba expuesto es, por supuesto, una de esas historias perfectas de cuya invención, con frecuencia, suele acusarse a los sociobiólogos. Pero cabe preguntarse por qué el sistema emocional humano está equipado con sentimientos como la ira, el orgullo, la vergüenza y la culpa, todas las cuales entran a jugar como respuesta frente a personas que, o bien son honestas y cooperan, o nos traicionan y contravienen las normas, tal como ocurre en la situación planteada por el dilema del prisionero.

Otros antropólogos evolutivos han sugerido que el rol de la caza pudo haber sido una fuente de sociabilidad, tanto masculina como humana en general. Sobre todo la caza de animales grandes brindaba incentivos para la sociabilidad. En la sociedad de los cazadores-recolectores, la carne se comparte con mayor liberalidad fuera de la familia nuclear que los alimentos vegetales o a base de larvas de insectos, por razones obvias. Cobrar grandes presas de caza requiere del esfuerzo mancomunado de varios hombres, lo que otorga a cada uno de ellos una parte equitativa del botín. Al mismo tiempo, la cantidad de proteínas adquiridas por este medio es mayor de lo que una sola familia puede consumir y, además, no existen medios para guardar ese alimento, de modo que compartir es lo más lógico y beneficioso.[16] Llama la atención que virtualmente en todas las culturas humanas conocidas el acto de comer sea, casi siempre, un hecho público. Mientras que la mayor parte de nuestras funciones físicas las ejercemos exclusivamente en privado, parecería como si tuviéramos deseo natural de compartir el alimento con otros, desde los almuerzos de trabajo y los picnics organizados por las empresas para sus colaboradores, hasta la cena en familia. El antropólogo Adam Kuper señala que, incluso en los Estados Unidos, donde el individualismo y la competencia rigen como supremos valores culturales, las dos fiestas principales del año son el día de Acción de Gracias y la Navidad, y las dos se desarrollan en torno de abundantes banquetes que celebran la solidaridad social y no los logros individuales.[17] Todo esto sugiere que las características del entorno del hombre primitivo condicionaron y fomentaron el desarrollo de una propensión hacia la reciprocidad que no era simplemente cultural.

Existe cierto desconocimiento en el uso de términos como "reciprocidad" o "altruismo recíproco", que suelen considerarse sinónimos de "intercambio comercial". No lo son. En el intercambio comercial o de mercado se transfieren bienes en forma simultánea, y tanto compradores como vendedores llevan una contabilidad exacta de los valores de ese intercambio. En el caso del altruismo recíproco, el intercambio está desplazado en el tiempo; una de las partes puede otorgar un beneficio sin esperar una reciprocidad inmediata ni una compensación exacta. El altruismo recíproco está mucho más cerca de lo que consideramos un intercambio moral dentro de una comunidad y, como tal, tiene un contenido emocional y afectivo muy distinto del intercambio comercial. Por otra parte, el altruismo recíproco no es lo mismo que el altruismo a secas. Fuera de las relaciones entre parientes genéticos, es muy difícil encontrar en la naturaleza ejemplos de altruismo unilateral. Como veremos más adelante, cuando se examinen las diferencias entre intercambio comercial e intercambio moral en la parte III de este libro, casi todos los comportamientos que consideramos morales implican algún tipo

de intercambio bilateral y confieren, en forma simultánea, beneficios mutuos a las partes que intervienen en los mismos.

COOPERACIÓN PARA FAVORECER LA COMPETENCIA

En los polémicos debates que se producen sobre individualismo versus colectivismo o capitalismo versus socialismo, se suelen citar, de un modo selectivo, ejemplos del mundo natural para demostrar que el ser humano es, por naturaleza, agresivo, competitivo y jerárquico o, por el contrario, cooperador, pacífico y protector. Sin embargo, si lo pensamos un poco, nos daremos cuenta de que esas características, en apariencia contradictorias, en realidad se hallan íntimamente relacionadas en términos evolutivos. La cooperación y el altruismo recíproco emergieron, en un comienzo, porque otorgaban beneficios a los individuos que actuaban de esa manera. La capacidad de trabajar en grupo —capital social— constituyó una ventaja competitiva para los primeros seres humanos, así como también para los simios que fueron sus antecesores, por lo cual las cualidades que fomentaban la cooperación grupal se fueron extendiendo. A medida que se forman los grupos, comienza la competencia entre ellos, lo cual constituye un incentivo para incrementar la cooperación dentro del grupo. El comportamiento social de los chimpancés de Gombe se relaciona, al menos en parte, con el hecho de que necesitaban competir entre ellos en forma grupal. Según dice el biólogo Richard Alexander, el ser humano coopera para competir.[18]

Algunos estudiosos del desarrollo político han descrito un fenómeno llamado "modernización defensiva", a saber: la aparición de una nueva tecnología militar en un estado obliga a las sociedades que compiten con él, no sólo a adquirir esa nueva tecnología, sino también a adquirir las instituciones políticas y económicas necesarias para producirla, tales como impuestos y poderes de regulación, pesos y medidas estandarizadas y sistemas educativos. Es lo que ocurrió en Turquía a principios del siglo XIX y en Japón cuarenta años después, cuando se enfrentaron al poder militar occidental.[19] Vale decir que la competencia militar con el extranjero estimula la cooperación política doméstica.

El gran tamaño del cerebro humano y su acelerado crecimiento (en tiempo evolutivo) está relacionado con una serie de similares carreras armamentistas entre los seres humanos, desarrollo que luego hizo posibles el idioma, la sociedad, el Estado, la religión y todas las posteriores instituciones sociales cooperativas que ha creado el ser humano. Wrangham señala que el chimpancé pigmeo, o bonobo, es una alternativa evolutiva que nos indicaría que el ser humano no tiene por qué ser tan violento y agresivo como lo es. Los bonobos constituyen la concreción del sueño de un liberal: los machos son mucho menos violentos que los chimpancés; tanto machos como hembras compiten menos por las jerarquías; las hembras desempeñan un rol político mucho más importante en la comunidad de los bonobo; y todos disfrutan de constantes relaciones sexuales, hetero y homosexuales por igual. La pregunta que se plantea —y a la que nunca hallaremos respuesta basados en evidencias— es si ha sido simplemente accidental que el ser humano descienda de un antepasado similar a los chimpancés y no de los bonobos; es muy probable que haya sido precisamente la agresividad y la violencia de esos chimpancés prehistóricos, antecesores tanto del hombre como de los chimpancés que hoy conocemos, lo que promovió el desarrollo de la inteligencia, la sociabilidad y una cantidad de otras características de la naturaleza humana.

ENTRE EL ÁNGEL Y EL DEMONIO

La teoría evolutiva de los juegos es útil no sólo para brindar una explicación de cómo se pudo haber desarrollado el instinto social en los primates y en el ser humano. También nos revela algo acerca de los rasgos cognitivos y emocionales del hombre y la razón por la cual se desarrollaron en la forma en que lo hicieran. Y, aunque parezca una ironía, nos ayuda a comprender por qué la mayoría de los resultados sobre la conducta humana, obtenidos a través de la teoría de los juegos, no son demasiado realistas con respecto al comportamiento humano real.

Cuando afirmo que el ser humano es social por naturaleza, no

digo que sea un ángel. Es decir, no posee una reserva ilimitada de altruismo, no es completamente honesto y no tiene instintos especiales que lo hagan proclive a poner el bienestar de su especie —o, aunque más no sea, de una cantidad más limitada de individuos no emparentados— por encima del suyo propio. La teoría de los juegos explica el porqué de esta realidad. Incluso si pudiéramos imaginar una sociedad de ángeles, en la que todo el mundo fuera honesto y se inclinara a cooperar con su prójimo para la concreción de emprendimientos comunes, sea por razones genéticas o culturales, dicha situación no sería estable. Sabiendo que todos los demás cumplirán con sus compromisos, un oportunista tendría la posibilidad de obtener ganancias mucho mayores que en un grupo de "no cooperadores" . Y sólo hace falta una oportunidad espectacularmente exitosa para convertir a los ángeles en comunes y desconfiados mortales. Esto vale tanto en el plano genético como en el cultural: un gen para el oportunismo se difundirá entre la población de los cooperadores, así como la conducta oportunista se difundirá en una sociedad de gente honesta, lo cual explica por qué los esquemas piramidales han funcionado tan bien en Utah, donde la honestidad y la confianza de la comunidad mormona han sido, por espacio de varios períodos, vergonzosamente explotadas por estafadores y charlatanes (a menudo, hasta por un mormón, conocedor como nadie de los puntos vulnerables de su comunidad).

Por otra parte, una sociedad en la cual todos fueran demonios que procuran engañar y estafar a sus congéneres en cuanta oportunidad se les presente, tampoco sería algo estable. La introducción de una pequeña cantidad de cooperadores honestos en una sociedad de demonios permitía a los cooperadores obtener grandes beneficios a costa de los diablos. Dado que estos serían incapaces de trabajar en conjunto, irían perdiendo terreno frente a los ángeles, que ellos sí, cooperan entre sí. En el clásico ejemplo de la teoría evolutiva de los juegos, una población mixta de halcones y palomas no se mantendría estable si todas las palomas fueran devoradas por los halcones; estos últimos, ante la falta de alimento, terminarían devorándose mutuamente.

Por lo tanto, lo que nos enseña la teoría de la evolución es que,

en todas las sociedades, habrá una población mixta de ángeles y demonios o, para ser más específicos, dicha población constará de individuos que reunirán, simultáneamente y en proporciones variables, cualidades angelicales y características demoníacas. La proporción de ángeles y demonios dependerá de los réditos que cada uno de ellos logre obtener, vale decir, de las recompensas que acumulen los ángeles que saben cooperar y los demonios que tienen éxito con su oportunismo. Dados estos réditos, la teoría de los juegos nos puede ayudar a prever cuál será la proporción de ángeles y demonios, y qué estrategias evolutivas estables surgirán a partir de esa combinación.

Dado que todos los seres humanos viven en un mundo mixto de ángeles y demonios, ¿qué características psicológicas serían las más útiles para asegurar su prosperidad? Desde luego, la respuesta no es que todos deberíamos convertirnos en ángeles, puesto que eso nos haría muy vulnerables en nuestro enfrentamiento con los demonios. Lo que necesitamos son características que nos permitan resolver la multiplicidad de problemas similares al "dilema del prisionero" que día a día encontramos a nuestro paso. En primer lugar, nos vendrían muy bien las capacidades cognitivas que nos permitieran diferenciar entre ángeles y demonios. Y, segundo, necesitaríamos emociones o instintos especiales que nos permitan asegurar que seremos coherentes en nuestra actitud de "golpe por golpe": es preciso recompensar a los ángeles y esforzarnos por castigar a los demonios. Al parecer, esto es exactamente lo que sucedió durante la evolución de la psiquis humana.

El psicólogo Nicholas Humphrey y el biólogo Richard Alexander, cada uno por su parte, han sugerido que una de las razones por las cuales el cerebro humano se desarrolló con tanta celeridad fue la necesidad del ser humano de cooperar, engañar y descifrar el comportamiento de su prójimo.[20] En unos cinco millones de años, desde que la rama genealógica del hombre se separó de los chimpancés, el cerebro ha aumentado su tamaño en más de tres veces, expandiéndose hasta los límites máximos del canal de parto de la madre. En términos evolutivos, este cambio se produjo con extraordinaria rapidez. Durante mucho tiempo se creyó que las ventajas para la inteligencia que esa dimensión

cerebral hacía posibles, eran obviamente necesarias en vista de las exigencias de la caza y la fabricación de herramientas, entre otras cosas. Pero otros animales cazan, hacen y usan herramientas e, incluso, crean y transmiten una especie de cultura elemental sin acceder, ni de lejos, a la capacidad cognitiva del cerebro humano. Humphrey y Alexander afirman que la parte más importante y peligrosa del entorno humano rápidamente estuvo constituida por otros seres humanos, de modo que el desarrollo de habilidades cognitivas para la interacción social pronto se convirtió en el requisito más crítico para la adecuación evolutiva. Una vez que los seres humanos se convirtieron en la principal fuente de competencia, dejó inicio una carrera armamentista en la que no hubo límites en cuanto al grado de inteligencia requerida para manejar la vida social, dado que los otros actores también estaban adquiriendo inteligencia a igual velocidad.[21]

El ser humano puede confiar en una amplia gama de indicadores conductistas para detectar si son engañados por otro ser humano, y han especializado mecanismos neurológicos que lo apoyan en su proceso de cognición social.[22] La mentira coincide con una cantidad de características fisiológicas, como cambios en el tono de voz, apartar la mirada, palmas de las manos sudorosas, incremento de la frecuencia cardíaca y nerviosismo. Gran parte de la función de la corteza visual, altamente sofisticada, consiste en reconocer rostros —cosa de suma importancia si se quiere recordar quiénes son nuestros familiares o quiénes nos hicieron un favor—, como asimismo interpretar las expresiones faciales.[23] Hasta el día de hoy, la computadora ni siquiera se aproxima a la habilidad humana para interpretar los cambios sutiles que se producen en la expresión facial o en el lenguaje corporal, lo que podría explicar por qué Internet, hasta el presente, no ha logrado reemplazar los encuentros persona a persona en muchas circunstancias sociales.

Más allá de la observación directa del comportamiento de otras personas, la fuente de información más importante sobre la confiabilidad de otro individuo proviene de la evaluación que hacen los demás que han tratado con ese individuo, una especie de memoria social colectiva que sustituye a la reiterada interacción en muchas relaciones sociales. De hecho, ha sido la necesidad de

hablar de los demás —de pasar información acerca de otra gente en un entorno social, de evualar su credibilidad y su capacidad como pareja, asociado comercial, maestro, colega de armas, y otros roles— lo que ha impulsado el crecimiento de la inteligencia humana por sí misma. Para hablar de los otros es preciso tener un lenguaje, cosa de la cual los chimpancés y los primates, con toda su sofisticación social, carecen. (Trate de imaginar cómo haría un chimpancé para comunicar el siguiente pensamiento: "Es bastante confiable en situaciones de rutina, pero cuando las cosas se ponen difíciles suele apartarse, aunque después se adjudica los méritos de lo que hicieron otros".)[24]

El lenguaje es el medio que se usa para mentir, pero también para detectar mentiras. La habilidad lingüística es exclusiva del ser humano y, físicamente, ocupa una gran parte de la neocorteza cerebral, es decir, la parte del cerebro que, en términos evolutivos, es la de desarrollo más reciente.[25] Así como existen claves visuales, hay claves auditivas que indican que una persona está mintiendo. Pero más importante y más difícil, desde el punto de vista cognitivo, es la capacidad de evaluación que permite a un individuo asociar lo que sabe sobre el comportamiento anterior de su interlocutor con lo que conoce acerca de su accionar presente, y convertir todo ello en un juicio sobre la veracidad y la confiabilidad del otro, por ejemplo evaluando la plausibilidad de algo que le está diciendo ("Le ofrezco este negocio especial, que es una oportunidad excelente que usted no puede dejar pasar..."). Gran parte de este tipo de resolución de problemas implica información cultural, como, por ejemplo, "¿Debería yo tratar de eludir a esa persona, extrañamente vestida, que se me acerca en una calle oscura, a altas horas de la noche?" Pero la habilidad de recoger y procesar información es algo natural.

John L. Locke (un neurofisiólogo, no el filósofo del siglo diecisiete) señala que lo que él califica de "conversación íntima" es una actividad básica y exclusiva del ser humano.[26] Afirma que las personas no siempre se hablan para comunicar hechos específicos o transmitirse una información determinada, sino para establecer una relación social con su interlocutor. La conversación trivial —acerca del tiempo, amigos mutuos, problemas personales—

constituye, en un plano universal, el grueso de las conversaciones, desde las sociedades de los cazadores-recolectores hasta las postindustriales del presente, y existe sobre todo con el fin de embrollar a los individuos en una red de relaciones y obligaciones sociales.

Geoffrey Miller ha afirmado que fueron, específicamente, las exigencias cognitivas del cortejo —ser ameno, gracioso, como asimismo engañoso y hábil para detectar el engaño— las que impulsaron el desarrollo de la neocorteza cerebral.[27] Hombres y mujeres juegan constantemente los unos con los otros, los hombres buscando maximizar la cantidad de parejas sexuales y las mujeres buscando al hombre más apropiado para proveerlas de descendencia.[28] El hombre tiene incentivos fuertes para simular que brindará recursos y lealtad cuando, en el fondo, no tiene intenciones de hacerlo, mientras que la mujer posee fuertes incentivos para detectar ese engaño. La mujer, por su parte, está fuertemente incentivada para asegurarse de que sus hijos tengan como padre a un hombre con los mejores genes posibles, no importa que sea o no quien la mantenga económicamente, mientras que el hombre tiene un fuerte incentivo para evitar ser engañado y desperdiciar sus recursos criando a los hijos de otro. El afán de evitar esta forma particular de engaño es el que ha generado una serie de prácticas sociales como la virginidad de la mujer antes del matrimonio, los cinturones de castidad, la reclusión de las mujeres, los conventos de clausura, las clitotectomías y los castigos draconianos, contemplados por diversos sistemas legales, a la infidelidad femenina.[29] Las habilidades cognitivas de un individuo capaz de contestar en forma correcta a la pregunta formulada en la canción "¿Mañana me seguirás amando?" deberían ser sustanciales.

202

MODULARIDAD CEREBRAL

El punto de vista de Locke, que considera la mente una computadora para todo uso en la cual se introducen datos sólo después de que una persona ha nacido, fueron seriamente

cuestionados y reemplazados por la idea, muy distinta, de que el cerebro consta de una serie de módulos especializados. Estos módulos han sido conformados por los requerimientos específicos del entorno con que se enfrentaron los primeros hombres en los años en que el cerebro comenzaba a formarse y, por lo tanto, contienen un conocimiento innato para resolver los problemas que ese entorno presenta. Contrariamente a lo que Locke y Skinner afirman, los niños recién nacidos parecen tener un cierto conocimiento empírico del mundo que es innato. Cuando se les muestra una imagen que implica que dos objetos ocupan el mismo espacio físico, por ejemplo, se alteran y se desorientan porque, de alguna manera, saben que eso es imposible.[30]

Los módulos cerebrales más nombrados y conocidos son los hemisferios izquierdo y derecho de la corteza cerebral, que parecerían desempeñar funciones parciales, especializadas y, en parte, superpuestas, funciones que pueden ser testeadas por separado cortando el cuerpo calloso o el haz nervioso que conecta ambas mitades.[31] Pero también existen módulos especializados para el habla, la visión, la música, la toma de decisiones e, incluso, las elecciones morales.[32]

Uno de los trabajos más llamativos sobre los módulos cerebrales que podrían ser especializados para llevar a cabo tareas de cooperación social es el que presentaron por los psicólogos John Tooby y Leda Cosmides acerca del denominado test de Wason. El test de Wason fue creado en los años sesenta para determinar si la persona es capaz de corregir una proposición condicional de causa y consecuencia ("Si... entonces..."), deliberadamente falseada, dando vuelta una serie de naipes en las que estaban impresas diversas respuestas posibles. En el test de Wason original, este tipo de razonamiento lógico demostró ser muy difícil para la mayoría de las personas cuando se trataba de proposiciones abstractas; sólo el 25 por ciento de los participantes fueron capaces de dar las respuestas correctas. Sin embargo, cuando Tooby y Cosmides administraron el mismo test utilizando normas condicionales que expresaban contratos sociales concretos, el desempeño de esas mismas personas mejoraba en forma radical. Es decir, que la falsificación de una proposición como:

"Usted puede beber cerveza si tiene veintiún años de edad" o "Usted tiene derecho a recibir un beneficio si aporta a un fondo común" eran identificadas con mucha mayor facilidad que proposiciones acerca de situaciones familiares sin ningún tipo de contrato social implícito (por ejemplo: "Si una persona va a Boston, toma el subterráneo").[33]

Tooby y Cosmides afirman que estos resultados sugieren la existencia de una función cerebral especial, evolucionada, preparada para resolver problemas de cooperación social del tipo del "dilema del prisionero".

ELECCIÓN IRRACIONAL

Si bien la teoría evolutiva de los juegos explica por qué una población de demonios no prosperaría, no vaticina que todos nos convertiremos en ángeles. Lo que vaticina, en cambio, es que nos convertiremos en lo que Emmanuel Kant denominó "demonios racionales", es decir, demonios que son inducidos a un comportamiento moral o altruista porque ello les conviene o no. Según Kant, un verdadero ángel observaría la norma por la norma misma y, sobre todo, en aquellos casos en los que el comportamiento moral puede perjudicar los propios intereses. En la *República*, de Platón, Sócrates habla del anillo del pastor Giges, que torna invisible a quien lo usa.[34] ¿Existe alguna razón por la cual deberíamos actuar con justicia —pregunta Sócrates— si pudiéramos usar el anillo de Giges y llevar a cabo nuestros delitos con tal impunidad? La teoría de los juegos nos diría que no: que lo que en verdad reditúa es la reputación de ser honesto y no la honestidad misma. El economista Robert Frank lleva la teoría un poco más lejos al sugerir que la mejor forma de establecer una reputación de honestidad es ser honesto, dado que quienes son honestos sólo por un interés especial, en algún momento cometen un desliz y pierden credibilidad.[35] Pero, al final, sólo cuentan las percepciones.

En última instancia, la más refinada de las teorías de los juegos no nos ofrecerá una explicación adecuada del comportamiento moral del ser humano. Es cierto que somos buenos y actuamos en

forma altruista, aunque la mayor parte del tiempo lo hacemos por conveniencia. Sin duda nadie discutiría que la empresa farmacéutica que retira sus productos defectuosos del mercado lo hace sólo por un principio ético. Pero la gente siempre ha creído que el comportamiento moral es un fin en sí mismo y reservan su máxima aprobación, no para los demonios racionales, sino para los verdaderos ángeles. No sólo Platón y Kant, sino prácticamente todos los filósofos serios se han enfrentado a la pregunta de si nuestras normas morales son sólo un medio para lograr otros fines, o si son fines en sí mismas. Incluso si llegáramos a la conclusión de que son medios para un fin, el hecho de debatir una y otra vez el tema sugiere que el comportamiento moral ocupa una posición destacada en la psiquis humana.

Antes sugerí que la teoría de la evolución podría explicar el surgimiento del altruismo recíproco en el ser humano, y que mucho de lo que entendíamos como conducta moral implica un intercambio bilateral de beneficios, desplazados en el tiempo, que a la larga mejoran la corrección de quienes lo practican. Sin embargo, la gente insiste en una forma más pura de altruismo, aun cuando raras veces la logran. ¿Reflejaría esto —como habrían afirmado Kant y Hegel— el hecho de que el ser humano es, en realidad, un ente moral libre, no determinado por la biología? ¿O existe una base evolutiva que conduce a la obediencia estricta de las normas aun cuando ellas violen los intereses individuales de supervivencia?

Los avances recientes de la neurofisiología podrían ofrecer alguna intelección más profunda, como también ayudarnos a explicar por qué el comportamiento moral del hombre —el establecer y observar normas— es mucho más complicado de lo que sugiere la elección racional de la teoría de los juegos, hacia la que se vuelcan los economistas. Lo que éstos denominan preferencias y lo que otros califican de deseos, ansias o impulsos, es originado en el sistema límbico, una parte original del cerebro que incluye el hipotálamo, el tálamo y la amígdala cerebral. El sistema límbico es el asiento de las emociones y el hipotálamo interactúa directamente con el sistema endócrino, el cual, a su vez, segrega hormonas que regulan la temperatura del cuerpo, la fre-

cuencia cardíaca y otros parámetros similares.[36] Por otra parte, la elección racional —el ordenamiento y comparación de las alternativas posibles y la selección de la mejor de ellas— tiene lugar en la neocorteza cerebral, la parte del cerebro de evolución más reciente y asiento, entre otros, de la conciencia y el lenguaje.

Hasta aquí, todo está claro. Un economista diría que, en el proceso racional de la teoría de los juegos, el sistema límbico ofrece ciertas preferencias, mientras que la neocorteza cerebral busca estrategias para satisfacerlas. El problema con este punto de vista es que las emociones parecerían desempeñar, en la elección racional, un rol mucho más importante de lo que este modelo sugiere, como ha indicado el trabajo de Antonio Damasio, un neurofisiólogo que dedicó toda su carrera al estudio de pacientes con lesiones en la zona ventromedial de la corteza cerebral prefrontal.[37] El más famoso de esos pacientes con lesiones cerebrales fue Phineas Gage, un trabajador ferroviario que, alrededor del año 1840, sufrió un horrible accidente cuando una barra de hierro de una pulgada y media de espesor le golpeó la cara, penetró por su mejilla y le atravesó el cráneo. Fue un verdadero milagro que Gage sobreviviera, pero su personalidad cambió drásticamente después del accidente. Mientras que antes era un hombre humilde y trabajador, modesto y muy cuidadoso, después del accidente, se convirtió en un hombre violento y agresivo, totalmente insensible a los efectos de su conducta sobre los demás. Le fue imposible conservar un trabajo y pasó el resto de su vida yendo de una feria de curiosidades a la otra, para morir finalmente en la miseria más absoluta.

Tanto Phineas Gage como los otros pacientes con lesiones cerebrales de la corteza prefrontal estudiados por Damasio mostraron algunas características en común.[38] Siguieron con capacidad para elegir racionalmente, en cuanto a poder analizar una situación, determinar líneas de conducta alternativas y comparar entre las mismas. Pero no tenían iniciativa y no lograban escoger entre las líneas de conducta que habían analizado. Además, habían perdido lo que sólo puede describirse como el "sentido moral": eran totalmente incapaces de empatizar con otras personas y, como Gage, se tornaron insensibles al impacto de sus actos sobre los

demás. Elliot, un paciente de Damasio, no mostraba reacción emocional alguna cuando se le mostraban imágenes perturbadoras, repugnantes o eróticas; era capaz de hablar racionalmente sobre los efectos que ellas habrían podido tener sobre otras personas, pero él mismo se hallaba totalmente desconectado de cualquier emoción.

Damasio afirma que el proceso de la elección racional se ve invadido por las emociones y no es sólo una fuente de preferencias. Los seres humanos tienen clara conciencia del impacto que su comportamiento ejerce sobre los demás. Impulsados por sus emociones de empatía y represión, adecuan constantemente sus actos como para tomar en consideración los sentimientos ajenos. No se trata de una especulación racional: ni Phineas Gage ni Elliot eran capaces de negociar adecuadamente con el mundo social que los rodeaba, porque se habían convertido en simples optimizadores racionales.

Damasio afirma que el cerebro crea numerosos marcadores somáticos, es decir, sentimientos de atracción o repulsión que ayudan al cerebro a llevar a cabo su cálculo racional, pasando por alto muchas de las posibles opciones que se le presentan. Cuando el proceso intelectual llega al marcador somático, deja de lado el cálculo y toma una decisión. Damasio da el ejemplo de un empresario que trata de decidir si hacer negocios con el enemigo acérrimo de su mejor amigo. Un enfoque puramente racional del problema necesitaría un cálculo en extremo complejo de eso que los economistas denominan "valor esperado" del negocio que tiene en vista, pero también el costo que su actitud significará para su amistad. Puede seguir una gran cantidad de vías, por ejemplo, tratar de ocultar la nueva relación a su amigo o lograr la aprobación previa de éste. Los marcadores somáticos facilitan considerablemente la decisión, al imbuir ciertos resultados de respuestas emocionales y, de ese modo, evitar que se siga considerando esa alternativa, por ejemplo cuando el comerciante imagina la expresión en el rostro de su mejor amigo al enterarse del nuevo cliente que ha conseguido.

En otras palabras, la mente humana agrega marcadores somáticos a las mismas normas y reglas que, en un principio, no

eran más que el subproducto intermedio de un cálculo racional.[39] A partir de ese punto, seguimos la norma no porque sea de utilidad para nosotros, sino porque seguirla se ha convertido en un objetivo en sí mismo, un objetivo sumamente cargado de emotividad. Lo que en un momento pudo haber sido un medio para lograr un fin, ahora cobra una importancia mayor que el fin mismo. Todos conocemos a alguien obsesionado por seguir determinadas normas de conducta, por ejemplo, no delatar a un amigo aun cuando seguir esa norma resulte sumamente costosa tanto para el individuo como para la sociedad en que vive. *Medida por medida* de Shakespeare, gira en torno al dilema moral que enfrenta Isabel, la cual se niega a renunciar a su castidad como condición para salvar la vida de su hermano. No cabe ninguna duda de cuál habría sido, en este caso, el resultado de un cálculo meramente utilitario.

Las emociones que más se relacionan con la observación de normas son las mismas que se asocian con la competencia por el status y el reconocimiento: ira, culpa, orgullo y vergüenza. La gente actúa a menudo en contra de sus propios intereses materiales, a partir de la ira que genera el acto injusto de otro cuando viola una norma, o de la culpa por haber violado ellos mismos una norma. Puede ilustrarse la naturaleza emotiva de las normas con la pregunta de por qué los individuos observan lo que Axelrod denomina "metanormas". Una norma común regula directamente la cooperación social ("divide la herencia en partes iguales entre hermanos"), mientras que una metanorma tiene que ver con la definición correcta de las normas ordinarias, su promulgación e implementación ("La mejor forma de establecer una sociedad armónica es a través de la consulta de los clásicos confucianos"; "La gente debe respetar la autoridad policial").[40] Todo el mundo está interesado en implementar normas ordinarias que han negociado, porque les va un interés personal en ello. Si no me cercioro de que mi hermano observará las normas de la herencia, es posible que me prive de la mía. Sin embargo, el individuo racional debería tener poco interés en implementar metanormas. Ellas son lo que los economistas denominan bienes públicos: es muy difícil para un individuo captar los beneficios de la implementación de esas normas, de modo que debería tener pocos incentivos para hacerlo.

Y sin embargo, la gente se preocupa mucho por la implementación y el cumplimiento de las metanormas —o, dicho de manera más simple, que se haga justicia—, todo el tiempo e incluso aun en situaciones que no afectan sus intereses directos. Según el biólogo Robert Trivers, la gente manifiesta la "agresión moralista", como él la llama.[41] Basta con observar la multitud que se alzó en señal de protesta ante lo que consideraban un veredicto injusto, cuando O.J. Simpson fue absuelto en Los Angeles. No habían salido a la calle por un interés personal directo, no era que temieran que Simpson fuera a atacarlos con un cuchillo si no era encarcelado. En la forma de resolver el dilema del prisionero, presentada en la teoría de los juegos, la posibilidad del fraude o del engaño es considerada una estrategia alternativa que se puede seguir o no, de acuerdo a cómo calcule uno el espectro de posibles resultados. En el mundo real, el fraude, el engaño o la traición no son opciones emocional o moralmente neutras. Casi todos los idiomas tienen muchas calificaciones peyorativas para quien asume esas actitudes, como traidor, canalla, ingrato, tránsfuga o renegado. Si bien las palabras son convencionales, las emociones asociadas a las mismas, como ira o vergüenza, no lo son.

Las personas se ponen furiosas no sólo cuando otros violan las normas; también pueden sentir enojo y decepción con ellas mismas, fundidos ambos en una emoción que denominamos culpa. Hay personas que a menudo se sienten culpables por cosas que se podrían neutralizar perfectamente mediante una racionalización: no ayudé a ese mendigo que me pidió limosna, porque habría gastado el dinero en alcohol o drogas; si bien estafé a la compañía de seguros presentando un reclamo falso, es una gran empresa que ni se dará cuenta de ello y, de todos modos, tienen en cuenta que algunas personas hacen declaraciones falsas. En términos de la teoría de los juegos, no tiene sentido preocuparse por haber violado una norma, dado que esa violación es el resultado de un cálculo racional; y sin embargo, las normas tienen una fuerza emocional tan marcada, que a los individuos que calculan fría y racionalmente su propio beneficio los tildamos de psicópatas y no nos parecen seres humanos normales.

Se diría que el ser humano y sus antecesores los primates

vienen jugando el juego del dilema del prisionero desde hace cientos de miles o, incluso, millones de años, buscando la cooperación de los demás y poniéndose cada vez más a tono con la creciente habilidad de sus congéneres de practicar el engaño y la traición. Dado que cumplir las metanormas constituye una herramienta útil para la resolución de problemas de cooperación, parecería que hemos desarrollado emociones especiales para impulsar a los individuos a proveer ese bien público en forma voluntaria.

Robert Frank sugiere otra razón por la cual las emociones se encuentran tan estrechamente asociadas a la observación de las normas en el curso de la evolución del cerebro humano. Las emociones cumplen la función de resolver el problema del compromiso en situación es como la del dilema del prisionero que se producen por única vez. Por lo general, se supone que el juego del dilema del prisionero, realizado por una única vez (en lugar de producirse en forma reiterada), no conduce a una solución cooperativa, salvo que las partes hayan asumido, un compromiso previo, lo que transforma al juego en un ejercicio de cómo transmitir señales relativas a un compromiso creíble. Frank afirma que las emociones sirven para atar a los individuos a elecciones que parecerían violar sus intereses en el corto plazo, pero que sirven a esos intereses, demostrando un compromiso creíble.[42] En el "juego de negociación del ultimátum", el primer actor recibe cien dólares para repartir entre él y el actor número dos. Si ambos participantes no llegan a un acuerdo sobre la repartición, ninguno de los dos recibirá nada. Una estrategia racional para el jugador uno sería conservar 99 dólares y darle al otro jugador un dólar, basándose en la lógica de que éste preferirá quedarse con un dólar en lugar de no recibir nada. Resulta que cuando este juego se lleva a cabo con personas reales, el primer jugador casi siempre ofrece una repartición equivalente a la mitad para cada uno de los participantes, porque supone que 99 sobre 1 sería considerado una humillación por el segundo jugador (cosa que por lo general es así) y rechazado por éste. Es decir que el orgullo del segundo jugador al rehusar una división no equitativa lo precompromete, de alguna manera, con un espectro más reducido de resultados

206

cooperativos, que lo que sería en ausencia del orgullo y, por lo tanto, sirve a los intereses del segundo participante en el largo plazo. Frank observa, además, que las emociones controlan muchos fenómenos fisiológicos, como el aleteo de las paredes de la nariz y una respiración acelerada, que sirven para señalizar a los demás el grado de credibilidad.

El cerebro no sólo contiene mecanismos innatos para detectar a los traidores a razonar acerca de los contratos sociales; también posee una estructura emocional destinada a castigar al traidor, aun cuando ello ocurra a costa de sus intereses inmediatos. Por lo tanto, afirmar que el ser humano es, por naturaleza, un animal social *no* significa decir que sea inherentemente pacífico, cooperador o confiable, dado que, a menudo y en forma manifiesta, suele ser violento, agresivo y traidor. Afirmar que es un animal social significa, en cambio, que tiene facilidades especiales para detectar a los traidores y tramposos y negociar con ellos, así como también para aplaudir a quienes cooperan y observan las normas morales. En consecuencia, arriban a normas de cooperación con mayor celeridad que lo que las presunciones más individualistas sobre la naturaleza humana habrían podido prever.

11

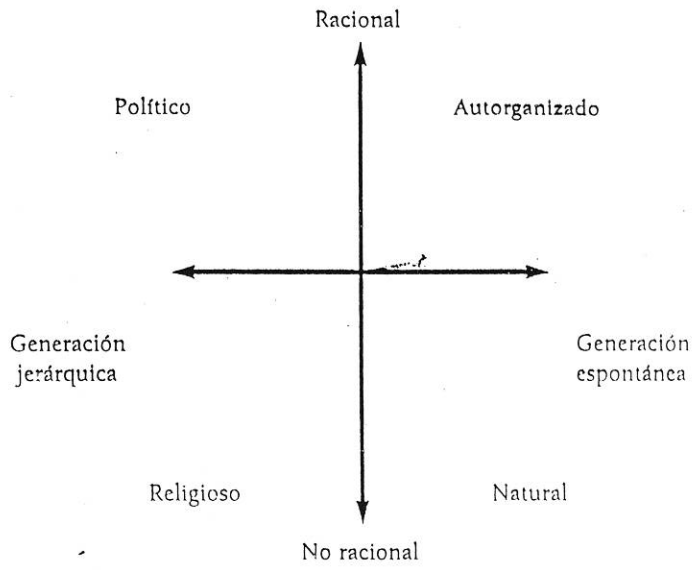
La autorganización

La biología humana crea una predisposición a resolver problemas de acción colectiva, pero las normas y metanormas particulares elegidas por un grupo determinado son una elección cultural y no un producto de la naturaleza. Así como el hombre nace con capacidad para aprender y usar un lenguaje, el lenguaje particular que adquiere depende de la cultura en que se cría. De allí que sea necesario ir más allá de las estructuras cognitivas y emocionales que son universales para todos los seres humanos, y pasar a las normas concretas que fueron generadas por las sociedades humanas y evolucionaron en el seno de las mismas.

Para ello es preciso analizar dos problemas diferentes: en primer lugar, cómo se crean las normas y, luego, cómo evolucionan esas normas una vez creadas. Los cuatro cuadrantes del Gráfico 11.1, basados en la taxonomía de las normas desarrollada en el capítulo 8, muestran cuatro formas en las cuales las normas pueden ser creadas. Pueden surgir como resultado de una elección racional y jerárquica, como en el caso de la Constitución de los Estados Unidos; a veces provienen de una jerarquía no racional, como cuando Moisés trajo los Diez Mandamientos al bajar del Monte Sinaí; otras son el resultado de una negociación racional y espontánea, como es el caso de los *slugs* y del derecho consuetudinario en la tradición legal anglosajona; o pueden surgir espontáneamente de una fuente no racional, como en el caso del

tabú del incesto. Para simplificar un poco todo esto, podemos describir estos cuadrantes como normas que son, alternativamente, políticas, religiosas, de autorganización o naturales. Sería necio y empíricamente insostenible generalizar sobre la importancia relativa de cada uno de los cuatro cuadrantes en lo que hace a la creación de nuevas normas, con excepción de afirmar que constituyen una categoría no trivial.

GRÁFICO 11.1
El universo de las normas



Es posible plantear la hipótesis —como lo han hecho muchos— de que, a medida que las sociedades se modernizan, las normas se crean cada vez menos en los cuadrantes inferiores y más en los superiores, sobre todo en el izquierdo (por una autoridad gubernamental). Los vocablos que, tradicionalmente, han sido asociados con la modernización por teóricos como Maine, Weber, Durkheim y Tönnies —racionalización, burocratización, paso de status a contrato, y *Gemeinschaft* a *Gesellschaft*— sugieren todos que la autoridad, formal, racional y legal, a menudo encarnada por el Estado, se ha convertido en la fuente principal del orden en las

sociedades modernas. Sin embargo, como cualquiera que haya tratado de atravesar la maraña de leyes tácitas acerca de las relaciones entre los sexos en el lugar de trabajo o en la escuela estadounidense de la actualidad sabe, las normas informales no han desaparecido de la vida moderna y es muy difícil que ello suceda en el futuro.

Las leyes formales, ¿simplemente codifican prácticas sociales existentes o bien desempeñan un rol en cuanto a modelar la moralidad? Cada uno de estos puntos de vista tiene sus defensores. El economista Robert Ellickson denomina "parafernalistas legales" a quienes consideran que la ley formal es un reflejo de las normas informales, y a quienes consideran que la ley es fundamental para modelar las normas los llama "centralistas legales".[1] El análisis acerca de la provenencia de las normas está teñido por fuertes preferencias ideológicas de la gente, con respecto a la fuente de la cual "deberían" provenir. El sueño más preciado que tuvieron en común los anarquistas del siglo XIX, los hippies de los años sesenta, los libertarios antigubernamentalistas de derecha y los tecnolibertarios de izquierda, es que el Estado desapareciese, no para ser reemplazado por una guerra de todos contra todos como la vaticinada por Hobbes, sino por una coexistencia pacífica basada en la adhesión voluntaria a normas sociales informales. O sea que el mejor tipo de orden sería el orden espontáneo. Por otra parte, muchos izquierdistas consideran las normas informales como vestigios de un pasado elitista, burgués, racista o sexista, y quieren usar el poder jerárquico formal del Estado para remodelar a los individuos de acuerdo con la imagen ideal que ellos sostienen (por ejemplo, el "nuevo hombre soviético" o el afeminado y empático hombre contemporáneo). La contrapartida de la derecha exige la religión jerárquica para alcanzar objetivos similares.

Dado que la gente suele ser más consciente de las normas provenientes de una autoridad jerárquica que del "orden extendido de la cooperación humana" propuesto por Hayek, podría ser de utilidad analizar con más detenimiento los dos cuadrantes derechos del Gráfico 11.1 a fin de comenzar a entender la extensión y los límites del orden espontáneo. La "autorganización" se ha convertido en una expresión de moda, no sólo entre economistas y biólogos, sino

también entre los gurús de la tecnología informática, consultores empresariales y profesores de administración de empresas; muchos de ellos se ganan la vida aconsejando a las organizaciones que abandonen las jerarquías y se organicen "biológicamente", es decir a través de formas de cooperación voluntaria altamente descentralizadas.[2] Pero si bien la autorganización es una fuente importante de orden social, sólo puede surgir en ciertas condiciones particulares y no constituye una fórmula universal para conseguir la coordinación de un grupo humano.

La selección natural procede a ciegas al generar variaciones; a pesar de que los resultados terminen por ser adaptativos, el proceso en sí mismo a menudo implica un gran derroche. Como hemos visto, los tabúes acerca del incesto parecen haberse desarrollado a partir de una aversión natural y no racional hacia el incesto. Suponemos que muchas costumbres populares no fueron ni impuestas por una jerarquía ni negociadas en forma racional, sino que comenzaron, simplemente, porque algún empresario cultural decidió, por ejemplo, tratar una roca local como fuente de buena suerte durante la caza, cosa que bastó para que la adoración a esa roca se extendiera por toda la comunidad. Ni siquiera en la economía moderna debe suponerse que las organizaciones logran innovar en forma racional; a menudo cambian sus tecnologías o sus organigramas internos al azar y esperan que todo salga bien. A la larga, la competencia se encarga de extirpar las alternativas deficientes.[3]

Sin embargo, el proceso de la creación de normas es, con frecuencia, mucho más complejo y deliberado que una mutación genética al azar. A pesar de que algunas normas podrían considerarse como creadas casi al azar, la mayoría de las veces son el producto de explícitas negociaciones. La mayoría de los estudios teóricos y empíricos del orden espontáneo han provenido, sobre todo durante la última generación, de la economía y disciplinas afines como el Derecho. Muchos de los primeros estudios en este campo tuvieron que ver con el origen de normas acerca de los derechos de propiedad.[4] Los denominados recursos que se comparten en una comunidad —campos de pastoreo, fauna ictícola, bosques, napas de agua y el aire que respiramos— constituyen

problemas particularmente difíciles en lo que hace a cooperación, dado que están sujetos a lo que Garrett Hardin llamaba "la tragedia de los bienes comunitarios".[5] Estos recursos comunes son bienes públicos que pueden ser disfrutados por un grupo de personas, no importa cuál hubiera sido el esfuerzo individual invertido para crearlos o mantenerlos, o bien sujetos a externalidades positivas y negativas (un individuo que vuelve a criar truchas en un arroyo no sólo se beneficia a sí mismo, sino a todos los que pescan en él; por el contrario, puede contaminar el agua e imponer un costo social a todo el resto de la comunidad).

La tragedia de los bienes comunitarios (o de usufructo común) no es sino el juego del dilema del prisionero, pero ampliado con muchos actores, en el que cada participante puede optar entre contribuir a mantener los recursos comunes (cooperar) o parasitar el esfuerzo ajeno (traicionar). A diferencia del dilema de los dos prisioneros, el problema de los que parasitan no puede ser resuelto mediante la simple iteración, sobre todo cuando la dimensión del grupo que coopera es muy grande. En grupos grandes, el parasitismo resulta más difícil de detectar. El problema del parásito ha sido un tema al que muchos economistas y otros sociólogos han prestado gran atención durante la última generación, ya que lo consideran un elemento clave para resolver el problema, más general, de los orígenes de la cooperación humana.[6]

Hardin afirma que la tragedia de los bienes comunitarios condujo a catástrofes sociales cuando se pescaba en exceso o se sobrepoblaban las pasturas. El problema de compartir recursos comunes sólo podría resolverse, según Hardin, a través de una autoridad jerárquica, probablemente mediante un estado coercitivo o, incluso, un organismo regulatorio supranacional.[7] El ejemplo que dio fue el de la superpoblación, en la cual el interés de los padres por tener hijos está devastando en forma colectiva los recursos del planeta y debería ser restringido a través de estrictas medidas de control demográfico. El economista Mancur Olson, en su clásico tratamiento del tema, afirma que el problema de la provisión de bienes públicos puede ser resuelto mediante los métodos jerárquicos de Hardin (un Estado coercitivo que, por ejemplo, obligue a la gente a pagar impuestos sobre las ganancias),

o bien por un usuario único del bien público, mucho mayor que todos los demás, que esté dispuesto a brindar ese recurso en forma unilateral y a tolerar el parasitismo porque se trata de un bien necesario.[8]

En contraste con este abordaje jerárquico de la generación de normas, una cantidad de economistas sugirió una serie de enfoques más espontáneos. Una solución simple es convertir la fuente común de recursos en propiedad privada. El economista Howard Demsetz afirmó que, al "internalizar las externalidades", es decir, convertir la propiedad pública en privada, los particulares tendrían el incentivo necesario para protegerla.[9] Afirmó que éste había sido el esquema histórico entre los indígenas de la península del Labrador a comienzos del siglo XVIII. Douglas North y Robert Thomas ampliaron este razonamiento para explicar el surgimiento del derecho de propiedad en Europa, durante un período que se extendió entre los años 1000 y 1800 de nuestra era.[10] El problema de este enfoque es que muchos recursos comunes, bienes públicos o externalidades no pueden ser fácilmente convertidos en propiedad privada, sea porque se mueven de un lugar a otro (como el aire y los peces) o porque no son divisibles así como así (un portaaviones o las armas nucleares).

La fuente de inspiración en el campo del derecho y la economía fue el famoso artículo del economista Ronald Coase, de la Universidad de Chicago, titulado "The Problem of Social Cost", en el cual afirma que, cuando los costos de transacción son igual a cero, un cambio en las normas de responsabilidad formales no tendrá efecto sobre la redistribución de los recursos.[11] Dicho de otra manera, si las negociaciones entre partes privadas carecieran de costos, no debería ser necesaria la intervención gubernamental para la regulación de los contaminadores u otros productores de externalidades negativas, porque las partes perjudicadas tendrán un incentivo racional para organizarse y librarse del inescrupuloso adquiriendo la propiedad del bien. El ejemplo ilustrativo que utilizó Coase fue el conflicto entre ganaderos y granjeros, a causa de los animales que entraban en los campos de los granjeros, causando serios daños. El Estado podría intervenir para hacer a los ganaderos legalmente responsables de los daños causados por sus

animales, pero Coase señala que, si el Estado no interviniera, los granjeros, sin duda, tendrían incentivos para establecer normas de convivencia, por ejemplo, pagar a los ganaderos a fin de que procuren que sus animales no causen daños a sus plantaciones. Es decir, que las normas regulatorias sociales surgen a partir de una interacción entre partes individuales, motivada por los intereses personales de cada una, sin necesidad de ser establecidas por ley o mediante organismos formales.

El problema de la teoría de Coase, aplicada a situaciones reales, es que los costos de transacción casi nunca son igual a cero. Suele ser muy costoso para las partes, en forma individual y privada, elaborar acuerdos equitativos entre ellas, sobre todo cuando la una es mucho más rica o poderosa que la otra. Por otro lado, en muchos casos los costos de transacción han sido lo bastante reducidos como para que los economistas pudieran identificar una cantidad de situaciones de autorganización en las cuales las normas fueron creadas desde abajo hacia arriba. Robert Sudgen describe las normas para compartir la madera arrojada a las playas inglesas, según las cuales tiene prioridad de apropiación quien llega primero, siempre y cuando sólo se lleve una cantidad moderada.[12] Robert Ellickson presenta numerosos ejemplos de normas económicas espontáneas. Por ejemplo, los cazadores de ballenas del siglo XIX a menudo se topaban con potenciales conflictos cuando una ballena arponeada por un barco lograba liberarse y era luego capturada y vendida por el propietario de otro, que no había invertido el tiempo y el esfuerzo necesarios para cazarla. Los balleneros fueron generando una serie de normas informales para regular este tipo de situaciones y dividir el botín en forma equitativa.[13] Un detallado estudio de campo realizado por Ellickson demuestra que los ganaderos y los granjeros de Shasta County, California, también establecieron una serie de normas informales para proteger sus respectivos intereses, tal como Coase vaticinó que ocurriría.[14]

Gran parte de la literatura sobre el orden espontáneo tiende a ser anecdótica y no permite contar con una información muy clara acerca de la frecuencia con que se generan normas en forma descentralizada. En tal sentido, el trabajo de la científica política

Elinor Ostrom constituye una excepción. En él, la autora ha recopilado más de cinco mil casos referidos a recursos públicos, cantidad suficiente como para permitirle hacer algunas generalizaciones con base empírica acerca de este fenómeno.[15] Su conclusión general es que las comunidades humanas, en distintos tiempos y lugares, han encontrado soluciones al problema del bien comunitario con una frecuencia mucho mayor que la que por lo general uno imagina. Muchas de estas soluciones no implican ni la privatización del bien común (por la que abogan muchos economistas) ni la regulación por parte del Estado (la preferida, a menudo, por los neoeconomistas), sino que muchas comunidades lograron establecer normas informales —y, a veces, incluso formales— para compartir los recursos comunes de manera equitativa y en forma tal que se evite su agotamiento prematuro. Estas soluciones se ven facilitadas por las mismas condiciones que hacen que el dilema bilateral del prisionero tenga solución, es decir, por la iteración. Si la gente sabe que tiene que seguir conviviendo en una comunidad, en la que se recompensa una cooperación continua, se preocupa por su propia reputación además de ejercer una actitud de control y castigo para con quienes violan las normas establecidas.

En muchos de los ejemplos que brinda Ostrom acerca de las normas para el usufructo de los recursos comunitarios, se trata de comunidades tradicionales en sociedades preindustriales. La autorganización también se verifica en comunidades desarrolladas. Uno de sus ejemplos se refiere a las napas de agua compartidas por varias comunidades, en el sur de California.[16] Estos recursos habrían podido ser distribuidos por una autoridad jerárquica de nivel superior, por ejemplo, el gobierno federal, pero Ostrom demuestra que los municipios y distritos locales, mediante negociaciones entre sí a través de los tribunales locales, lograron establecer normas equitativas que les permitían compartir los recursos sin agotarlos. Sin embargo, no todos los distritos del sur de California fueron capaces de llegar a este tipo de acuerdo, lo que indicaría que no siempre se puede confiar en la autorganización.

Además de estos casos con ganaderos, balleneros y otros grupos que comparten recursos comunes, también encontramos una

tendencia a la autorganización en los lugares de trabajo actuales, dotados de alta tecnología. Las corporaciones establecidas a principios del siglo XX y las fábricas y oficinas creadas por ellas, fueron bastiones de autoridad jerárquica, en los que se controlaba a miles de trabajadores a través de un sistema de normas rígidas, de una manera netamente autoritaria. Sin embargo, en los lugares de trabajo contemporáneos observamos todo lo contrario: las relaciones formales y jerárquicas, regidas por normas estrictas, están siendo reemplazadas por estructuras organizativas más planas que otorgan a los subordinados un espectro mayor de autoridad o, directamente, por redes informales. En esos sitios de trabajo, la coordinación surge desde abajo en lugar de ser impuesta desde arriba, y se basa en normas y valores compartidos que permiten a los individuos trabajar en conjunto para alcanzar objetivos comunes, sin una dirección formal. Vale decir que este tipo de organización se basa en el capital social, cuya importancia crece (en lugar de decrecer) a medida que aumenta la complejidad e intensidad tecnológica de la economía.

12

Tecnología, redes y capital social

¿EL FIN DE LAS JERARQUÍAS?

Max Weber afirmó que la autoridad racional y jerárquica, encarnada en la burocracia, constituía la esencia de la modernidad. En la segunda mitad del siglo XX, en cambio, encontramos que la jerarquía burocrática ha ido declinando, tanto en política como en economía, para ser reemplazada por formas más informales y autorganizadas de coordinación.

La versión política de la jerarquía es el estado autoritario o, en su forma más extrema, el estado totalitario, en el cual un dictador o una pequeña elite ejerce el poder sobre toda la sociedad. A partir de la década del setenta se fueron desmoronando Estados autoritarios de todo tipo y color, desde la España de Franco y el Portugal de Salazar hasta Alemania Oriental y la Unión Soviética. Todos ellos han sido reemplazados, si no siempre por democracias de óptimo funcionamiento, al menos por Estados que aspiran a permitir un mayor grado de participación política.

Las democracias mismas están también organizadas en forma jerárquica. El presidente de los Estados Unidos tiene en la actualidad, en algunos aspectos, un poder mucho mayor que el que alguna vez pudo haber soñado un déspota oriental, inclusive el poder de destruir gran parte del mundo con armas nucleares. La diferencia depende menos de la jerarquía que del hecho de que, en

© The Local Government Management Board
First published in 1998 by The Industrial Society
Represented by Cathy Miller Foreign Rights Agency, London, England.
© 2001 EDICIONES GRANICA, S. A.

Balmes, 351, 1° 2ª - 08006 BARCELONA
Tel.: +34 93 211 21 12 - Fax: +34 93 418 46 53
E-mail: barcelona@granica.com

Lavalle 1634, 3° - C1048AAN BUENOS AIRES
Tel.: +54 11 4374 14 56 - Fax: +54 11 4373 06 69
E-mail: buenosaires@granica.com

Cerrada 1° de Mayo, 21 - Col. Naucalpan Centro
53000 NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO
Tel.: +52 5 254 40 14 - Fax: +52 5 254 59 97
E-mail: mexico@granica.com

Cirujano Guzmán, 194 - Providencia
SANTIAGO DE CHILE
Tel. - Fax: +56 2 235 00 67
E-mail: santiago@granica.com

Salto, 1212 - 11200 MONTEVIDEO
Tel.: +59 82 409 69 48 - Fax: +59 82 408 29 77
E-mail: montevideo@granica.com
http:// www.granica.com

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación se puede reproducir, almacenar en un sistema de datos o transmitir en ninguna forma o por ningún medio electrónico, mediante fotocopiadora, registro o de cualquier otro modo, a menos que se obtenga previamente el permiso escrito del editor.

ISBN: 84-7577-861-5
Depósito Legal: B-11.928-2.001
Impreso en LIFUSA (Barcelona).
Impreso en España - *Printed in Spain*

212

TEXTO No. 22

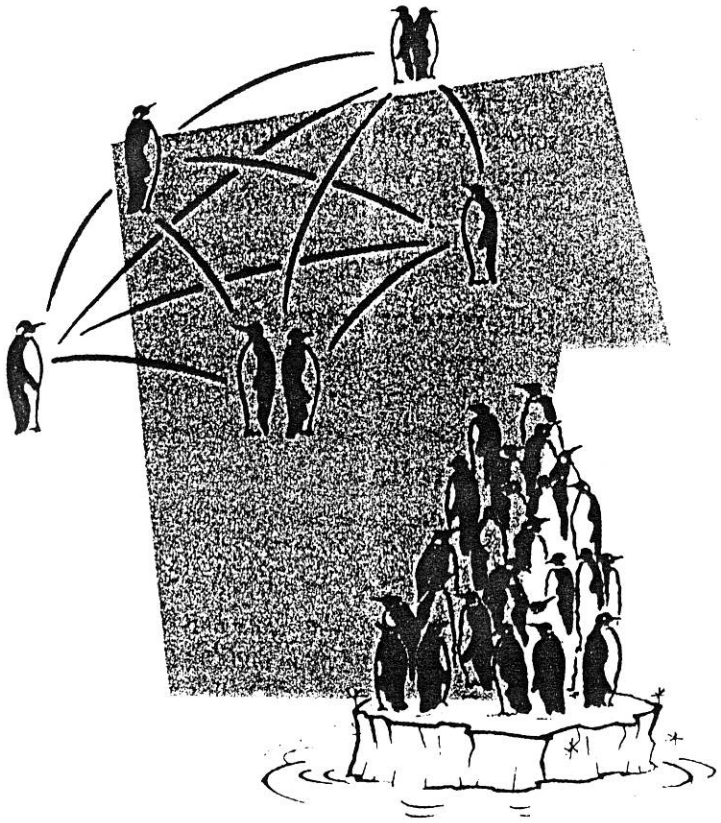
Navegar por la complejidad

Guía básica sobre la teoría de la complejidad en la empresa y la gestión

Arthur Battram

GRANICA
BARCELONA - BUENOS AIRES - MÉXICO - MONTEVIDEO - SANTIAGO

Red y jerarquía



213

Relevancia

Necesitamos una comprensión más compleja de las interrelaciones e interdependencias existentes en las redes y jerarquías. Las redes necesitan de las jerarquías y las jerarquías necesitan de las redes, y es esencial que las relaciones sean correctas.

Traducción

Simplemente hacerlo

Hay un incendio en el edificio. ¿Qué hacemos? ¿Convocar una reunión? Claro que no, salimos tan rápido como podemos y llamamos a los bomberos. ¿Convocan ellos una reunión? Claro que no; se ponen en acción como una unidad altamente preparada con una persona al mando. Nadie necesita una red que se quede mirando cómo arde el fuego mientras intenta llegar a un acuerdo sobre cómo enfrentarse al problema.

Pienselo...

«En IBM, el experto incipiente sorprendió a todo el mundo, incluso al mismo experto. Ni él ni su jefe se daban cuenta de hasta qué punto él resultaba 'central' a la hora de difundir y reunir información sobre una nueva tecnología estratégica.»

Fragmento de un mensaje del consultor americano especializado en ideas de red Baldis Krebs, enviado al grupo de debate cibernético de la Learning Organisation

Jerarquía o red

La ciencia de la complejidad expuesta en este libro se puede interpretar como un ataque continuo a la idea de jerarquía. La autoorganización –en que los agentes individuales forman «rebaños» sin líder, aprenden sin ningún controlador central y hay una selección natural en la que los cambios genéticos aleatorios provocan mejoras duraderas en la vida en la tierra– parece afirmar que la jerarquía no tiene lugar en el mundo. Si se aplica a las organizaciones, el mensaje parece ser: «destruid la jerarquía», «dejad que las personas determinen sus propias redes» y «del caos surgirá una organización mejor».

No es ése el mensaje. Las redes necesitan de las jerarquías y viceversa, y es esencial que las relaciones que se entablen sean correctas. Si la jerarquía no funciona una burocracia opresiva eliminará la red, con la consecuente represión de la innovación y el

aprendizaje. Por otro lado, si se crean demasiadas redes el edificio empezará a arder ante nuestras narices mientras estamos reunidos.

Por qué necesitamos la jerarquía

La siguiente historia del premio Nobel Herbert Simon, economista y teórico de la administración pública, nos recuerda la racionalidad de la jerarquía. Simon explica la historia de dos fabricantes de relojes: Hora y Tempus. Ambos fabrican exquisitos relojes de mil y una piezas que gozan de gran demanda. El teléfono no deja de sonar en ninguna de las dos empresas; sin embargo, mientras que Hora prosperó, Tempus quebró... ¿Por qué? Cada fabricante empleaba un método completamente distinto. Tempus fabricaba sus relojes pieza a pieza, y Hora fabricaba pequeñas unidades de más o menos diez piezas y después las juntaba para hacer un reloj entero. Cuando sonaba el teléfono en la tienda de Hora el relojero tenía que interrumpir su trabajo para responder, y abandonaba la unidad que casi había terminado. En su caso no importaba mucho, pero cuando el teléfono interrumpía a Tempus la cosa cambiaba; perdía todo el trabajo que había hecho esa mañana, en que había juntado cientos de las piezas separadas de su reloj. Cuanto más sonaba el teléfono, más trabajo perdía, hasta que la tienda se arruinó.

Entonces, ¿la mejor manera de organizar un equipo es encomendar a alguien la tarea de decir a los integrantes qué hacer y cómo hacerlo? No, ése no es tampoco el mensaje. Veamos por qué.

Características de las redes NK booleanas

Stuart Kauffmann, miembro del Instituto de Santa Fé, estudia lo que él denomina redes NK booleanas: simulaciones por ordenador de bombillas interconectadas. La red de bombillas es una simulación extremadamente simple y general de una red NK y consiste en muchos

«agentes» o componentes independientes: los «agentes» interactúan localmente y el comportamiento emergente del sistema es independiente de la estructura interna de los componentes. La razón de Kauffmann para empezar a estudiar estas redes era revelar el mecanismo de control que determinaba el intercambio de genes en el desarrollo de los organismos. A lo largo de los años, su trabajo ha desarrollado aplicaciones mucho más amplias, entre las cuales se encuentran la observación de las reacciones de las enzimas, el estudio de «conjuntos autocatalícticos» de componentes químicos que puedan representar la manera en que evolucionó la vida misma y el desarrollo de la economía, con la colaboración de Brian Arthur, también miembro del Instituto de Santa Fé.



sistemas adaptativos complejos/¿qué es un sistema adaptativo complejo?, el «juego de la vida»

En una red NK booleana, las bombillas están conectadas entre ellas de varias formas, con interruptores que controlan cada bombilla. N significa «nodo» y K «conexión», de ahí el nombre red NK; la parte booleana describe las reglas de los intercambios, basadas en afirmaciones pertenecientes a la lógica booleana. Por ejemplo. «si A, entonces B», «si A y B, entonces C», etc. En el lenguaje de las redes NK, «si A y B, entonces C» puede significar «si la bombilla A está encendida y la bombilla B también está encendida, entonces la bombilla C debería encenderse». Si no se da esa condición, C permanece apagada. Las interacciones entre las bombillas son «locales», es decir, no hay ninguna organización vertical, ninguna jerarquía, ningún control central, sólo lo que cuando se trabaja con autómatas celulares, se considera el «juego de la vida».

Conexiones

Kauffman estudió las **conexiones** de estas redes para entender el papel de los genes en el desarrollo. Ahora se sabe que los genes existen en las redes: lo habitual es que un gen lo controlen entre dos y diez genes más; estas interacciones, entre otras cosas, determinan el número

de tipos de célula de un organismo. Kauffmann intentaba averiguar los cálculos de estas conexiones. Había estimado que si había **muchas** conexiones en la red todo el montaje enloquecería, encendiendo y apagando luces de forma totalmente aleatoria. Del mismo modo, con sólo una conexión entre uno y otro nodo, la red sería demasiado simple y sólo se apagaría y encendería un modelo estático. (Hoy la ciencia de la complejidad denomina a estos dos extremos Clase I y III, estasis y caos). Llevó a cabo una gran simulación de cien genes: el número de estados posibles en este caso es 2^{100} (dos multiplicado por sí mismo 100 veces, aproximadamente un millón de trillones de trillones o..., ¡un 1 seguido de 30 ceros!)

el «extremo del caos»

«Orden gratuito»

Al iniciar la simulación hizo un sorprendente descubrimiento: en vez de dar pie a los modelos de encendido caóticos que esperaba, la red no tardó en establecer un número relativamente reducido de estados simples. El resultado fue totalmente inesperado. En lugar de explorar el «espacio» de un millón de trillones de trillones de estados, la red no tardó en seleccionar un ciclo de estados ordenado y a la vez flexible; el número de estados del ciclo guardaba alguna relación con la raíz cuadrada del número de genes de la red simulada. Cuando Kauffman estudió los datos comparativos en organismos reales, descubrió que también obedecían a esta regla: el número de tipos de células era más o menos el mismo que la raíz cuadrada del número de genes del organismo. Tras este original descubrimiento, el efecto –que Kauffmann denomina «orden gratuito», en el que se da preferencia a un número relativamente reducido de estados frente a una gran gama de posibles estados– se ha aplicado una y otra vez en muchas otras simulaciones de fenómenos biológicos. Por ejemplo, está presente en la simulación con "boids*" y el «juego de la vida».

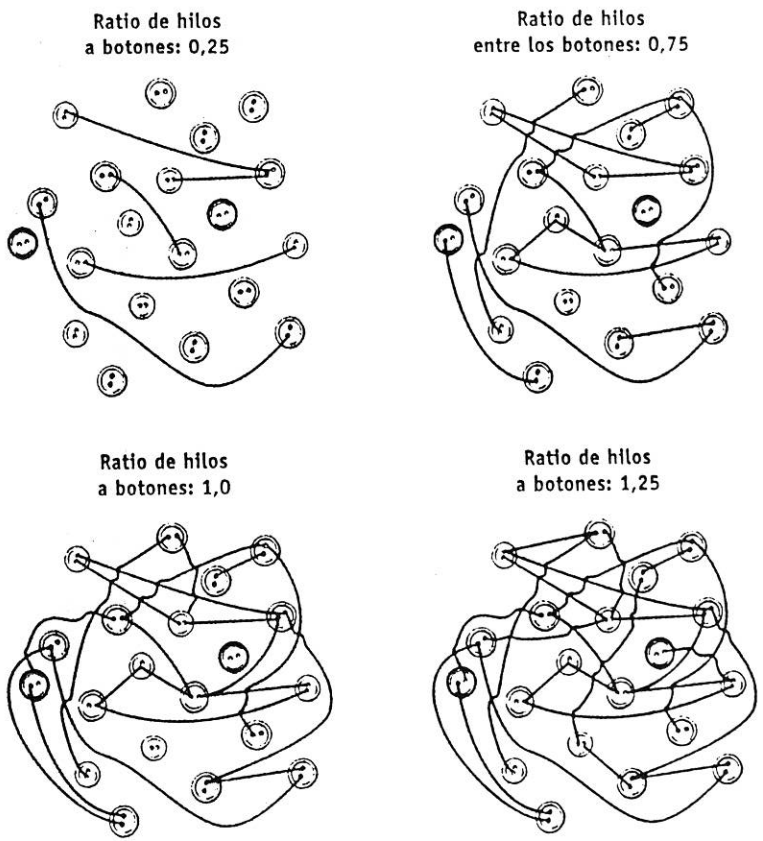
autoorganización, el «juego de la vida»

215

«Seleccionando una estrategia apropiada, los organismos adaptan su acoplamiento al entorno con el valor que más les convenga. Y si ajustan el acoplamiento en beneficio propio, alcanzarán el límite entre orden y azar, el régimen de la máxima adecuación media. La hipótesis más atrevida es que los sistemas adaptativos complejos se adaptan y se desarrollan en el extremo del caos. (...) Ahora empieza a parecer que los sistemas del régimen complejo pueden desarrollar y coordinar el comportamiento más complejo y adaptarse fácilmente, y que pueden construir los modelos más útiles de sus entornos.»

Stuart Kauffmann

Cristalización de redes conectadas



Adaptación de *At Home in the Universe*

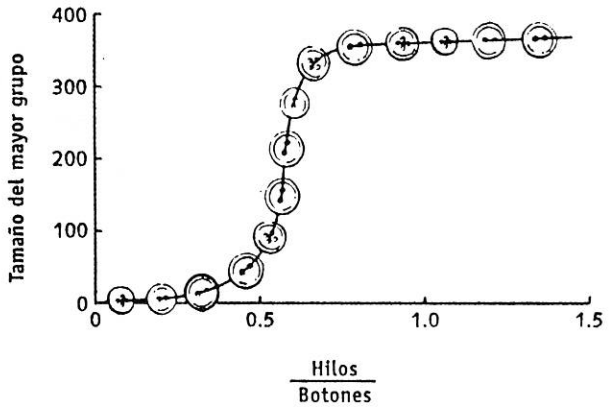
Cuando un sistema se desplaza hacia el "extremo del caos" se desplaza hacia el punto de una "fase de transición", en este caso entre el orden y el caos. Kauffmann nos ofrece un "juego" para explicar cómo las variaciones de las conexiones llevan a esta "fase de transición".

Botones e hilos: cristalización de redes conectadas

Kauffmann invita a imaginarse una versión de un "gráfico aleatorio", en el cual un número de botones están conectados entre ellos con hilos.

Empiece extendiendo 20 botones sobre una mesa. Elija dos botones al azar, conéctelos con un hilo y vuelva a ponerlos en su lugar original. Haga lo mismo con otros dos botones. Al principio, cuando coja pares de botones, casi con toda seguridad se tratará de botones no conectados. Sin embargo, al cabo de un rato, tendrá muchas más probabilidades de coger botones que ya estén conectados a otros botones. Entonces estará conectando aleatoriamente los botones en grupos. Puede observarlo en el diagrama "cristalización de redes conectadas". Cada grupo de botones se conoce con el nombre de componente de la red emergente. Cuando el número de hilos es reducido respecto al número de botones, hay pocas conexiones (conocidas como extremos o arcos) y varios componentes. Cuando el porcentaje de hilos entre los botones se aproxima a 1 la mayor parte de los botones empieza a conectarse unos con otros: se trata de una fase de transición similar al punto en que el agua se hiela. A medida que aumenta el porcentaje, "se cristaliza" un solo componente gigantesco. Este efecto se produce en redes de cualquier tamaño, desde un pequeño problema de juguete con sólo 20 botones hasta redes constituidas por miles y miles de nodos. El siguiente diagrama muestra la fase de transición:

Cristalización de redes conectadas: una fase de transición



Adaptación de At Home in the Universe

En este diagrama el número de hilos oscila entre 0 y 600 con un número fijo de 400 botones.

No congele la red

Tenemos, pues, un principio general de las redes: con pocas conexiones, los elementos individuales se aíslan y la información no puede transmitirse a través de la red. (En las simulaciones con redes de bombillas, las señales que encienden y apagan las bombillas representan la información.) Demasiadas conexiones significa congelar la red. Estas ideas ya se han aplicado en redes humanas e informáticas. Kevin Kelly describe una de las consecuencias contraintuitivas de lo que él denomina "lógica de la red":



- A más carreteras, menos velocidad. En la década de 1960, los urbanistas de Stuttgart añadieron otra calle para facilitar el tráfico: el tráfico **empeoró.** En 1992, temiéndose lo peor el Día de la Tierra en Nueva York, el ayuntamiento cerró 42nd Street. Los atascos **disminuyeron**.

216

Una nueva perspectiva de red y jerarquía

autopoiesis

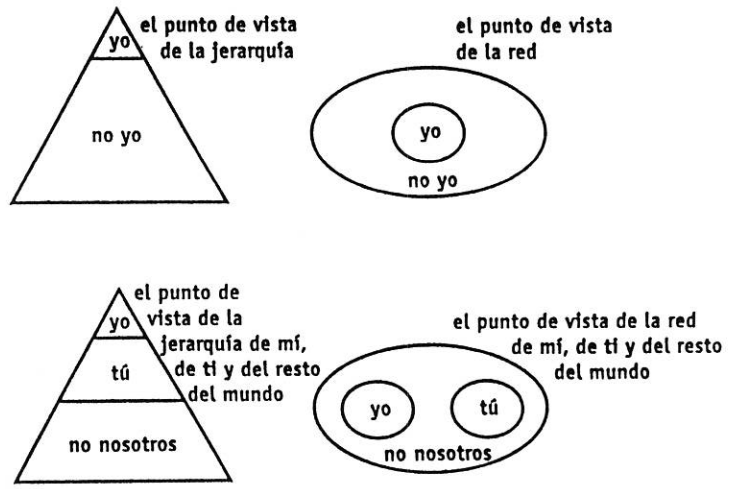
Se necesita una comprensión más compleja de las interrelaciones e interdependencias existentes entre redes y jerarquías. ¿De dónde proceden la jerarquía y las redes? Proceden de nuestro sentido del ser: nuestra identidad es el vínculo común que las une. Según la autopoiesis, todos los sistemas vivos mantienen y recrean su identidad, distinguiendo entre "yo" y "no yo". Todos hacemos esta distinción cuando somos bebés: es la aparición de la jerarquía. Posteriormente la sigue el descubrimiento, conocido como "teoría de la mente" (tal como la describe Robin Dunbar), de que los demás niños son "personas como yo", no sólo objetos del entorno. Es en este punto cuando surge la red. Existen dos opciones: podemos seguir viendo a los otros como parte de una jerarquía en relación a nosotros o podemos reconocer que somos parte de una comunidad, de una red. Es la elección entre una visión de arriba abajo, en la que la red está al servicio de la jerarquía, y una visión de abajo arriba, en que la necesidad de la jerarquía surge de la red, y ambas son interdependientes.

Los teóricos de la gestión Lipnack y Stamps mantienen que existe una evolución desde un mundo predominantemente jerárquico hasta uno en que las jerarquías y las redes coexistirán y evolucionarán conjuntamente.

Según la teoría de la complejidad los sistemas adaptativos complejos revisan y reordenan constantemente sus componentes como respuesta a los estímulos que reciben del entorno, deshaciendo y rehaciendo las interconexiones existentes entre las jerarquías y las redes que contienen.

217

Los puntos de vista de "yo" y "no yo" en la red y la jerarquía



"El mundo tendrá más redes, pero las jerarquías no desaparecerán; simplemente no tendrán el mismo dominio que tuvieron en el pasado."

Lipnack y Stamps

Aplicación

Emergencia de la red (y cómo matar a una red)

Valdis Krebs, consultor americano especializado en ideas sobre redes, cree que la aplicación de la noción de Kauffman de la "emergencia de la red" al aprendizaje depende de la adquisición de culturas en que se fomenten diferentes tipos de conexiones entre los individuos, especialmente en respuesta al entorno de la organización, ya sean orientadas al mercado o a los servicios. Y a la inversa: si los vínculos se retiran a partir de un cierto tiempo, las redes de las organizaciones quedarán simplemente aparcadas. Lo explica de la siguiente manera:

"Si observa las conexiones existentes en una comunidad (conjunto), al tiempo que se constituyen vínculos aleatorios (arcos) entre los individuos (nodos), se produce un fenómeno sorprendente que yo denomino 'avalancha' (en la evolución de un gráfico aleatorio se llama 'doble salto'). Si lo describimos desde la perspectiva de un número creciente de vínculos, lo que ocurre es que en un cierto punto de la densidad de los vínculos, de repente las conexiones de la comunidad se disparan para incluirlos casi a todos (en los casos en los que las conexiones incluyen conexiones indirectas entre individuos). Al mismo tiempo se produce una rápida fusión de varias subcomunidades que ya se han formado."

"El fenómeno opuesto se produce cuando se retiran los vínculos de una comunidad conectada. De repente, sus conexiones se desintegran rápidamente, y deja un 'archipiélago' disperso de subcomunidades relativamente reducidas."

Fragmento de un mensaje de Valdis Krebs dirigido al grupo de debate cibernético de la Learning Organisation

(Estas comunidades aisladas pueden observarse claramente en el diagrama "cristalización de redes conectadas" de la p. 45.)



comunicación basada en el receptor (CBR)

El mensaje está claro: un buen cuidado de las redes informales (que muchas veces se reduce al hecho de dejarlas solas) puede crear una fase de transición beneficiosa, durante la cual las mejoras puedan extenderse rápidamente por la organización. Este mensaje se observa claramente en el caso de la comunicación basada en el receptor (una iniciativa para la comunicación mediante redes basadas en radio para una unidad técnica móvil de la firma Xerox), como también pueden observarse las consecuencias de las interferencias. El gerente estuvo al frente de la idea original, y trabajó con un equipo de consultores de gestión. Poco después de que la introducción del sistema basado en los walkie-talkies aportara excelentes mejoras en cuanto a productividad, los directivos medios quisieron suprimirlo retirando las radios. Sin embargo, en esta ocasión, el sistema había arraigado tanto porque los beneficios eran tan evidentes para los

técnicos, que los trabajadores se limitaron a comprar sus propias radios. El gerente intervino y poco a poco la jerarquía directiva acabó valorando el sistema.

Redes informales en organizaciones basadas en el conocimiento

En casi todos los departamentos de las grandes empresas hay unas cuantas personas clave a quien casi todos se dirigen en busca de información u orientación. Estos individuos son nodos de una red informal, sin embargo es posible que ni siquiera sean conscientes del papel fundamental que desempeñan. (Esto no debería sorprendernos si nos percatamos de que, incluso en las redes conectadas muy densamente, son relativamente pocos los que mantienen un contacto directo con otros que no pertenezcan a su propia área de trabajo reducida.) Valdis Krebs, de Krebs & Associates, transmite los resultados de varias investigaciones, según las cuales nadie era consciente de la identidad de esos líderes informales –ni tan siquiera los mismos líderes– hasta que los investigadores se pusieron manos a la obra y descubrieron quién desempeñaba esa función de liderazgo. Se descubrió que un individuo silencioso y sencillo, situado en algún lugar próximo a la cresta de la organización, era la persona cuyas opiniones tenían más influencia en las prioridades de la corporación. En los dos casos estudiados, la directiva se resistía a la tentación de formalizar lo informal. Preferían llevar a cabo intervenciones informales, que pululaban por ahí, incluyendo el "recurso oculto" en nuevas redes y equipos (algunos de los cuales eran "operativos" formales) que permitir a otros que accedieran a su experiencia. Afirma que esta "ingeniería social" informal parece ser más efectiva que la reingeniería (como en la Reingeniería del Proceso Empresarial [RPE]) en las organizaciones basadas en el conocimiento. Lo interesante es que estos "nodos" de la red, al estar bien conectados, adquirían aún más conexiones –he aquí el concepto de "rendimientos crecientes"–.



rendimientos crecientes y bloqueo

"Redes de equipo": creación de redes en las jerarquías

Hay muchos equipos de trabajo y grupos de actividad que nunca adquieren un estatus independiente. La necesidad de los directivos de controlar el proceso y los resultados significa que los beneficios de la colaboración autorganizada en beneficio propio raras veces salen a la luz. Para satisfacer la necesidad de redes en las burocracias, Jessica Llonack y Jeffrey Stamps han desarrollado el concepto de "redes de equipo". Las redes de equipo pueden organizarse a sí mismas y obtener excelentes resultados operando al borde de la organización, sin perder el control.

El equipo de gestión de la Biblioteca Central del ayuntamiento de Birmingham, en Gran Bretaña, responsable del servicio de préstamo bibliotecario en toda la ciudad, introdujo las redes de equipo con el objetivo de fomentar las relaciones voluntarias en la formación de equipos, el intercambio de información y la resolución de problemas. Para prevenir la sobrecarga, se introdujo un mecanismo a fin de compartir sólo la información suficiente entre cada red de equipo. Así se cubrían tanto las necesidades de la gestión como las de los trabajadores. Las redes de equipo pasaron a compartir el liderazgo, al tiempo que se desarrollaban relaciones informales; los miembros se guiaban por un mutuo interés: obtener un buen resultado del servicio. La comunicación entre los equipos mejoró teniendo al menos a un miembro del equipo de gestión en las redes de equipo. Sin lugar a dudas, las redes de equipo encaman los principios sobre las conexiones óptimas descubiertos por Kauffmann.

¿Cómo pueden las redes informales convertirse en partes formales de una organización?

Jessica Lipnack opina que existen prejuicios para considerar a las redes "auténticas" organizaciones. Se las considera adecuadas para procesos informales, pero no se las ve como el tipo de organización que llega a hacer algo

concreto. Durante los últimos 17 años, Lipnack, con la colaboración de Jeffrey Stamps, ha estado investigando y escribiendo sobre las formas en que las redes pueden convertirse en "organizaciones para el siglo XXI", y en sus libros han incluido varios miles de ejemplos.

Han observado que los procesos más empleados para formalizar redes informales son:

1. Clarificar el propósito (¿Por qué estamos haciendo esto?).
2. Identificar a los miembros (¿Quién participa?).
3. Establecer los vínculos (¿Cómo estamos conectados?).
4. Multiplicar a los líderes (¿Quién es responsable de qué?).
5. Integrar los niveles (¿Cómo estamos conectados a la jerarquía y a la "bajarquía"?).

Tras seguir esos pasos, proponen el uso de sofisticadas herramientas de modelaje para desarrollar planes de trabajo claros. Usan un paquete denominado Flujo de Equipo, una herramienta de modelaje que consiste en una tabla de despliegue contrafuncional que permite representar perfectamente cada uno de los pasos del trabajo de una red enumerados anteriormente.

Citan muchos logros documentados, desde el pequeño milagro basado en las redes que dio un vuelco a la economía danesa a finales de la década de 1980 hasta el uso extensivo por parte de Eastman Chemical de equipos limítrofes (alias redes) para realizar todo su trabajo.

Lipnack y Stamps consideran a las redes - tanto las informales como las formales - las sucesoras de la jerarquía y la burocracia, no como sus substitutos, sino como sus complementos.

Referencias cruzadas

el "extremo del caos", autoorganización, sistemas adaptativos complejos, coevolución, ecosistema

Bibliografía

Robin Dunbar, *Grooming, Gossip and the Evolution of Language*, Faber, London, 1996

Niles Eldredge, *Reinventing Darwin*, Weidenfeld and Nicholson, 1995

Stuart Kauffman, *At Home in the Universe*, Oxford University Press, 1995

Kevin Kelly, *Out of Control: the New Biology of Machines*, Forth Estate, 1994

Jessica Lipnack and Jeffrey Stamps, *The Age of the Network*, John Wiley, 1994

M. Mitchell Waldrop, *Complexity: the Emerging Science at the Edge of Order and Chaos*, Penguin, 1994

220

2 Paisajes de la Posibilidad



«Cuando el espacio de búsqueda es lo suficientemente amplio los procesos efectivos de investigación no se pueden distinguir de la verdadera creatividad.»

Richard Dawkins

«Paisajes de la posibilidad» es otra forma de describir el espacio de búsqueda al que se refiere Dawkins. Esta sección se centra en el aprendizaje, la comunicación y las posibilidades necesarias, sin las cuales no se puede pretender dar respuesta a la complejidad. Con el tema del diálogo y la metáfora se pueden recorrer los paisajes de la posibilidad, examinando el mundo desde muchas perspectivas diferentes, buscando soluciones creativas a problemas complejos.

Diseño de tapa: Pablo J. Rey
Diseño de interior: Natalia Marano

Nota del editor: Los conceptos y expresiones contenidos en este libro son de exclusiva responsabilidad del autor, y por lo tanto sus opiniones no necesariamente reflejan el punto de vista del editor.

221

Título original: THE GREAT DISRUPTION
Copyright © 1999 by Francis Fukuyama
Copyright © Editorial Atlántida, 1999
Derechos reservados para México: Grupo Editorial Atlántida Argentina de México S.A. de C.V.
Derechos reservados para los restantes países de América latina y para Estados Unidos:
Editorial Atlántida S.A. Primera edición publicada por
EDITORIAL ATLANTIDA S.A., Azopardo 579, Buenos Aires, Argentina.
Hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Libro de edición argentina.
Impreso en España. Printed in Spain. Esta edición se terminó de imprimir
en el mes de septiembre de 1999 en los talleres gráficos
Ricadeneyra S.A., Madrid, España.

FRANCIS FUKUYAMA

TEXTO No. 23

La Gran RUPTURA

Traducción
DOROTEA PLÄCKING DE SALCEDO

tendencia a la autorganización en los lugares de trabajo actuales, dotados de alta tecnología. Las corporaciones establecidas a principios del siglo XX y las fábricas y oficinas creadas por ellas, fueron bastiones de autoridad jerárquica, en los que se controlaba a miles de trabajadores a través de un sistema de normas rígidas, de una manera netamente autoritaria. Sin embargo, en los lugares de trabajo contemporáneos observamos todo lo contrario: las relaciones formales y jerárquicas, regidas por normas estrictas, están siendo reemplazadas por estructuras organizativas más planas que otorgan a los subordinados un espectro mayor de autoridad o, directamente, por redes informales. En esos sitios de trabajo, la coordinación surge desde abajo en lugar de ser impuesta desde arriba, y se basa en normas y valores compartidos que permiten a los individuos trabajar en conjunto para alcanzar objetivos comunes, sin una dirección formal. Vale decir que este tipo de organización se basa en el capital social, cuya importancia crece (en lugar de decrecer) a medida que aumenta la complejidad e intensidad tecnológica de la economía.

12

Tecnología, redes y capital social

¿EL FIN DE LAS JERARQUÍAS?

Max Weber afirmó que la autoridad racional y jerárquica, encarnada en la burocracia, constituía la esencia de la modernidad. En la segunda mitad del siglo XX, en cambio, encontramos que la jerarquía burocrática ha ido declinando, tanto en política como en economía, para ser reemplazada por formas más informales y autorganizadas de coordinación.

La versión política de la jerarquía es el estado autoritario o, en su forma más extrema, el estado totalitario, en el cual un dictador o una pequeña elite ejerce el poder sobre toda la sociedad. A partir de la década del setenta se fueron desmoronando Estados autoritarios de todo tipo y color, desde la España de Franco y el Portugal de Salazar hasta Alemania Oriental y la Unión Soviética. Todos ellos han sido reemplazados, si no siempre por democracias de óptimo funcionamiento, al menos por Estados que aspiran a permitir un mayor grado de participación política.

Las democracias mismas están también organizadas en forma jerárquica. El presidente de los Estados Unidos tiene en la actualidad, en algunos aspectos, un poder mucho mayor que el que alguna vez pudo haber soñado un déspota oriental, inclusive el poder de destruir gran parte del mundo con armas nucleares. La diferencia depende menos de la jerarquía que del hecho de que, en

una democracia, la autoridad se encuentra legitimada por el consenso popular y está limitada en cuanto a su poder sobre el individuo. Las jerarquías democráticas han producido ineficacias, tal como ocurrió con sus contrapartidas autoritarias, por lo cual, en casi todas las democracias se observa una fuerte presión para lograr una mayor descentralización, privatización, federalización y delegación de la autoridad.

También en las grandes organizaciones empresariales las jerarquías se encuentran bajo fuego graneado. Se ha visto una cantidad de fracasos protagonizados por grandes empresas, excesivamente jerárquicas e inflexibles —AT&T e IBM, a principios de los años ochenta, fueron ejemplos clásicos— que cayeron presa de competidores más pequeños, ágiles y veloces. Docentes en ciencias de la administración, consultores empresariales y gurúes de la tecnología informática hicieron hincapié en las virtudes de la empresa descentralizada, y algunos afirman que, en el siglo que viene, la gran corporación jerárquica será reemplazada por una forma totalmente distinta de organización: la red.

Las corporaciones autoritarias y centralizadas fracasaron por la misma razón que echó por tierra a los Estados autoritarios: son incapaces de manejar los requerimientos de información en el mundo cada vez más complejo en que se desenvuelven. No es casual que las jerarquías se hayan visto cuestionadas y hayan comenzado a fracasar, al mismo tiempo que las sociedades de todo el mundo pasaron de una forma de producción industrial a una modalidad de producción de alta tecnología basada en la informática.

Los problemas que tienen las jerarquías centralizadas para manejar la información fueron explicados hace cincuenta años en un artículo ya clásico de Friedrich von Hayeck basado a su vez en una crítica del socialismo realizada por Ludwig von Mises.[1] Para controlar todo lo que se encuentra bajo su domino, un gobernante autoritario necesita disponer de la información y los conocimientos necesarios para tomar decisiones. En una sociedad agrícola donde los señores dominan a los campesinos, el saber andar a caballo, ser buen espadachín, tener algunos conocimientos políticos y la bendición del obispo local eran, sin duda conocimientos y atributos suficientes para asegurarse el monopolio del poder. Pero a

medida que las economías se fueron desarrollando y volviendo más complejas, la información requerida para gobernar fue aumentando de manera exponencial. La gestión gubernamental moderna exige pericia tecnológica, cosa que ningún dirigente puede dominar por completo y por sí solo, motivo por el cual debe confiar, obligatoriamente y para todo, en especialistas, desde el diseño de armamentos hasta la gestión fiscal. Además, la abrumadora cantidad de información generada en una economía es de naturaleza *local*. Si un proveedor suministra remaches de baja calidad, es el remachador quien se dará cuenta de ello y no un burócrata en un ministerio de planificación central o un vicepresidente ejecutivo en la sede de la casa matriz.[2]

Pero cuando el poder es delegado hacia abajo, ya sea a expertos técnicos o a quienes generan y usan el conocimiento local, la autoridad del dictador comienza a diluirse. Un fenómeno de este tipo es el que tuvo lugar en la Unión Soviética, y es una de las razones por las cuales allí el socialismo hizo un proceso de implosión. Stalin tuvo que confiar en especialistas técnicos —los llamados directores rojos— y en una cantidad de científicos, ingenieros y otros expertos.[3] A pesar de que pudo controlarlos por el miedo (el célebre diseñador aeronáutico Tupolev creaba aeronaves desde la cárcel), a sus sucesores les resultó cada vez más difícil hacerlo. Los técnicos podían retener conocimientos y negociar con quienes ejercían el poder político. Esto les confería cierta autonomía y, con ello, la libertad de empezar a pensar por sí mismos. Además, y a pesar de que todas las decisiones relativas a precios y transferencia de materiales eran controladas, en teoría, por un ministerio establecido en Moscú, el centro no tenía modo de controlar todo el conocimiento local que se estaba generando en la periferia. De ahí que funcionarios de menor categoría, como los secretarios de partido de las provincias y los directores de empresas, más próximos a las fuentes de conocimiento locales, comenzaron a acumular cada vez mayor poder. Cuando Gorbachov asumió el mando, en los años ochenta, el modelo de poder totalitario ya había fracasado.

El mismo proceso se produce en el interior de una empresa en donde los CEOs ejercen un poder autoritario similar sobre sus

colaboradores. Algunos CEOs, sobre todo empresarios de primera generación, que construyeron sus empresas desde abajo, suelen pretender el control absoluto de todo lo que ocurre en su empresa, y tratan a sus empleados como si fueran robots diseñados para cumplir sus órdenes. Pero a medida que sus empresas crecen y los problemas se hacen más complejos, este tipo de toma de decisiones se vuelve demasiado inflexible y el jefe máximo se convierte en un cuello de botella. Las empresas, como los gobiernos, necesitan delegar poder en los expertos y en los tomadores de decisiones más próximos a las fuentes locales de información. En la actualidad, algunos especialistas en gerenciamiento hablan como si los conceptos de descentralización y *empowerment* de los colaboradores fuera algo nuevo, pero —como ha demostrado el historiador empresarial Alfred Chandler— las grandes empresas han ido trasladando el poder hacia los niveles inferiores de sus organizaciones a lo largo de, por lo menos, los últimos cien años.[4] Grandes empresas multidivisionales como General Motors y Du Pont Chemical, se encontraban estructuradas en forma jerárquica, pero, en lo referido a autoridad gerencial, estaban ya bastante descentralizadas si se las comparaba, por ejemplo, con una pequeña empresa familiar.

224

Los problemas que afligen a las grandes organizaciones jerárquicas no son triviales, y es razonable pensar que la delegación del poder y de la autoridad dentro de las mismas irá avanzando. Pero aquí surge un nuevo problema: cómo coordinar las actividades de todos los actores de una organización descentralizada, cuyos empleados de los niveles inferiores han adquirido poder en forma reciente. Una solución es el mercado, en el cual compradores y vendedores descentralizados logran resultados eficaces sin un control central. La ola de la tercerización en las empresas estadounidenses, acaecida durante la década del noventa, no es sino un esfuerzo para reemplazar el control jerárquico por las relaciones de mercado. Pero la relación de mercado genera costos de transacción y, además, una empresa no puede organizar sus funciones básicas como si fuera un mercado, donde todos compiten contra todos.

La otra solución al problema de coordinar una organización altamente descentralizada es la red, una forma de orden espontáneo que surge como consecuencia de la interacción de actores descentralizados, no creada por una autoridad jerárquica. Para que las redes sean creadoras efectivas de orden, deberán depender por fuerza de normas informales que ocuparán el lugar de la organización formal, es decir, dependerán del capital social.

EL SURGIMIENTO DE LA RED

La teoría clásica de la empresa expuesta por Ronald Coase en 1937 afirma que las jerarquías existen a causa de los costos de transacción.[5] Una actividad compleja, como fabricar automóviles, podría ser realizada, en teoría, por pequeñas empresas descentralizadas, contratándose entre sí para producir todas las partes componentes, agregándose otras compañías independientes que suministren el diseño, la integración de los sistemas y la comercialización. La razón por la cual los automóviles no se fabrican así sino por empresas gigantescas, verticalmente integradas, es que los costos de todas las negociaciones, contrataciones y litigios que son necesarios para tercerizar absolutamente todo resultan mucho mayores que el costo de reunir todas estas actividades bajo un mismo techo, en cuyo caso una empresa puede controlar la calidad de todos los insumos y productos a través de su gestión gerencial.[6]

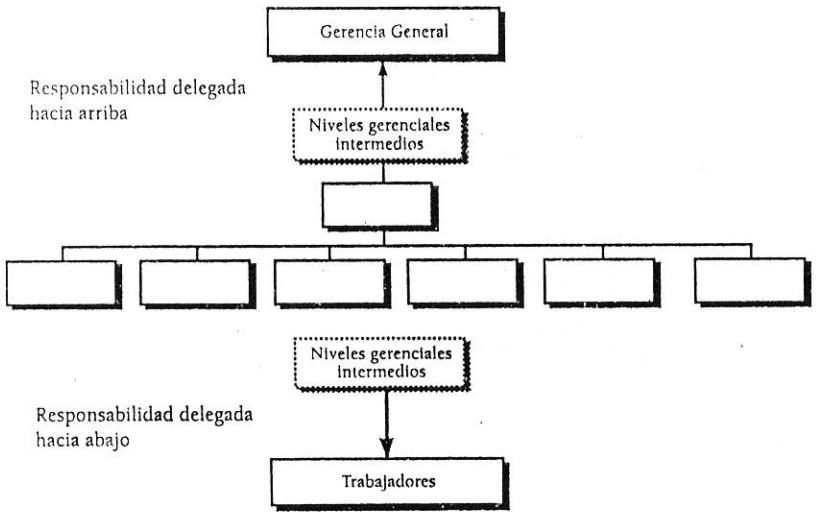
Existe abundante literatura acerca del surgimiento de la red como forma de organización intermedia entre los mercados tradicionales y las jerarquías. De ella se dice que se adecua mejor al desarrollo de la tecnología que las grandes organizaciones jerárquicas.[7] Thomas Malone y Joanne Yates afirman que el advenimiento de la tecnología informática, barata y ubicua, debería disminuir los costos de transacción involucrados en una relación de mercado y, en consecuencia, reducir el incentivo para la creación de jerarquías gerenciales.[8] Muchos apóstoles de la revolución informática han considerado la aparición de Internet no tan sólo como una útil y novedosa tecnología de la comunicación, sino como el acontecimiento precursor de una forma de

organización totalmente no jerárquica, adaptada especialmente a los requerimientos de un mundo económico complejo y con alto grado de uso de la información.

Gran parte de la literatura predominante sobre el tema muestra el cambio que se está produciendo en cuanto a la organización formal. La clásica organización jerárquica tiene la forma de una pirámide; el Gráfico 12.1 muestra las consecuencias de un aplanamiento de ese tipo de estructura piramidal. La estructura plana sigue siendo, a fin de cuentas, una organización centralizada y jerárquica; lo único que se ha cambiado es la cantidad de niveles gerenciales existentes entre la cumbre y la base. Una organización plana crea espacios de control más grandes; implementada en forma adecuada, no debería haber una sobrecarga de trabajo en los altos ejecutivos con responsabilidad de microgerenciamiento, sino que la autoridad es transferida hacia los niveles más bajos de la organización.

GRÁFICO 12.1

Una Organización plana



Los sociólogos vienen utilizando el concepto de las redes desde hace muchos años y, a veces, expresan su irritación por el hecho de que los docentes de administración de empresas

parecerían estar reinventando la rueda. Sin embargo, la definición de red utilizada por los sociólogos es sumamente amplia, y abarca tanto a los mercados como a las jerarquías tal como son entendidas por los economistas.[9] Sin embargo, existe una marcada imprecisión en el uso del término "red" entre los especialistas en administración de empresas. Por lo general, se entiende que una red es algo totalmente distinto de una estructura jerárquica piramidal, pero a menudo no resulta claro de qué manera difiere de las relaciones de mercado. Malone no utilizó el término cuando habló de la decadencia de las jerarquías en su modelo; la coordinación de la red se realizará según los clásicos mecanismos de mercado.[10] Algunas personas incluyen las redes como una categoría de organización, en la cual no existe una fuente formal de autoridad soberana, mientras que otros entienden que se trata de una serie de relaciones o alianzas informales entre organizaciones, cada una de las cuales puede ser jerárquica, pero que están relacionadas entre sí a través de relaciones contractuales horizontales. Los grupos japoneses *keiretsu*, las alianzas de pequeñas empresas familiares en Italia central y las relaciones de Boeing con sus proveedores son todos considerados sistemas de redes.

Si consideramos la red no como un tipo de organización formal sino como capital social, tendremos una visión mucho más clara de cuál es, en realidad, la función económica de una red. De acuerdo con este punto de vista, una red es una relación moral de confianza:

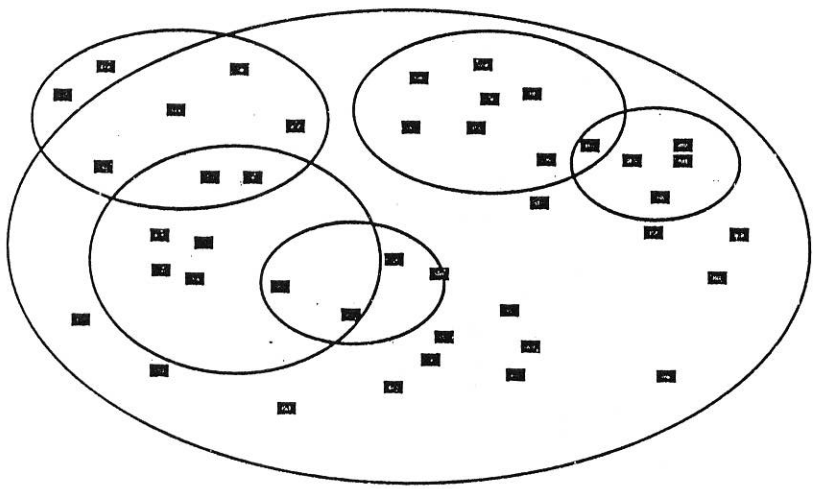
> Una red es un grupo de agentes individuales que comparten normas o valores *informales*, más allá de los necesarios para las transacciones comunes de mercado.

Las normas y valores abarcados por esta definición pueden ir desde las simples normas de reciprocidad compartidas entre dos amigos, hasta el complejo sistema de valores creado por religiones organizadas. Organizaciones no gubernamentales como Amnesty International y la National Organization for Women logran una acción coordinada basada en valores compartidos. Como en el caso de amigos o miembros de una congregación religiosa, el compor-

tamiento de los miembros individuales de una organización no puede explicarse exclusivamente sobre la base de intereses económicos egocéntricos. Una sociedad como la de los Estados Unidos se caracteriza por una serie de redes tupidas, complejas y superpuestas (ver Gráfico 12.2). La elipse grande podría representar a los Estados Unidos en su totalidad, cuyos habitantes comparten ciertos valores políticos relacionados con la libertad y la democracia. La elipse secante con respecto a la principal podría representar a un grupo de inmigrantes como los asiáticos, que en parte comparten y en parte se mantienen al margen de la cultura general estadounidense. Las elipses totalmente contenidas dentro de la principal podrían representar a cualquier tipo de grupo, desde sectas religiosas hasta empresas con una cultura empresarial particularmente marcada.

GRÁFICO 12.2

Redes de confianza múltiples



Cabe observar dos características en esta definición. Las redes difieren del mercado en cuanto a que se definen por sus normas y valores compartidos. Esto significa que el intercambio económico dentro de una red será conducido a partir de una base distinta de la de las transacciones económicas. Un purista podrá objetar que hasta las transacciones del mercado exigen "alguna" norma com-

partida (por ejemplo, la disposición al intercambio en lugar de recurrir a la violencia), pero las normas que se requieren para el intercambio económico son relativamente mínimas. El intercambio económico puede tener lugar entre individuos que no se conocen o no simpatizan, o que hablan idiomas diferentes; incluso puede producirse en forma anónima entre agentes que nunca conocerán sus mutuas identidades. El intercambio que se verifica entre los miembros de una red es distinto. Las normas compartidas les dan un propósito de categoría superior, que distorsiona la simple relación de mercado. De ahí que los miembros de una misma familia, o de un club, o de una asociación crediticia cooperativa étnica, al compartir ciertas normas en común no interactúan unos con otros de la misma manera en que lo hacen individuos anónimos que se encuentran en un mercado. Están mucho más dispuestos a un intercambio recíproco que en la simple relación de mercado, por ejemplo, confiriendo beneficios sin esperar una retribución inmediata. A pesar de que pueden esperar ventajas individuales en el largo plazo, el intercambio no es simultáneo y no depende de un cuidadoso cálculo de la relación costo-beneficio, como sucede en una transacción comercial.

Por otra parte, una red difiere del modelo jerárquico porque se basa en normas compartidas informales y no en una relación formal de autoridad establecida. Así entendida, una red puede coexistir con una jerarquía formal. Los integrantes de una jerarquía formal no necesitan compartir normas ni valores más allá de los contratos salariales que definen su pertenencia; una organización formal, sin embargo, puede tener superpuestas redes informales de distinto tipo, basadas en protección, en una etnia determinada o en una cultura empresarial compartida.

Cuando las redes se superponen a las organizaciones formales, los resultados no son siempre beneficios y, de hecho, pueden convertirse en fuente de considerable disfunción organizativa. Todo el mundo conoce las redes del amiguismo y el proteccionismo, basadas en parentesco, clase social, amistad, amor u otro factor. Los miembros de ese tipo de red comparten importantes normas y valores (sobre todo la reciprocidad), que no tienen con otros miembros de la organización. Dentro de la red del proteccionismo,

la información fluye con facilidad, pero sus fronteras exteriores constituyen una membrana a través de la cual la información se filtra con mucha menor fluidez. Las redes de proteccionismo resultan un problema para las organizaciones, porque sus estructuras no resultan evidentes a quienes se hallan al margen de las mismas y, a menudo, subvierten las relaciones de autoridad formal. Una etnia común puede facilitar la confianza y el intercambio entre los miembros de un grupo del mismo origen racial, pero inhibe el intercambio con miembros de otros grupos diferentes. Cuando un jefe no está dispuesto a criticar o despedir a un subordinado incompetente porque es su protegido, amigo personal o amante, la reciprocidad de la red se convierte en una clara desventaja para la organización.

El otro problema que existe con las redes informales es la proporción inversa entre la fuerza de los valores o normas que unen a la comunidad (y, por lo tanto, el grado de coordinación que ésta puede alcanzar) y su apertura hacia la gente, ideas e influencias recibidas de una red externa. Ser miembro del cuerpo de infantería de los Estados Unidos o de la iglesia mormona implica mucho más que simplemente ser miembro de una organización formal. A estos miembros se los socializa hacia una cultura organizativa fuerte y distintiva, que crea un alto grado de solidaridad interna y de potencialidad para un accionar coordinado. Por otra parte, la brecha existente entre los infantes de marina y los civiles, o entre los mormones y quienes no lo son, es mucho más grande que la que hay entre organizaciones con un menor grado de compromiso moral y los que no pertenecen a ellas. La impermeabilidad de las murallas comunitarias construidas en torno de ese tipo de grupos a menudo los hace intolerantes, endogámicos, de adaptación lenta y totalmente cerrados a ideas nuevas. En base al trabajo del sociólogo Mark Granovetter,[11] surgió abundante literatura sobre la importancia de los "lazos débiles" para la efectividad de las redes informáticas. A menudo son los individuos "descarriados" de una comunidad, que navegan entre dos aguas, los responsables de introducir ideas heterodoxas que, en última instancia, son necesarias si el grupo desea adaptarse con éxito a los cambios de su entorno.

Entendidas como relaciones éticas informales, las redes se asocian, por lo tanto, con fenómenos tales como nepotismo, favoritismo, intolerancia, endogamia y acuerdos personalistas poco transparentes. En este sentido, las redes son tan antiguas como las comunidades humanas mismas y, en muchos aspectos, fueron la forma de relación social dominante en muchas sociedades premodernas. En cierto modo, muchas de las instituciones que asociamos con la vida moderna, como los contratos, las normas legales, el constitucionalismo y la separación institucional de poderes, fueron diseñadas para contrarrestar los defectos de las relaciones propias de las redes informales. Ésta es la razón por la cual Max Weber y otros intérpretes de la modernidad afirmaron que su esencia es la sustitución de la autoridad informal por la ley y por instituciones transparentes.[12]

Si es así, ¿por qué suponer entonces que, en el futuro, las organizaciones humanas se basarán menos en jerarquías formales y más en las redes informales? De hecho, resulta muy dudoso que las jerarquías formales desaparezcan en un plazo relativamente corto. En la medida en que las redes vayan cobrando importancia, las mismas existirán en conjunción con jerarquías formales. Pero ¿por que no desaparecerán por completo las redes informales? Una de las respuestas tiene que ver con los problemas de coordinación a través de las jerarquías, en las condiciones de una creciente complejidad económica.

EL CAMBIO DE LOS MÉTODOS DE COORDINACIÓN

La importancia del capital social en una organización jerárquica puede ser comprendida en términos de la forma en que la información circula en la misma. En una empresa manufacturera, la jerarquía existe a fin de coordinar el flujo de recursos materiales dentro de un proceso de producción. Pero a pesar de que el flujo de productos materiales está determinado por la estructura formal de autoridad, el flujo de información se mueve de una manera muy diferente. La información es una mercadería muy peculiar. Puede ser extremadamente difícil y costosa de

producir, pero una vez que existe, las copias subsiguientes son gratuitas o poco menos.[13] Esto es válido sobre todo en la era digital, cuando un clic en el mouse puede crear infinitas copias de un archivo de computación.

Esto significa que toda información generada en el seno de una organización debería, en teoría, fluir libremente hacia todos aquellos puntos en los que puede resultar de utilidad. Dado que la organización, en principio, es dueña de los derechos de toda la información generada por sus trabajadores, la transferencia de información de una parte de la organización hacia otra no debería implicar costo alguno.

Por desgracia, la información nunca fluye tan libremente por una organización como sus líderes quisieran. Esto tiene que ver con el hecho de que las organizaciones tienen que delegar la autoridad hacia niveles jerárquicos más bajos, generando así lo que los economistas denominan problemas entre el principal y el agente, ya que el agente contratado por el principal tiene sus propios objetivos, no siempre coincidentes con los del jefe o con los de la organización en su totalidad. Muchos directivos piensan que la solución a este problema es alinear los incentivos individuales con los empresariales, a fin de que los agentes trabajen por los intereses del principal. Esto, a menudo, es más fácil de decir que de hacer. Los intereses individuales y los de la organización suelen encontrarse en conflicto directo. Un ejecutivo del nivel gerencial medio que descubre una nueva aplicación de la tecnología informática, o que desarrolla un nuevo plan para aplanar la estructura gerencial que eliminará su propia posición, no tiene incentivo alguno para implementar su descubrimiento o desarrollo.[14] En otros casos, en los que es difícil medir el rendimiento de un trabajador, como en el caso de un terapeuta que trata a su paciente o de un artista que crea un cuadro, monitorear el desempeño individual para determinar incentivos individualizados se convierte en algo de costo prohibitivo.

Así, a pesar de que promover el flujo de información resulta de interés general para la organización, muchas veces no coincide con los intereses individuales de los distintos individuos de la escala jerárquica, que deberían promover ese flujo informativo. Suele

228

decirse que la información es poder, y el brindar o retener información se convierte entonces en un elemento importante, mediante el cual los distintos individuos, dentro de una organización, buscan maximizar su poder en relación con los demás. Quien haya trabajado en organizaciones jerárquicas sabe que existe una lucha constante entre superiores y subordinados, o entre áreas rivales, por el control de la información.

Además de los problemas "principal-agente", las organizaciones jerárquicas padecen otras ineficiencias relacionadas con el procesamiento interno de la información. Todos conocemos burocracias en las que el departamento X no sabe lo que hace el departamento Y en otro piso. Algunas decisiones requieren un monitoreo de alto nivel y, por lo tanto, generan costos de transacción interna relacionados con el mismo. En otros casos, las organizaciones asignan la responsabilidad de esos monitoreos en forma innecesaria, incorrecta o ineficiente.

La formalidad de las jerarquías también crea problemas en el manejo de información compleja. El gerenciamiento a través de un sistema de jerarquías implica, por lo general, la creación de un sistema de normas formales y de procedimientos operativos estándar, es decir, la esencia de la burocracia weberiana. Las normas formales se tornan problemáticas cuando hay que tomar decisiones en base a información compleja o difícil de medir y de evaluar. En el mercado laboral se acostumbra a publicar y enumerar los requisitos formales para un puesto determinado, a fin de hacer coincidir la oferta y la demanda para tareas simples y de baja complejidad;[15] las redes informales entran a cobrar importancia cuando universidades o empresas tienen que contratar personal altamente calificado, como economistas o ingenieros para el diseño de software, porque su capacidad y su nivel de desempeño es mucho más difícil de definir en términos formales. Los cargos docentes en las universidades estadounidenses no son decididos en base a requisitos formales detallados, sino que entran en juego los criterios menos lineales de otros profesores ya designados acerca de la calidad del trabajo del candidato a ingresar.

Por último, las jerarquías pueden ser menos adaptativas. Los sistemas de control formales son mucho menos flexibles que los

informales; cuando las condiciones en el mundo externo cambian, estos cambios, a menudo, son más visibles para los niveles inferiores de la organización que para los de mayor jerarquía. De ahí que la supercentralización pueda llegar a ser una desventaja muy importante en áreas de acelerado cambio en el entorno externo como, por ejemplo, la industria informática.

La razón por la cual las redes, definidas como grupos que comparten normas y valores informales, son importantes es que ofrecen conductos alternativos para el flujo de la información a través de una organización. Por lo general, los amigos no hacen hincapié en sus derechos de propiedad intelectual al intercambiar información y, por lo tanto, no generan costos de transacción. De ahí que la amistad facilite el libre flujo de información dentro de una organización. Los amigos tampoco dedican mucho tiempo a determinar estrategias relativas a cómo maximizar sus posiciones de poder el uno respecto del otro. Alguien del área de marketing conoce a alguien en producción y, durante el almuerzo, comenta con él acerca la queja de un cliente por la calidad de un producto; de esta manera, pasa encima de la jerarquía formal y traslada información al lugar en donde será de utilidad con mayor rapidez. Una cultura empresarial ideal ofrece al trabajador individual tanto un grupo de preferencia como una identidad individual, estimulando la formación del grupo que, a su vez, facilita el flujo de información dentro de la organización.

El capital social también es crucial para el gerenciamiento de trabajadores altamente capacitados que manejan conocimientos y procesos complejos, ramificados, tácitos o difíciles de comunicar. Organizaciones como las universidades o las empresas de ingeniería, contabilidad y arquitectura, por lo general, no tratan de manejar a su personal a través de detalladas y burocráticas normas y procedimientos de operación estandardizados. La mayoría de los ingenieros de software saben mucho más sobre su trabajo que quienes los dirigen; sólo ellos pueden emitir un juicio autorizado acerca de su propia productividad. Por lo general, se confía en que ese tipo de trabajadores se autogerencien basados en estándares profesionales internalizados. Lo más probable es que un médico no hará cualquier cosa con un paciente, por más que alguien le pa-

229

gue un alto salario; ha prestado juramento de servir a su paciente antes que a sus propios intereses. La educación profesional es, por lo tanto, una importante fuente de capital social en cualquier sociedad avanzada de la era informática, y brinda la base para una organización plana y descentralizada.

De hecho, el capital social es importante en ciertos sectores y en determinadas formas de producción compleja, precisamente porque el intercambio basado en normas informales puede evitar los costos internos de transacción internos en las grandes organizaciones jerárquicas, como asimismo todos los costos de transacción externos de operaciones de mercado en pie de igualdad. La necesidad de un intercambio informal, basado en normas, se va haciendo más importante a medida que los bienes y servicios intercambiados se tornan más complejos, difíciles de evaluar y de diferenciar. La creciente importancia del capital social se puede observar, por ejemplo, en el cambio de una manufactura de bajo grado de confianza hacia una con alto grado de confianza.

DE LA PRODUCCIÓN CON BAJO GRADO DE CONFIANZA A LA PRODUCCIÓN CON ALTO GRADO DE CONFIANZA

El lugar de trabajo de principios del siglo XX, cuyo ejemplo típico fueron las plantas de producción de Henry Ford y muchas otras fábricas de grandes dimensiones, consistía en una organización jerárquica caracterizada por un alto grado de formalidad. Es decir, había una marcada división del trabajo, dispuesta y controlada a través de una jerarquía centralizada y burocrática, que fijaba gran cantidad de normas formales acerca de cómo debía comportarse el individuo y la organización. Los principios del gerenciamiento científico, elaborados por el ingeniero industrial Frederick Winslow Taylor e implementados por Ford, contenían la premisa implícita de que la inteligencia gerencial permitía una economía de escala, y que una organización era más eficiente si su capital de inteligencia era dividido en jerarquías, dentro del personal administrativo, en lugar de ser distribuido a través de toda la organización.

En este tipo de sistema no hacían falta ni confianza, ni capital social, ni normas sociales informales: cada trabajador sabía dónde pararse, cómo mover sus brazos y sus piernas, y cuándo tomarse un descanso, y no se esperaba de su parte el menor grado de creatividad o criterio propio. Los trabajadores eran motivados por incentivos puramente individuales, ya fueran éstos recompensas o castigos, y eran fácilmente intercambiables. Como reacción a este sistema, los obreros, a través de sus sindicatos, exigían garantías formales de sus derechos y una especificación lo más detallada posible de sus obligaciones; de ahí el incremento del control sindical sobre el puesto de trabajo y los contratos de trabajo, que parecían guías telefónicas a juzgar por su número de páginas.[16]

El taylorismo fue un medio eficaz —y quizás el único— para coordinar las actividades de una fuerza laboral industrial de bajo nivel de capacitación. Durante las dos primeras décadas de este siglo, la mitad de los operarios de Ford eran inmigrantes que no sabían hablar inglés y todavía durante la década del cincuenta, el 80 por ciento de los trabajadores de "cuello azul" no tenían educación secundaria.[17] Pero el taylorismo tuvo que enfrentar todos los problemas de las organizaciones grandes y jerárquicas, con mecanismos lentos para la toma de decisiones, normas laborales inflexibles y la incapacidad de adaptarse a nuevas circunstancias.

La transición de una organización taylorista jerárquica a una organización plana o en forma de red implica transferir la función de coordinación de las normas burocráticas formales a las normas sociales informales. La autoridad no desaparece en una organización plana o en forma de red; por el contrario, la misma es internalizada de forma tal que permita la autorganización y el autogerenciamiento. Una fábrica con una estructura basada en estaciones de trabajo a cargo de un equipo multifunción o que opera según el sistema de *just-in-time*, es un ejemplo de organización plana, postfordista. En términos de autoridad formal, muchas funciones que antes estaban asignadas al nivel gerencial medio, ahora son asumidas por operarios de la línea de armado que actúan en equipo. Es la misma área de producción fabril y los obreros que en ella se desempeñan los que gerencian la planificación día a día, la puesta en marcha y calibración de las

máquinas, la disciplina laboral y el control de calidad.

El grado en que el poder ha pasado desde la cúpula directiva hasta el estrato inferior de la organización se encuentra simbolizado en el famoso cordón ubicado en cada estación de trabajo de la planta de armado de Takaoka, de Toyota, que permite al operario individual detener toda la línea de ensamblado si detecta un problema en el proceso de producción. El cordón constituye lo que los teóricos del juego llamarían una unidad de veto, mediante la cual el actor puede sabotear el esfuerzo de todo el grupo. Este tipo de autoridad sólo puede ser delegado, sin correr grandes riesgos, en determinadas condiciones: los operarios deben estar adecuadamente capacitados para asumir las obligaciones de gerenciamiento que antaño realizaban por los niveles gerenciales medios, y deben tener una adecuada responsabilidad con respecto al uso de su poder para fomentar los objetivos del grupo en lugar de perseguir metas individuales. Este tipo de autoridad no puede ser implementada en un entorno con un historial de relaciones tóxicas entre el sector laboral y el sector patronal. Vale decir que la fábrica posfordista exige un nivel de confianza más elevado y un capital social mayor que el lugar de trabajo taylorista, con sus normas clásicas abarcativas.

Como muchos estudios han indicado,[18] la organización por medio de estaciones de trabajo ha logrado incrementar la productividad en la industria automotriz a niveles importantes, al mismo tiempo que ha mejorado la calidad del producto. La razón de esto es que la información local se procesa mucho más cerca de su fuente: si un panel de puerta de un subcontratista no calza a la perfección, el obrero asignado a unirla al chassis del vehículo tiene tanto autoridad como incentivo para resolver el problema, en vez de dejar que la información se pierda en el sinuoso camino de la jerarquía gerencial.

REGIONES Y REDES SOCIALES

Existe otro ejemplo más de en qué casos el capital social resulta ser un factor crucial para implementar una forma organizativa

plana o en red: la industria de la tecnología informática. Silicon Valley puede parecer, a primera vista, un sector de la economía estadounidense caracterizado por un bajo nivel de confianza y de capital social, en el que la competencia más que la cooperación es la norma, y donde la eficiencia surge a partir de la obra de maximizadores racionales de las utilidades, que actúan en mercados impersonales como las describe la economía neoclásica. Las empresas allí son numerosas, pequeñas, y constantemente una se está desprendiendo de la otra; surgen y mueren al compás de una brutal competencia. Allí el puesto es inseguro, y el empleo de por vida y la lealtad a una determinada empresa son conceptos inexistentes. La naturaleza relativamente desregulada de la industria informática, unida a un mercado de capitales de riesgo, permite un alto grado de individualismo empresarial.

Sin embargo, esta imagen de desenfrenado individualismo competitivo se ve desmentida por una cantidad de estudios sociológicos más minuciosos sobre la verdadera naturaleza del desarrollo tecnológico en el Valle, tales como el estudio *Regional Advantage*, de Annalee Saxenian.[19] En una economía moderna, el capital social no tiene por qué existir sólo dentro de los confines de las empresas individuales o estar encarnado en costumbres como el empleo de por vida.[20] Saxenian compara el desempeño de Silicon Valley con la Ruta 128 de Boston, y observa que una de las razones de su éxito está relacionada con las diferentes culturas que allí se han dado cita. Saxenian deja en claro que, bajo la superficie de una en apariencia desenfrenada competencia individualista, existe una amplia gama de redes sociales que unen a los individuos de distintas empresas en el negocio de los semiconductores y las computadoras. Esas redes sociales tienen orígenes variados, entre los que se cuenta una formación educativa similar (p.ej. títulos de ingeniero eléctrico de Berkeley o de Stanford) y un historial común de empleos (muchos de los principales protagonistas de la industria de los semiconductores, como Robert Noyce y Andy Grove, trabajaron juntos en los albores de la industria, en Fairchild Semiconductor), o bien surgieron a partir de las normas comunitarias de la contracultura de Bay Area, a fines de las décadas del sesenta y del setenta.

Las redes informales son esenciales para los desarrollos tecnológicos, y ello por muchas razones. Una gran cantidad del conocimiento es tácito y no puede ser reducido fácilmente a una mercadería o insumo que se pueda comprar y vender en un mercado de la propiedad intelectual.[21] La enorme complejidad de las tecnologías en que se basan los desarrollos tecnológicos y el proceso de integración de sistemas significa que ni siquiera la empresa más grande sería capaz de generar internamente todos los conocimientos técnicos adecuados y suficientes. Mientras la tecnología es transferida entre las empresas a través de fusiones, adquisiciones, licencias cruzadas y asociaciones formales, la literatura sobre desarrollos tecnológicos en Silicon Valley subraya la naturaleza informal de gran parte del trabajo de investigación y desarrollo que allí se realiza. Al respecto, Saxenian dice lo siguiente:

> La socialización informal surgió de relaciones casi familiares, apoyadas en las ubicuas prácticas de colaboración y en la modalidad de compartir la información entre los productores locales. El bar Wagon Wheel, de Mountain View, un lugar de cita muy frecuentado, donde los ingenieros se encuentran para intercambiar ideas y chismes, ha sido apodado "la fuente de ideas de la industria de los semiconductores"...
>
> Según se cuenta, esas conversaciones informales fueron una fuente importante para la actualización de la información sobre competidores, clientes, mercados y tecnologías ... En una industria que se caracteriza por el rápido cambio tecnológico y la intensa competencia, esa comunicación informal solía resultar de más valor que los foros más convencionales pero menos actualizados, como por ejemplo las revistas especializadas.[22]

Saxenian afirma que la actitud de una empresa ubicada sobre la Ruta 128, como Digital Equipment, renuente a compartir conocimientos y encerrada en sí misma, demostró ser una desventaja. En última instancia resultó incapaz de constituirse en productora de tecnología autosuficiente y verticalmente integrada y, además, desprovista de los lazos informales y la confianza suficiente como para compartir la tecnología con sus rivales.

El siguiente comentario revela bien, a las claras que esas redes

tecnológicas tenían una dimensión ética y social que resultó fundamental para sus funciones económicas: "Los ingenieros locales reconocen que la calidad de la retroalimentación y de la información obtenida a través de sus redes depende de la credibilidad y la confiabilidad del proveedor de la información. Este tipo de calidad sólo se ve asegurada con individuos con quienes se comparten antecedentes y experiencias laborales comunes".[23] Estas normas profesionales y humanas compartidas constituyen una forma importante de capital social.

Otros autores han analizado el crecimiento de lo que se denomina "comunidades de práctica" en otras áreas del desarrollo tecnológico.[24] Es decir, ingenieros que trabajan en forma individual en el desarrollo de una tecnología específica suelen compartir información entre ellos, en una base de confianza y respeto mutuos. Las comunidades que surgen de este modo son muy particulares; si bien pueden basarse en antecedentes comunes de educación y empleo, frecuentemente trasponen las fronteras de las organizaciones individuales y de las áreas de especialización profesional.

Estas redes informales son, con toda probabilidad, más importantes en la industria de la informática que en otros sectores. En la industria químico-farmacéutica, donde una gran parte de los ingresos depende del conocimiento de una única molécula, las empresas son, lógicamente, más cautelosas en lo que se refiere a compartir su propiedad intelectual. La tecnología informática, por el contrario, es mucho más compleja e implica la integración de una gran cantidad de productos y tecnologías de procesos de avanzada. La probabilidad de que una parte determinada del conocimiento propio sea compartido con un competidor potencial, sólo puede conducir a pérdidas directas relativamente bajas.

El capital social producido por este tipo de redes informales permite a Silicon Valley alcanzar una economía de escala en Investigación y Desarrollo que no sería posible en empresas grandes y verticalmente integradas. Mucho se ha escrito acerca del carácter cooperativo de la empresa japonesa y cómo la tecnología es compartida entre los miembros de una red de *keiretsu*. En cierto sentido, todo Silicon Valley puede ser considerado una sola y gran organización en red, con posibilidad de recurrir a conocimientos y

capacidades especializadas que no se encuentran ni en las más grandes de las empresas electrónicas japonesas integradas verticalmente y sus socios de la *keiretsu*.[25]

La importancia del capital social para el desarrollo de tecnología produce algunos resultados hasta cierto punto paradójicos. Uno de ellos es que, a pesar de la globalización, la proximidad geográfica sigue siendo tan importante como antes o, quizás, más aún. Michael Porter, entre otros observadores, ha notado que, a pesar de los adelantos en las tecnologías de las comunicaciones y del transporte, una cantidad de industrias, sobre todo aquellas ricas en I&D, permanecen concentradas en ubicaciones geográficas determinadas.[26] Si ahora es posible compartir la información en forma fácilmente accesible a través de las redes electrónicas, ¿por qué no hay una mayor dispersión geográfica de las industrias? Se diría que el intercambio impersonal de datos a través de la red electrónica no basta para crear el tipo de confianza y respeto mutuo que se observa en sitios como Silicon Valley. De allí se deduce que el contacto personal y el compromiso recíproco que surge como consecuencia de una interacción social reiterada es algo necesario. Así, y a pesar de que la fabricación de productos del tipo *commodity* puede ser tercerizada hacia regiones del mundo que ofrezcan los costos laborales más bajos, ello resulta mucho más difícil de llevar a cabo cuando se trata de sofisticados desarrollos tecnológicos.

El hecho de que las regiones sean un factor de importancia no implica que el mundo deje totalmente de lado cierto espíritu de aldea. En una economía global, incluso las regiones grandes y tecnológicamente sofisticadas, como el área de la región de Provo, Utah —sede de una floreciente industria de software, que incluye gigantes como las ahora tambaleantes Novell y WordPerfect—, pueden encontrarse con que carecen de la escala que les es necesaria para mantenerse a la vanguardia. Los lazos "débiles" siguen siendo importantes; las redes tienen que superponerse entre sí, si se quiere que las ideas y las innovaciones fluyan con libertad. Por otra parte, es difícil convertir ideas en riqueza si falta una conexión social que, hasta en la era de Internet, requiere algo más que ancho de banda y alta velocidad de conexión.

234

Título del original en inglés:
Drucker on Asia: A Dialogue between Peter Drucker and Isao Nakauchi

Primera edición en México: septiembre de 1997

© by Peter F. Drucker and Isao Nakauchi, 1997
English Translation © Intercultural Networking Ltd, 1997

© 1997, Editorial Sudamericana, S.A.
Humberto I. 531, Buenos Aires

© 1997, Editorial Hermes, S.A.
Calz. Ermita Iztapalapa, 266
Col. Sinatel, México, D.F.

ISBN 968-446-232-8

IMPRESO EN MÉXICO

PETER F. DRUCKER
ISAO NAKAUCHI

TEXTO No. 24

TIEMPO DE DESAFÍOS TIEMPO DE REINVENCIONES

Un diálogo
entre Peter Drucker
e Isao Nakauchi

Traducción de
HORACIO PONS

EDITORIAL HERMES

8

REINVENTAR LA SOCIEDAD

Convertir las organizaciones en entidades sociales que hagan su contribución a la sociedad puede proteger a ésta de la descomposición.

ISAO NAKAUCHI

El destino de las naciones avanzadas

Muchos grandes economistas históricos predijeron un oscuro escenario para el destino del capitalismo. Adam Smith, específicamente, habló de la saturación de la demanda y la degeneración de la fuerza laboral; Karl Marx, de la alienación de la clase obrera; Keynes de la desocupación persistente, y Schumpeter de la degeneración y el fin de la cultura. Cada vez que pienso en el significado oculto de estas palabras que nos han sido transmitidas, creo que Japón y todas las naciones avanzadas transitarán hacia el mismo destino que el Imperio Romano, que, como resultado de su opulencia, triunfó hasta que le llegó la destrucción.

Sin embargo, nosotros, ejecutivos responsables de las

naciones avanzadas del planeta, no debemos permitir que el mundo experimente realmente la situación del Imperio Romano. Creo que la clave que nos permitirá evitarlo es el *management* y la innovación.

Expresado simplemente, como usted lo indicó en *La sociedad poscapitalista*, mediante la aplicación de la inteligencia para crear continuamente innovación y el incremento de la productividad intelectual a través del *management*, es posible convertir a todos los miembros de una organización en colaboradores sociales, y a la organización en una entidad social con el objetivo de hacer una contribución a la sociedad. Creo que éstos son los medios prácticos más eficaces y los únicos concebibles para proteger a nuestras naciones avanzadas contra el derrumbe y la descomposición, y los factores de más alta prioridad que los ejecutivos tienen la responsabilidad de atender.

Corporaciones y organizaciones sin fines de lucro

Si seguimos este punto hasta su final lógico, las corporaciones deben asemejarse cada vez más a las organizaciones sin fines de lucro, con el único objetivo de ser entidades sociales o colaboradores sociales. En el futuro, la significación de la existencia de corporaciones que no tengan concepciones del tipo de las organizaciones recién mencionadas debe disminuir a un ritmo dramático. Sin embargo, en Japón todavía no está establecido el concepto de organización sin fines de lucro, y no está claro qué modelo debería utilizarse para establecerlo. En particular, las organizaciones sin fines de lucro puramente privadas no pasaron de la fase de desarrollo.

En sus numerosas publicaciones, usted expresó muchas veces sus ideas sobre estos temas. Comprendo muy

bien que para usted es extremadamente tedioso tener que explicar una vez más la importancia de la innovación para impedir la descomposición de la sociedad. Sin embargo, creo que es de real significación que a los ejecutivos japoneses, quienes, pese a su habitual excelencia, sufren a causa de la recesión y tienden a mirar hacia el pasado, y a los jóvenes, que deben mirar hacia el futuro y prepararse sólidamente para la reforma, se les exponga una visión del futuro al mismo tiempo que son conscientes de *El futuro que ya sucedió*. Con eso presente, como un método de impedir que el mundo repita los errores de Roma, debo solicitarle su opinión, desde la perspectiva de la innovación y el *management*, acerca de qué pueden aprender las corporaciones de las organizaciones sin fines de lucro.

9 de enero de 1995

2346

Es necesario que exista un sector social que reconstruya la comunidad.

PETER DRUCKER

La caída del Imperio Romano

Estimado señor Nakauchi: usted me pregunta qué pueden y deben hacer las sociedades para evitar el destino del Imperio Romano, en el que la sociedad se desintegró a punto tal que los bárbaros pudieron hacerse con el poder sin encontrar resistencia.

¿Qué fue lo que causó el colapso interno y la desintegración de la sociedad romana? Ésta es una vieja pregunta, planteada por primera vez muchos siglos atrás, y que ha ocupado a algunos de los mejores pensadores de Occidente. Se trata sin duda de una cuestión enigmática. Durante doscientos cincuenta o trescientos años, desde la época de Augusto en el siglo I d.C. hasta bien entrado el siglo IV, el Imperio Romano fue probablemente el sistema político más estable y pacífico que haya visto el mundo. De hecho, muchos historiadores creen probable que en la historia humana no haya habido ningún otro período tan largo de paz, prosperidad y seguridad (aunque las personas que lo dicen parecen no haber escuchado hablar del Japón de Tokugawa). Sólo un siglo antes de que los bárbaros invadieran el imperio, la sociedad romana se revitalizó de una

manera espectacular cuando adoptó el cristianismo. Hasta el momento mismo de la llegada de los bárbaros, Roma tenía una vida intelectual muy productiva; en la primera década del siglo V se sentaron las bases de la civilización occidental, por obra de los filósofos y teólogos que fusionaron la herencia griega de la antigüedad clásica, y en especial la de Platón, con la espiritualidad cristiana. No obstante, cuando los bárbaros aplastaron las defensas militares del imperio, en la mayoría de las zonas la población en realidad les dio la bienvenida, o al menos su aprobación. Hubo muchos intentos de explicar esta situación, y cada uno de los historiadores dio su interpretación. Ninguna, sin embargo, es plenamente convincente y persuasiva.

La caída de la civilización china

234

No sólo el Imperio Romano plantea la cuestión de la decadencia de las civilizaciones. El Imperio Chino, en sus últimos dos siglos, fue similarmente incapaz de resistir la corrosión y mantener su sociedad y su civilización contra las presiones de las nuevas ideas, nuevas tecnologías y nuevos desafíos económicos. Con seguridad la civilización china se ubica en un punto tan alto como el que alguna vez ocupó la civilización de la antigüedad griega y romana. Vista desde afuera, no había señales de que nada estuviera gravemente fuera de lugar.

La dinastía Qing no fue diferente de ninguna de sus predecesoras. Las artes florecieron hasta el mismo final; en realidad, buena parte de la pintura de la dinastía muestra al arte chino en su máximo esplendor. Y pese a ello, ante el primer desafío, hace unos doscientos años, la sociedad china demostró ser totalmente hueca. Mao restableció la unidad política, pero lo hizo por la fuerza y desde arriba. Yo diría

que, en realidad, es muy dudoso que la sociedad china haya recuperado su cohesión, su fortaleza o su vitalidad. En el momento en que la coerción política se afloja aunque sea en lo más mínimo, esa sociedad parece encontrarse en completo desorden y ser tan incapaz de recrear una sociedad moderna, y no obstante china, como lo fue cien años atrás.

La caída del Imperio Otomano

Lo mismo puede decirse del Imperio Otomano. En sus días de gloria, alrededor de 1600, tenía una sociedad y una civilización tan vibrantes como Roma o China. No obstante, un siglo después, cuando se vio enfrentada a nuevos desafíos, en especial el de las ideas de la Europa moderna tal como ésta surgió luego del Renacimiento y la Reforma, la sociedad otomana se disolvió. Durante doscientos años, el poder militar pudo mantener la cohesión política del imperio, lo mismo que había sucedido en Roma. Pero la sociedad otomana se tornó disfuncional muy rápidamente y nunca recibió una nueva inyección de vitalidad.

La filosofía de Arnold Toynbee

La conclusión que de estos casos sacaron los filósofos de la historia —en épocas recientes los más notables fueron el suizo Jakob Burckhardt, en el siglo XIX, y el inglés Arnold Toynbee, en el XX— es que hay un ciclo vital "natural" de las civilizaciones y sociedades que es tan imposible de revertir e incluso de detener como lo es el envejecimiento en el ser humano.

Si uno acepta esta filosofía, tiene poco sentido preguntarse qué puede hacer la sociedad para adquirir nueva vitalidad. Entonces la pregunta adecuada es: "¿En qué etapa del ciclo vital de la sociedad nos encontramos?" La respuesta a esa pregunta probablemente no sería muy optimista. No hay duda de que las sociedades del mundo desarrollado están sometidas a un severo estrés y presión. En muchos aspectos, tal vez la información sea para nuestra sociedad actual lo que los bárbaros fueron para la Roma imperial, u Occidente para la China imperial, ya que disuelve las comunidades tradicionales existentes, las de la familia, la pequeña ciudad y el parentesco.

La lección de la era Meiji

Hay una importante excepción a lo que un filósofo estadounidense, Brooks Adams, llamó a principios de este siglo la "ley de la civilización y la decadencia". Es la era Meiji de Japón. Allí, una antigua sociedad amenazada por la descomposición interna y la agresión externa se revitalizó exitosamente. Espero que me permita sugerir que la respuesta a su pregunta, "¿Cómo puede revitalizarse una sociedad?", tiene que comenzar con un intento de explicación de lo que sucedió en la era Meiji.

Me he estado haciendo la pregunta durante sesenta años, desde que en 1934, aún muy joven y mientras trabajaba en un banco londinense, me topé por primera vez (y puramente por accidente) con el arte japonés. Tengo la desventaja de no saber leer japonés y debo depender de las traducciones, pero hasta donde puedo verlo, hay muy poca conciencia, tanto en Japón como en Occidente, del carácter único de la experiencia japonesa y de su importancia. Los historiadores japoneses no parecen ser conscientes del hecho de que Meiji es la única excepción en los registros históricos. Hasta muy recientemente, Occidente prestó poca atención a Japón, y todavía, en términos generales, conoce muy poco de su país. Así, la explicación que terminé por aceptar es la mía propia, y no puedo afirmar que se base en un conocimiento y estudio histórico exhaustivos.

La era Meiji ya establecida por el Bunjin

Sin embargo, esa explicación me parece convincente: el Bunjin, cien años antes, ya había creado el nuevo Japón. Las ideas, la tecnología y las instituciones occidentales se convirtieron entonces simplemente en herramientas para realizar la civilización y la sociedad profundamente nuevas pero también profundamente japonesas que el Bunjin del Renacimiento de Kyoto (yo diría que alcanzó su pináculo aproximadamente entre 1770 y 1810) ya había establecido en sus propias vidas, en su propia obra y en sus propios valores y creencias. Durante cien años la cultura Bunjin fue más privada que oficial. Pero cuando la cultura oficial se derrumbó —y lo hizo tanto a causa de su propia decadencia interna como debido a las presiones externas—, la cultura Bunjin estaba lista para tomar el poder y crear el nuevo Japón.

Naturalmente, explicar lo que quiero decir exigiría muchas páginas, muchas más de las que disponemos y mucho más allá de mis conocimientos. Pero aquí presento algunos ejemplos de lo que quiero significar.

Mientras la sociedad Tokugawa estaba rígidamente estratificada y, al menos en teoría, rechazaba toda movilidad social, la sociedad Bunjin no conocía líneas de clase. Era una meritocracia perfecta, en la que la posición del individuo dependía totalmente de su aprendizaje y sus logros como artista, escritor o historiador. Mientras la sociedad Tokugawa adhería a la idea china de que la educación era privilegio del "caballero", la Bunjin creía en la alfabetización universal. A principios del siglo XIX se establecieron escuelas, abiertas a todos los jóvenes con aptitudes, en los dominios de todos los Daimyos. Hacia la época de la llegada de Meiji, Japón, como resultado, se había convertido en el país más alfabetizado del mundo, muy por delante de cualquier país europeo de ese mismo momento. De tal modo, Meiji pudo valerse de inmediato de una población educada, o al menos alfabetizada, sin la cual tal vez no habría tenido éxito. Seguramente no es accidental que cada uno de los grandes hombres de la era Meiji haya sido discípulo de uno de los prominentes eruditos Bunjin o de alguien formado por alguno de éstos. Evidentemente, también es un legado del Bunjin el hecho de que Japón (único en esto junto con Estados Unidos) tenga distinguidas universidades privadas fundadas por individuos (por ejemplo, Keio, Waseda y Hitotsubashi, esta última hoy universidad estatal, pero fundada como institución privada). Este legado también permitió al Japón de Meiji producir líderes educados en todas las áreas: el gobierno, la justicia, la medicina, la tecnología y las empresas, mientras que tanto China, hasta hace poco, como la India, hasta bien entrado el siglo, tuvieron que depender casi totalmente de occidentales que hicieran las tareas que requerían un conocimiento moderno.

La razón por la que subrayo esto es que los Bunjin no eran oficiales. Al contrario, cuando comenzaron su obra fueron vistos con recelo e incluso hostilidad por el *establishment* Tokugawa, y muchos de sus primeros dirigentes fueron realmente perseguidos por su falta de ortodoxia. Los círculos Bunjin de eruditos, escritores y artistas eran lo que hoy llamaríamos instituciones "sin fines de lucro". Las escuelas Bunjin fueron durante largo tiempo totalmente privadas. En términos generales, los Bunjin eran apolíticos por completo; otra actitud a fines del período Edo habría sido suicida, vista la ubicuidad de la policía de Tokugawa. Estaban al margen de todo lo gubernamental u oficial. Eran un "sector social" más que un "sector público".

Como ya dije, Japón es la única excepción a la así llamada "ley de la civilización y la decadencia". Y lo que es único y distintivo en el Japón del final del período Edo es el Bunjin, esto es, el "sector social sin fines de lucro" que crearon. La mayoría de los trabajos sobre el Bunjin que he leído los analizan como artistas, por ejemplo, como pintores o calígrafos. Pero el movimiento Bunjin fue un genuino Renacimiento y abarcó una gama enorme de conocimientos y disciplinas: matemáticas, historia —especialmente historia japonesa—, filosofía, medicina, etcétera. En otras palabras, los valores que el Bunjin creó y representó impregnaron la sociedad japonesa y de hecho se convirtieron en la sociedad japonesa. En estos valores pudo basarse Meiji, y ellos le permitieron utilizar las instituciones y prácticas occidentales como herramientas para infundir nueva vitalidad a la sociedad japonesa.

La lección de la historia Meiji, al menos para mí, es que para revitalizar la sociedad es necesaria la existencia de un sector social que reconstruya la comunidad, y lo haga sobre la base del desempeño individual y la preocupación por aquélla, es decir, sobre la base de valores. Ese sector, además, tiene que ser no gubernamental.

12 de enero de 1995

240

A través del trabajo voluntario en el sector social se puede recuperar la ciudadanía.

PETER DRUCKER

La cuestión de qué es lo que puede hacer bien el gobierno se convertirá, como se analiza en la siguiente parte de este diálogo, en uno de los problemas centrales en política, gobierno y ciencias políticas durante la próxima década. El tema es altamente polémico, y la evidencia no carece en modo alguno de ambigüedad.

Lo que el gobierno no puede hacer

Hay muy pocas dudas acerca de una cosa que el gobierno no puede hacer. No es bueno en las tareas sociales, las tareas de la comunidad. No obstante, esto es lo que todos los gobiernos occidentales trataron de hacer desde la Segunda Guerra Mundial, y habitualmente con resultados desastrosos.

Entre todos los gobiernos de los países desarrollados, el de Japón es el único que resistió en gran medida la tentación de convertirse en el ejecutor de tareas sociales y comunitarias. Yo diría que esto explica en gran parte por qué Japón es el único de todos los países desarrollados

donde todavía hay un considerable respeto por el gobierno, y por qué éste tiene aún una considerable eficacia, mucho mayor que la de cualquier gobierno occidental.

Los recursos fiscales seguirán siendo sin duda una de las principales fuentes de financiamiento de las tareas de la sociedad. En realidad, el papel gubernamental en ese financiamiento puede aumentar. El gobierno también seguirá teniendo a su cargo la tarea de fijar normas para el desempeño del sector social, especialmente donde aquél paga las cuentas. Pero en todos los países desarrollados —y en particular en los occidentales— hay un creciente desencanto con el gobierno como verdadero actor y ejecutor de las tareas sociales. Hace sólo treinta años —el pico fue tal vez la administración Kennedy en Estados Unidos— se creía generalizadamente que podía y debía hacer todas las tareas comunitarias que fueran necesarias. Hoy, sólo treinta años después, poderosos grupos que disfrutan de un amplio apoyo popular (por ejemplo, los republicanos, que en 1994 ganaron las elecciones parlamentarias estadounidenses) están convencidos de que verdaderamente no hay tarea social que el gobierno deba hacer por sí mismo.

Pero hay problemas sociales. Hay tareas comunitarias. Y en un período de gran transición como el que estamos atravesando, esos problemas y tareas aumentan tanto en número como en seriedad. Es necesario, por lo tanto, un sector social que sea no gubernamental.

241

El papel de las empresas

Dije "no gubernamental" y no "sin fines de lucro". Puesto que, en una medida muy sustancial, las empresas están singularmente en condiciones de satisfacer las necesidades sociales y comunitarias.

El mejor ejemplo que conozco es la manera en que las empresas resolvieron un problema social central del Japón de la segunda posguerra: el conflicto entre la necesidad social de mantener el pequeño minorista marginal —las tiendas "atendidas por la familia"— y la necesidad económica de una distribución eficiente. Cuando fui por primera vez a Japón, cuarenta años atrás, todo el mundo sabía ya que su sistema de distribución era deplorablemente atrasado y totalmente inepto para una economía moderna, además de ser costoso en exceso. No obstante, las pequeñas tiendas familiares atendían lo que por entonces era una función social absolutamente esencial. Constituían la "red de seguridad social" de la sociedad japonesa. Ésta era la explicación habitual —no siempre plenamente justificada— que se daba cuando alguien preguntaba por qué Japón necesitaba un sistema de distribución que agobiaba al país y a sus consumidores con precios exorbitantes. Fue entonces cuando los nuevos distribuidores convirtieron el problema social de las tiendas familiares en una provechosa oportunidad comercial al transformarlas en franquicias. Esto mantuvo su función social y al mismo tiempo instauró un sistema de distribución tan eficiente como el que hoy tiene cualquier país del mundo.

Convertir problemas y desafíos sociales en provechosas oportunidades comerciales es la solución ideal para los problemas del sector social.

El papel del sector social

Sin embargo, esta solución no siempre es posible. Para la mayoría de los problemas sociales y comunitarios, necesitamos instituciones especiales, las que yo llamo instituciones del "sector social". Normalmente, se las denomina

"sin fines de lucro". Por lo común se cree que representan la "caridad". Sin embargo, es cada vez más frecuente que su fuente de financiación no sea la caridad, esto es, las donaciones voluntarias. Se las financia, en cambio, como contratistas del gobierno, o bien mediante aranceles.

Un ejemplo de instituciones del sector social financiadas como contratistas del gobierno es el sistema de vales [*vouchers*], que hoy se propone como una solución al pobre desempeño de la escuela pública estadounidense. Con este sistema, los padres que no están satisfechos con la calidad de la escuela pública del barrio pueden poner a su hijo en una escuela privada; el "vale" paga a ésta el equivalente de lo que el niño costaría al Estado en una escuela pública. Otro ejemplo es la forma en que los hospitales estadounidenses y japoneses, en gran medida privados, se financian con la recaudación impositiva de los sistemas de seguro de salud de sus países.

Las instituciones del sector social también se financian cada vez más con aranceles y no con donaciones. Un ejemplo es la manera en que las universidades privadas de Japón se las arreglan para finaciarse primordialmente con los aranceles que cobran por los exámenes de ingreso y las admisiones.

Pero "sin fines de lucro" también es una denominación inapropiada. De hecho, es muy poca la diferencia que hay si estas instituciones son legalmente administradas con fines de lucro o no.

Una buena cantidad de hospitales estadounidenses, en especial los grandes, se convirtieron en los últimos treinta años en empresas con fines de lucro. Pero para los pacientes, los médicos que trabajan en el hospital o su personal, esto no representa absolutamente ninguna diferencia; ya se administre con fines de lucro o no, el hospital funciona exactamente de la misma manera.

El propósito de las instituciones del sector social

Lo que caracteriza a estas así llamadas instituciones del sector social sin fines de lucro es su propósito. Un gobierno exige obediencia. Una empresa vende bienes o servicios. Las instituciones del sector social apuntan a cambiar a un ser humano. El propósito del hospital no es un "cliente satisfecho". Es un paciente curado. El propósito de la escuela no es un "cliente satisfecho". Es un estudiante que haya aprendido lo suficiente para convertirse en una persona diferente y tener una vida y una carrera diferentes. Varias asociaciones de investigación médica de Estados Unidos —la American Heart Association o la American Cancer Society, por ejemplo— tienen como propósito la prevención o cura de enfermedades humanas fatales. Tuvieron un papel de primera línea en los progresos médicos de los últimos cincuenta años. Organizaciones comunitarias como las Girl Scouts o los Boy Scouts apuntan a inculcar en los jóvenes autodisciplina, normas, respeto de sí mismo, determinación y aptitudes. El propósito de las más antiguas entre nuestras instituciones comunitarias, las organizaciones religiosas tales como las iglesias, ni siquiera se limita a este mundo. Consiste en producir un ser humano cuya existencia y cuya vida después de la muerte se hayan modificado profundamente.

Management

Como el propósito de las instituciones del sector social es cambiar a los seres humanos y la sociedad humana, el gobierno es incapaz de hacer bien estas tareas. Pero por las mismas razones, éstas también escapan a las empresas

Requieren instituciones que tengan diferentes valores y diferentes metas. Estas instituciones, a su vez, requieren *management* en la misma medida que las empresas o un organismo gubernamental. En realidad, requieren un mejor *management* porque, a diferencia de las empresas, no tienen la disciplina de un factor crucial: el financiero. Pero también requieren un *management* muy diferente.

Restablecimiento de la ciudadanía

En los países desarrollados de la actualidad, estas instituciones atienden un segundo propósito, igualmente importante: restablecen la comunidad y, con ella, la ciudadanía efectiva.

En los últimos cien años, pero especialmente en los últimos cincuenta, las comunidades tradicionales se disolvieron en todas partes. A principios de siglo, la mayoría de la gente, aun en el país más desarrollado, vivía en comunidades tradicionales como una aldea. La familia todavía era el único agente social efectivo. Aunque hoy aún haya gente que vive en un medio rural, no vive en una "aldea". La información y las comunicaciones hicieron de todas y cada una de ellas una parte del mundo. Aun en la más pequeña, sus residentes se identifican mucho más con su trabajo y su profesión que con la comunidad local.

Cambio de familias

Precisamente porque la familia ya no es una necesidad para sobrevivir, como lo fue hasta hace sólo cien años atrás,

ya no es para la mayoría de nosotros la comunidad más dominante. En el mejor de los casos, proporciona amor, afecto y felicidad. En el peor, es una carga. Mi abuela, para citar un solo ejemplo, sabía dónde estaba cada uno de sus primos segundos y terceros y qué estaban haciendo —aunque tenía cerca de treinta—. Por mi parte, yo apenas conozco a mis primos hermanos, y no conozco en absoluto a sus hijos. Viven demasiado lejos.

Cambio de aldea y ciudad

Puesto que el nuestro es un mundo en el que cada vez menos gente termina su vida en la ciudad —y ni hablar de la casa— en que nació (como sí le ocurrió a mi bisabuela cuando murió en 1920, casi centenaria), las comunidades tradicionales ya no representaban el vínculo central para las personas educadas de hoy. Pero las personas necesitan una comunidad.

Nueva comunidad

En Estados Unidos esa comunidad la proporciona cada vez con mayor frecuencia el trabajo voluntario en una organización del sector social. A diferencia de las comunidades tradicionales, estas organizaciones proponen una comunidad voluntaria, a la que uno se puede unir pero también dejarla. Proponen una genuina comunidad.

Un ejemplo —en muchos aspectos el mejor que se me ocurre— son las iglesias cristianas pastorales de Estados Unidos, de rápido crecimiento. Un problema en aumento en

las sociedades desarrolladas es el abismo entre los jóvenes altamente educados, que asistieron a la universidad y ahora tienen puestos de responsabilidad como trabajadores del conocimiento, y sus padres, típicos granjeros o trabajadores manuales. Se aman unos a otros, pero no comparten experiencias, problemas o intereses. En este caso la iglesia les proporciona una nueva comunidad en la que se reúnen, no sólo en el culto común sino en el trabajo común como voluntarios, ya sea dentro de la misma iglesia (por ejemplo manejando el grupo juvenil o el coro de la grey), ya en el trabajo de ésta en la comunidad (la actividad con alcohólicos o drogadictos).

El significado de la ciudadanía

Tenemos luego la creciente necesidad presente en la sociedad moderna de proveer una esfera efectiva de ciudadanía en la cual el individuo pueda verdaderamente tomar decisiones en y para la comunidad. Debería subrayarse que la ciudadanía no es un término legal. Originalmente significaba ser miembro de la ciudad, esto es, un miembro activo y responsable de una comunidad. Esto ya no es posible en la nación-Estado compleja, ni siquiera en una bastante pequeña como, por ejemplo, Suiza. En la entidad política, la ciudadanía quiere decir cada vez más sólo dos cosas: votar de vez en cuando y pagar impuestos todo el tiempo. Sin embargo, esto no basta para mantener una democracia. Lo cual explica la creciente alienación del individuo con respecto a la sociedad política.

Esa alienación lleva cada vez más a una actitud en la que la cuestión no es "¿Qué puedo hacer por la comunidad?", sino "¿Qué puede hacer la comunidad por mí?" Lleva a la dependencia del Estado, y esto, como lo da a entender la pregunta del señor Nakauchi, fue desde luego una de las principales razones de la caída de Roma. Todos los habitantes libres del Imperio Romano tenían la ciudadanía romana. Y no obstante ello, su ciudadanía había dejado de tener significado. Cada vez veían más al imperio únicamente como una fuente de comida gratis y beneficios, y no como una comunidad a la cual podían hacer una contribución, y en la cual su presencia marcaba una diferencia. Al final, ya no les importó que sus gobernantes fueran conciudadanos romanos o bárbaros germanos.

En las organizaciones del sector social, los voluntarios vuelven a ser ciudadanos. Administran de manera creciente la organización, como lo hacen, por ejemplo, en las ascendentes iglesias pastorales de Estados Unidos. En ellas, los clérigos no son los "jefes" sino miembros de la comunidad que hacen un trabajo especial, mientras otras tareas están principalmente a cargo de voluntarios. Lo mismo es cada vez más cierto de organizaciones comunitarias como las Girl Scouts o los Boy Scouts.

El significado de la ciudadanía

En Estados Unidos hemos alcanzado el punto en que uno de cada dos adultos —unos noventa millones de personas— trabaja de tres a cinco horas por semana como voluntario. El núcleo de los voluntarios no lo forman las personas

jubiladas. Trabajadores altamente educados, de posición acomodada, bien informados, de entre 35 y 45 años —y especialmente parejas donde trabajan tanto el marido como la mujer— constituyen la mano de obra voluntaria para el sector social. Cada vez que se les pregunta por qué hacen ese trabajo, cuando ya están bastante ocupados en sus empleos o cuidando a sus hijos, dan la misma respuesta: "Porque en mi trabajo voluntario en el sector social represento una diferencia. Soy un ciudadano".

Lo que pueden aprender las empresas

De paso, ésta es una gran razón por la cual las empresas pueden aprender mucho de las organizaciones del sector social. Los empleados clave de las empresas serán cada vez más personas altamente educadas y bien informadas. Las personas bien informadas disfrutan de movilidad aun en los países donde se considera normal que la gente permanezca con un único empleador —esto se refiere primordialmente a Japón, desde luego—. Y lo saben. Para atraerlos y conservarlos, una empresa debe considerarlos como "voluntarios". Considerarlos como personas que tienen que ambicionar permanecer y contribuir; de lo contrario, tarde o temprano se marcharán.

El manejo de los trabajadores del conocimiento como voluntarios

En consecuencia, los trabajadores del conocimiento tienen que ser manejados como si fueran voluntarios. Los

voluntarios de las instituciones sin fines de lucro, desde luego, trabajan honorariamente. Por lo tanto, no tienen la satisfacción de recibir el cheque de pago. En términos generales, en esas instituciones tampoco hay ascensos; sólo hay un progreso en el trabajo que plantea mayores exigencias e impone mayores responsabilidades. Las instituciones sin fines de lucro del sector social, por ende, tienen que dar a los voluntarios una satisfacción mucho más grande que una empresa. ¿Qué podemos aprender entonces de las instituciones de ese tipo que son exitosas acerca del manejo de los trabajadores del conocimiento?

La primera lección es que los voluntarios de una institución sin fines de lucro —y esto es cierto en todo el mundo— demandan una misión clara y concentrada. Demandan conocer qué trata de lograr la institución en que actúan. También exigen, de manera creciente, que la institución se haga responsable por los resultados. Solicitan asimismo responsabilidad en su propio trabajo voluntario y, cada vez más, que se los capacite.

En Estados Unidos (pero también crecientemente en Europa) demandan igualmente que se evalúe su desempeño. Pero, al mismo tiempo, esperan tener voz en el manejo de la organización. Solicitan al menos una participación sustantiva. Las empresas tendrán que aprender todo esto para manejar exitosamente a los trabajadores del conocimiento.

Antecedentes históricos

Estados Unidos es el país donde más adelantadas están las instituciones del sector social. La principal razón es histórica: las organizaciones religiosas, como las iglesias, no fueron solventadas por el contribuyente como ocurrió en

TEXTO No. 25

Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados

CULTURA POPULAR Y EDUCACION POPULAR

TOMO V

OEA

Pátzcuaro, Michoacán, México

1991

CREFAL

246

1. ENTREVISTA A PATRICIO CARIOLA

CENTRO DE INVESTIGACION Y DESARROLLO DE
LA EDUCACION

CHILE

SINOPSIS

El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile, nació en 1961 como una respuesta sobre la planificación integral de la educación y una contribución de la Iglesia al desarrollo del país. Entre sus primeros trabajos está el censo de la educación privada para un proyecto de ley de la educación nacional. Es a partir de los años de 1967 y 1968 cuando desarrolla experiencias con grupos populares, basando sus lineamientos en las propuestas de Illich y Freire e inspirado en fuentes de dinámica grupal, y posteriormente en la tecnología educativa y en un proyecto de educación matemática para adultos. El CIDE inició trabajos en las escuelas con los padres y posteriormente fuera del ámbito escolar, usando como monitores a los pobladores de la parroquia; así nace el Programa Padres e Hijos (PPH). El enfoque de los proyectos del CIDE, que fueron incrementándose, es humanista, con mucha preocupación social, y su problemática es la cultura popular con grupos no sólo de la Iglesia sino también con otros. Su trabajo se proyecta en varios campos, entre ellos la producción de programas educativos; el asesoramiento para capacitar educadores populares por medio de la transmisión de conocimientos producto de experiencias del mismo CIDE y de otros centros latinoamericanos, y en la introducción de esta metodología activo-participativa en la escuela, a través de una revista y talleres prácticos. Junto con la sistematización el CIDE ha trabajado en evaluación, ésta es su característica.*

A través de sus programas -que son maneras de transmitir determinado enfoque a la educación y que van más allá de lo familiar, hacia lo comunitario y lo social, respondiendo a las propuestas de la comunidad- el CIDE ha tenido su propio aprendizaje de reflexión y un proceso de constante investigación. Hacia fines de los ochenta hay preocupación en la evolución del CIDE como institución y de sus contenidos, en especial por su aproximación a la escuela: cómo se realiza el diálogo con la educación formal y qué instrumentos se deben tener.

Las expectativas dentro de la responsabilidad social son de que se vaya evolucionando el modo descomprometedor, desentendido de entender lo educativo. La esperanza está puesta en un cambio de actitud de la gente, que los lleve a un nuevo tipo de democracia, más participativa, en la cual la voluntad popular tenga más presencia.

El CIDE ha recibido apoyo financiero externo de unas setenta instituciones diferentes. Tiene tres áreas fundamentales: 1) desarrollo de la educación popular, lo no formal y la escuela; 2) investigación, problemática centrada en la escuela dentro de una problemática general de la educación popular, y 3) la red latinoamericana de información y documentación llamada REDUC. El CIDE ha crecido y es también mucho más productivo.

El CIDE no comenzó a partir de una preocupación por la cultura popular y la educación, no partió con la preocupación situada fuera de la escuela. Por el contrario, el CIDE nació como una respuesta de la Iglesia al desarrollo en el país de la planificación integral de la educación, y comenzó en 1961.

La Iglesia no quiso tomar una posición negativa o restarse a la tarea de la planificación sino por el contrario, hacer una contribución en términos de planificación de la educación de la Iglesia y de planificación del país.

Sus primeros trabajos tuvieron que ver con hacer el censo de la educación privada; con un proyecto de ley donde se planteaba una suerte de integración de la educación privada dentro del concepto de la educación nacional. Entonces se estudiaron los problemas económicos de la educación, y en general estuvimos bastante centrados en la problemática de la escuela.

Eran los años 1967 y 1968 en los cuales se dio un cambio muy radical en la cultura de Occidente y que en nuestro medio, en términos de educación, uno podría simbolizar en los nombres de Illich y Freire: la crítica a la escuela, la insatisfacción de la escuela en términos de la problemática de los pobres -que estuvo al centro de la preocupación del CIDE desde su inicio- y la propuesta de Freire, que había nacido de una acción

* Ver el PPH en Vol. I, sobre "Estudio de Casos", de esta Serie.

fuera de la escuela. Nuestra preocupación nos llevó a un contacto directo con estos dos personajes, con sus escritos y con la discusión de sus ideas. Así nació el experimentar con ellos y comenzamos a trabajar con personas y grupos en el mundo popular.

Yo diría que nuestros esfuerzos estuvieron inspirados en tres fuentes: en Freire, en la dinámica grupal -teníamos un sicólogo que se había especializado en Lovaina en esta materia- y en, posteriormente, la tecnología educativa con un proyecto de educación matemática para adultos. Se trabajó en la familia con el Programa Padres e Hijos, con un proyecto de capacitación de monitores de grupos juveniles y con el proyecto de matemáticas.

A partir de estos proyectos se fueron desarrollando otros. Al mismo tiempo pudimos enviar a estudiar fuera a algunos de los investigadores del Centro; mientras tanto nos íbamos educando en el contacto directo con los grupos populares.

Es interesante que se comenzó trabajando con los papás de un par de escuelas y luego con los papás de seis escuelas públicas. Pero por razón de la defensa de un caso límite de violación de los derechos humanos realizada por padres de otra escuela y un servidor, por lo cual terminamos presos durante un mes, el gobierno prohibió todo contacto dentro de la escuela con el CIDE o sea, la entrada del CIDE a las escuelas. Esto nos llevó a usar como monitores a los pobladores en sus parroquias en vez de a los profesores de las escuelas. Y fueron mucho mejores monitores porque no estaban imbuidos de su rol de instructores sino que se adaptaban más fácilmente al planteamiento de que no hay educador ni educando sino que nos educamos unos a otros.

Es interesante también que el hecho de que el Programa de Monitores Juveniles fuese muy bien armado y planificado desde el punto de vista de la dinámica, horarios, jornadas, seguimiento, hizo que se produjesen manuales abiertos muy explícitos en todos los pasos y esto contagió el Programa Padres e Hijos que tenía un enfoque con menos indicaciones metodológicas y éste fue formalizándose entonces, por ejemplo para los monitores, para los niños en las casas, para las jornadas de capacitación de monitores.

Por otra parte, respecto a la tecnología educativa estoy hablando de un enfoque muy humanista, con mucha preocupación social, influenciado a su vez por los otros programas; viene de una preocupación por la transmisión de contenidos lo cual es una pregunta siempre abierta en el enfoque freiriano.

Entonces, ya desde aquellos años la problemática es la educación popular, el hecho de que las personas puedan ser sujeto de su destino, que las personas puedan organizarse y actuar; y nos centramos en un aspecto muy concreto de una concientización específica en términos de la problemática de los niños de 4 a 6 años, de la problemática de los diversos aspectos de la actividad juvenil, del aprendizaje de las matemáticas. Y dentro de esto buscamos una concientización general, que llevara a ubicar dentro del contexto general del país, las problemáticas específicas, dándole así un sentido político a la actividad que se estaba realizando. Entonces se fue explicitando mucho más la preocupación por el cambio social y el cambio político, pero viéndolo siempre dentro del tratamiento de problemas muy precisos.

Poco a poco se fueron multiplicando los programas con diversas instituciones de apoyo a los grupos populares del país, fundamentalmente con la Iglesia pero también con otras.

Hubo una primera etapa, que continúa, que yo llamaría de producción de programas educativos, entre los cuales estaba la elaboración de materiales, la capacitación de monitores, la organización de los grupos y programas con los cuales se trabaja en una determinada región.

Hay una segunda etapa que estamos viviendo hoy día en que el énfasis está en la capacitación de educadores populares y que aprovecha el aprendizaje sistematizado de 15 años de trabajo de campo con grupos, mediante programas que buscan transmitir esta experiencia a través de talleres de educación popular a diversos grupos. Subrayo que estamos transmitiendo una experiencia, lo digo porque quisiera insistir en la transmisión de un cuerpo de conocimientos teóricos; hay planteamientos teóricos, se entregan escritos, hemos escrito las cosas que hemos hecho. Esto nos costó mucho al comienzo, pero escribir ya se hizo una costumbre. Entonces estos talleres de educación popular están acompañados por una central de materiales en la cual están todos los materiales que nosotros hemos producido y los materiales producidos por otros centros, así como literatura y publicaciones sobre el tema de la educación popular. Estos materiales están a disposición de las personas que vienen a examinarlos, a llevárselos, a hacer fotocopias, y a comprar.

Tenemos también un pequeño periódico donde se va dando cuenta de temas y experiencias en materia de educación popular.

Como parte de esta etapa hay una asesoría a grupos e instituciones. Paralelamente con estas actividades de formación y de difusión de materiales sobre la educación popular se ha hecho un trabajo de sistematización de experiencias de educación popular, entre los cuales hemos incluido la mayor parte de las experiencias del CIDE. Este trabajo nos está permitiendo elaborar un cierto cuerpo teórico a partir del discurso y de la práctica de los educadores populares en el país; además, refuerza y apoya los talleres de educación popular y todas las reflexiones sobre lo que los equipos van haciendo.

Estamos iniciando ahora una tercera etapa que es la introducción o el uso de toda esta metodología activo-participativa en el ámbito de la escuela a través de la revista de educación, pero más específicamente a través de talleres con maestros que tienen más o menos el mismo formato de los talleres

de formación de educadores populares: elaboran materiales, los prueban, reflexionan, y van organizándose y a veces actuando colectivamente. Y, también, con un proyecto de acción en un colegio popular de la Iglesia en Santiago en el cual se está trabajando, y que busca que puedan actuar simultáneamente papás, alumnos y maestros frente a tareas que interesan a todos -como por ejemplo, los exámenes, las pruebas de evaluación, la educación sexual, las relaciones entre los padres y la escuela-; aquí se ha capacitado a papás para ser monitores y se han elaborado materiales usando la técnica de juegos de simulación, que está presente en todas nuestras actividades de educación popular y que se ha ido extendiendo muy rápidamente por el país. De todo esto se va decantando una metodología que tiene características bien precisas.

Antes de entrar a señalar estas características quisiera decir que existen otras experiencias, como es un centro de educación popular, que tuvo un gran éxito en un pueblo minero en donde la industria minera está en decadencia, al sur del país; allí funcionó una serie de oportunidades educativas para jóvenes y el montaje de pequeñas unidades productivas. También está el trabajo de parejas que ha tenido una forma distinta de difusión en el sentido de que se ha transformado en un movimiento. Ahora se está planteando una escuela de capacitación para el dirigente poblacional. Hasta ahora se ha trabajado mucho con dirigentes, ahora se plantea una escuela pensando básicamente en el desarrollo local. Tenemos un programa campesino, el más grande que hemos tenido, de la costa de Osorno; allí se hizo un programa fincado en la comunidad. Todos estos programas tienen esta dimensión que va más allá de lo familiar, va hacia lo comunitario y lo social. Pero ahora se está planteando ya el hacerse cargo de la problemática general de una comunidad y no temáticas específicas como la salud, la educación, el liderazgo, la contabilidad, que sé yo, como se ha hecho hasta ahora. Se trata la problemática de la localidad como tal, la problemática que tienen que enfrentar las juntas de vecinos y todos los que se interesen por el desarrollo local. Digamos que son todas estas maneras de ir transmitiendo un determinado enfoque a la educación y a la vida; una manera de entender su relación que toma en serio la cultura popular, que toma en serio el conocimiento para ser usado, que toma en serio la solidaridad, que toma en serio la dimensión política de la vida.

Yo diría que las características principales de nuestro trabajo son: uno, la presencia de la investigación. Los programas se han ido probando, rehaciendo hasta llegar a satisfacer las necesidades de la gente: hemos ido aprendiendo a estudiar nuestro sistema, a reflexionar, a comunicarlo a otros. Hay una presencia constante de investigación: esto en un doble sentido: investigación para mejorar los programas y también investigación del proyecto mismo, el proyecto como hipótesis. Este es un tipo de investigación, la investigación ligada a los programas mismos por los mismos equipos que elaboran y difunden los programas.

La segunda característica es la cercanía con la comunidad; no es que los programas nazcan de la comunidad sino son propuestas a los monitores y a las gentes que se discuten, que se aprueban, que tratan de responder lo más posible a las necesidades concretas de los grupos con los que trabajamos. Hemos buscado la vinculación con instituciones locales de apoyo. No nos consideramos una institución de educación en el sentido de que nos hacemos cargo de la educación de un determinado lugar; nos consideramos una institución de desarrollo que apoya a las instituciones que hacen educación y las ayuda a desarrollar programas, a capacitar a su gente, a sistematizar su experiencia. Es un trabajo constante con estas organizaciones de apoyo que son las que efectivamente trabajan con los grupos, lo cual no quiere decir que en un proceso de desarrollo nosotros no trabajemos con grupos, sino que son acciones hechas en grupo con instituciones de apoyo a la comunidad.

Aquí también la capacitación de los monitores es una constante. Hay la capacitación intensiva y, luego, la capacitación en la acción que se realiza fundamentalmente por el uso de los programas, manejo de los materiales y la reflexión con los responsables de los programas. Hemos ido evolucionando de la capacitación de monitores para el manejo de materiales y programas específicos a una capacitación más amplia que les da la base fuerte para manejarse con diversos materiales, para descubrir necesidades y elaborar sus propias respuestas con los grupos.

El contenido de los materiales revela una intencionalidad, plantea situaciones, porque estos contenidos han sido trabajados antes y discutidos con la gente, pero se plantean preguntas que convidan a reflexionar dentro del grupo buscando respuestas; y también se entrega información nueva. No hacemos ningún asco a entregar información que responda a preguntas de la gente, una información válida que la gente puede dominar.

En realidad nos preocupa en este momento, en nuestra evolución como institución, el contenido; sobre todo ahora que estamos entrando en la escuela, cómo se transmiten contenidos, cómo se realiza este diálogo en la cultura formal. Estamos plenamente conscientes de que los grupos populares no pueden vivir en un ambiente cerrado, de museo, sino que tienen que entrar en el mundo de la sociedad industrial en la cual transita la mayor parte del país pero manteniendo su identidad, con conciencia de sus intereses, luchando por obtener una participación igualitaria en la vida nacional; esto significa tener los instrumentos de los vencedores, de lo contrario nunca se saldrá de la situación en que se está.

He señalado algunas de las características que tiene nuestra metodología la cual se ha decantado en el Centro, en contacto con lo que se hace en educación popular en el país y en otros países, porque hemos estado muy presentes en todos los encuentros latinoamericanos que se hacen sobre este tema.

Junto con la sistematización hemos trabajado bastante la evaluación de programas de educación no formal y quisiéramos hacer de eso una línea de trabajo más sistemático.

Ahora, cuál es el sentido de todo esto dentro de la institución. Yo diría que a mí me costaría entender la institución sin este tipo de trabajo, realmente es *la* característica. Por otra parte, creo que lo indican las etapas que he ido señalando, creo que este trabajo ha ido cambiando de carácter con el tiempo; se va madurando, se va creciendo y se van formalizando, universalizando los procesos, y de lo que es trabajo directo con las personas, con los pobladores y campesinos se va uno moviendo a un trabajo con los educadores, con los encargados de programas. Esto es una responsabilidad social, se va ganando una experiencia y, de alguna manera, evolucionando; no se puede dejar que se pierda el contacto con las raíces, con la elaboración de materiales, y con la respuesta a las necesidades concretas como se ha hecho hasta ahora.

¿Cuáles son las expectativas? Las expectativas son que esta manera de situarse frente a lo que es educarse, a lo que es cambiar en la sociedad en que se vive, frente a lo que es la creación de la cultura, frente a lo que es hacer política en un sentido amplio del término vaya echando anclas, vaya adquiriendo ya urgencia social, vaya haciéndose sentido común; que dentro del país se vaya actuando en este sentido, que vaya evolucionando el modo no comprometido, desentendido de entender lo educativo.

Nuestra contribución está creo, en entregar instrumentos para que esto se haga y también en proponer una teoría y una capacitación. Por ahí creo que se encaminan las cosas. Realmente si en algún momento ha sido válido aquello de que se hace camino al andar es éste; yo no podría haber dicho estas cosas diez años atrás, ésta es mi lectura de la experiencia, es la mía, no digo que es la lectura oficial del CIDE; hay otras lecturas aquí dentro, variantes dentro de la que yo he hecho; pero más o menos lo que he dicho refleja de forma general la manera de ver las cosas.

Cada uno tiene sus ideas de cómo puede evolucionar la situación. Esto, naturalmente, está muy vinculado a la situación política que hemos vivido y que estamos viviendo en el país, que creo que ha llevado a los grupos, al pueblo, a los campesinos, a los pobladores a tomar más su porvenir en sus manos, ese porvenir que se puede tomar entre las manos, el porvenir familiar, el porvenir de la subsistencia, de los problemas más cotidianos, más inmediatos ya que nos está vedado el acceso a los problemas de orden macro.

Ahora bien, con la apertura política que se ha producido en los últimos años ha habido también un cambio, se ha pasado de la acción sobre lo cotidiano a una acción con preocupaciones de carácter más estructural.

Creo que es una experiencia que de alguna manera es positiva en el sentido de asumir más la responsabilidad por lo que es posible dentro del nivel comunitario; esperamos volver a un tipo de gobierno que halle respuesta a las demandas de pueblo, pero volver no meramente a una actitud reivindicativa sino a una actitud más madura, en que se pide el apoyo para algo que el pueblo puede hacer y no que se le dé todo hecho. Mi esperanza sería ésta, un cambio de actitud frente a que la gente, las madres, los jóvenes lo que quieren hacer es aprender y organizarse y hacerse presentes de una manera que no habían experimentado antes. Mi esperanza es que esto lleve a un nuevo tipo de democracia más participativa, en la cual la voluntad popular tenga más presencia.

Nos hemos movido desde un mundo de cosas muy concretas, precisas, puntuales, palpables hasta otro de aspiraciones de orden nacional, pero nuestra acción se mueve dentro de estos dos polos: somos conscientes de que somos profesionales y que nuestra tarea no es suplir al actor popular pero sí darle un apoyo.

El ambiente que se ha creado aquí adentro yo diría que es un ambiente solidario. Se trabaja mucho. Etamos presentes a lo largo del país, estamos presentes en América Latina; también la gente va creciendo, teniendo oportunidad, aprovechando la oportunidad de formación inclusive el doctorado en universidades extranjeras. No le tenemos miedo al estudio, al trabajo intelectual, a la sistematización, a la formación; por el contrario, precisamente porque se trata de algo de tanta trascendencia como es la democracia y porque se están invirtiendo tantos recursos, las cosas tienen que ser reflexionadas, estudiadas, analizadas en la forma más adecuada. Y es que precisamente el hacerlo bien es lo que exige gente muy capaz porque aquello por lo cual se está trabajando es algo muy nuevo, muy valioso, muy delicado. Tiene que ser así si vamos a hacer algo que dure, algo que trascienda las experiencias y las genialidades de algún artesano de la educación.

En cuanto al éxito de la institución, en tanto hemos permanecido en el tiempo se aprecia lo que hacemos, hay demanda, hay apoyo externo, por lo menos la gente madura y crece. La pregunta es, cuánto va a durar esto. Porque estamos en un mercado tremendamente competitivo de oferta de financiamiento de todo tipo y de demanda creciente sobre este financiamiento. Entonces, la realidad es un mercado competitivo para los que quieren hacer una labor social. Está muy en la línea de los economistas actuales de disminuir los recursos, sub-contratar con grupos privados para trabajar sobre el desarrollo social. Lo que sucede a nivel nacional -por lo menos en este país-, sucede también a nivel internacional.

Entonces, por un lado uno está contento con lo que se hace, y por otro uno tiene que vivir con inquietud.

¿A qué atribuyo el éxito? A la Divina Providencia que me ha permitido encontrar gentes valiosas; al contratar gentes, lo primero que miramos son sus valores personales, sociales; segundo, su competencia para el trabajo que se necesita hacer, y tercero, su apertura a lo trascendente. Yo diría que un factor de éxito son las personas. También al hecho de que tienen

bastante autonomía, son pequeños empresarios preocupados no sólo de hacer su trabajo sino de buscar formas de financiamiento. Después, una red de conexiones; yo creo que hemos recibido apoyo de unas 70 instituciones diferentes.

Nuestro mayor desafío es irnos organizando interiormente para darle cohesión a lo que hacemos y para ir asegurando el crecimiento, la eficiencia, profundizando el sentido, dando mayores oportunidades de participación.

Tenemos tres áreas; yo he hablado fundamentalmente de una. Tenemos el área de desarrollo de educación popular, su rol básicamente es lo no formal pero también ahora, es la escuela. Pero no he hablado del área de investigación que está centrada en la problemática de la escuela, pero dentro de una problemática general de la educación popular. Y la tercer área es la red latinoamericana de información y documentación a través de la cual hacemos y difundimos obras en unión con un conjunto de países en América Latina.

He hablado poco del agente educativo. Yo prefiero que converses con los responsables de los diferentes proyectos de educación popular para que tú mismo te puedas formar una idea de los proyectos educativos.

Entre nosotros el agente educativo es una figura múltiple, es educador, investigador, capacitador, creador de programas, difusor de lo que se hace, una tarea variada y para la cual me parece que no hay otro camino que el de la acción; la gente se va socializando. Yo he repetido mucho que esta es una subcultura muy fuerte, con una capacidad de socialización muy fuerte. Entonces, la formación se hace entrando a trabajar, participando.

El dedicarse a esta tarea nace de una vocación, pero como llamado interior siempre hubo algo, alguien que provocó esto; entonces, hay que difundir los hechos para que a través de la lectura se despierte la gente. Aunque hay gente que ya está despierta, gente que tiene ya una preocupación por lo popular, entonces, es necesario tomar contacto con la gente, con los grupos que están en eso.

En el trabajo nuestro hay una afirmación radical de fe en la gente. Y por otro lado, una conciencia muy grande de la inadecuación de la gente, de que necesitan el conocimiento, necesitan apoyo, necesitan recursos.

Por otro lado, una institución se siente. He sentido a la gente ya con autonomía, hay un motor propio. Siento que hay un flujo de financiamiento y es muy importante lograr esto para tener de alguna manera la clientela interna que se interesa, porque este interés en nosotros no surge solo, hay que estimularlo.

Siento el crecimiento de la institución. Siento que el CIDE se hace mucho más denso. Ya no puedo leer todo lo que se escribe, ya no puedo seguir todo lo que se hace, la gente se ha hecho mucho más productiva, la red de relaciones ha crecido hacia tantos lados. Me parece que el mundo del CIDE está mucho más denso.

Esto es algo que me exige mucho más, mucho más, que sé yo, desde computarizar la contabilidad que es un problema que estamos superando, hasta mejorar la información para asegurar que más gente pueda leer nuestro mensaje. Y se necesita ir coordinando todo esto con la solidaridad, el entusiasmo, la mística, el sentido profesional. Realmente es un poco cosa de locos.

Desde el momento en que se dice que uno quiere cambiar el mundo y aprender del hacer, todo se complica. Hay mucho que hacer.

Lo educativo ya no es más ir a un aula y enseñar. Hay que investigar, y basar la investigación en la acción, hay que difundir, hay que llegar a formular políticas. Y que a partir de esta experiencia con chicos, y con un artesano, y con esta gente, y con estos jóvenes, además de que aprendan pueda garantizarse que sea la solución al problema o por lo menos una solución en una perspectiva muy distinta. Que el conocimiento se discuta, se estudie y se pruebe, cabalmente, en instancias mayores. Y estas son cosas de macetero. La perspectiva es pasar al potrero. Efectivamente, que el nuestro sea un centro que tenga un gran impacto político y que lleguemos a tener un país distinto.

Hay algo que quisiera agregar, algo que se hace muy difícil de entender en las acciones relativas al desarrollo; por qué investigar, por qué escribir, por qué ir a reuniones, para qué hacer discusión de las cosas, por qué no ayudar directamente a la gente. Nuestra respuesta es, precisamente, porque queremos llegar a más gente, porque tenemos la experiencia y queremos aprender; queremos que lo que hacemos le sirva a otros. Si estuviéramos llegando a diez veces más personas en Chile me parece que sería menos importante. Aunque lleguemos menos directamente, pero indirectamente, a través de la investigación, de las publicaciones, de la capacitación, entusiasmamos, abrimos caminos a otros para que hagan esto y se llegue a mucha más gente de la que jamás nosotros alcanzaríamos con nuestras manos. Así puede tenerse un impacto muy grande.

2. ENTREVISTA A JAVIER DE NICOLO

FUNDACION SERVICIO DE ORIENTACION JUVENIL

COLOMBIA

SINOPSIS

El Programa nació en Bogotá como una acción educativa concreta, que no fuera ni el castigo ni la cárcel, para atender el problema de los niños callejeros que para subsistir acuden al robo y a la mendicidad. El marco histórico está situado alrededor de 1969 durante la época del cuestionamiento a la labor educativa de la Iglesia.*

Si bien el fenómeno deriva de una estructura socioeconómica, la actividad fundamental que caracteriza el Programa, sin la cual se pierde su sentido, es la acción educativa que permita a la gente tomar una actitud distinta frente a la vida, o sea, la concientización. El niño callejero así transformado, que parte del principio de que el ser humano es emergente, se convierte en un agente de cambio. La educación, por tanto, debe ser vista como una inversión.

El Programa trata de descubrir cómo quitar esa violencia al niño y ofrecerle la posibilidad de pensar. El mundo de alienación tiene secuestrada a la juventud, y puede más que todos los sistemas educativos. Los gamines mendigos que eran el objeto al inicio del Programa no se encuentran fácilmente, se revolvieron con la gran masa de la farándula juvenil. Y hoy la calle tiene otras características, la problemática gamín se está diluyendo dentro de otros fenómenos juveniles. Bogotá tiene hoy unos seis millones de habitantes, entre ellos miles de niños en pobreza absoluta, que han hecho la elección entre pobreza sin libertad en la casa o pobreza con libertad en la calle. En la calle viven un autoproceso educativo de solución a los problemas a medida que se presentan.

El programa, para formar al educador callejero, ha debido experimentar con una variedad de modelos de acuerdo con una variedad de situaciones, incluyendo las realidades que se viven en el país. El sistema exige permanente reflexión en la acción educativa frente a la dicotomía, que sigue aumentando, entre el mundo de los adultos y el mundo de los niños. El educador en el Programa debe recurrir a una serie de instrumentos, a lenguajes profundos y más efectivos, universales, como pueden ser el humor y el ritual. El educador debe enfrentar los problemas inesperados con la grandeza del hombre que es estar dispuesto a lo imprevisible. El agente educativo en la cultura popular debe tener como su principal ocupación el análisis de los valores, una promoción de valores.

Existe un gran número de niños que pasan las 24 horas en la calle, que duermen en la calle y que para subsistir tienen que acudir al robo y a la mendicidad. Es un creciente número de niños que causa enormes molestias a la ciudad hasta el punto de que la prensa, la radio, los medios de comunicación se rebelan contra las autoridades porque hay insensibilidad frente al problema.

De hecho en años anteriores a 1969 se habían hecho esfuerzos por responder al problema, pero realmente sin resultado. Nos encontrábamos en una época de cuestionamiento de la acción educativa de la Iglesia, era la época del Concilio. Nosotros éramos un grupo de educadores insatisfechos y cada uno trató de tomar una actitud crítica frente al movimiento histórico que se vivía; pero eso no era suficiente porque se nos acusaba de teóricos. Entonces cada uno de nosotros se dedicó a una labor concreta.

Nosotros nos dedicamos a este problema, el niño de la calle. Naturalmente queríamos hacer las cosas en forma científica, por eso lo primero fue analizar el problema. Entonces merodeábamos por las calle de día y de noche para ver lo que estaba sucediendo con los niños, cuántos eran, dónde estaban, cuáles eran las costumbres de estos muchachos, cuáles eran sus intereses, su lenguaje. Poquito a poco nos dimos cuenta de que para poder perfeccionar esa labor era mejor escoger a algunos de los mismos muchachos, de los más grandes, para que nos ayudaran. En el centro de la ciudad

---

* Ver: Programa Bosconia-La Florida. En: OEA. Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados. Estudio de casos. Vol. I, Pátzcuaro, 1983.

encontré a algunos cuantos que me fueron ayudando, me acompañaban. Después encontramos un grupito que también creíamos que podían colaborar; los podíamos encontrar todos reunidos de noche en una obra que en aquel entonces se llamaba Cinerama. Eran todos emboladores. Allá recogimos un segundo grupo de muchachos.

Llegué a la conclusión de que debía ser como un estudio interdisciplinario y para ello busqué a varias personas que me acompañaran. Las modalidades fueron un poquito más complejas porque la labor principal en aquella época era meterse en cárceles de menores.

Más tarde vimos que era más conveniente pasar a las calles porque todo niño que está en la calle tiene horror a las cárceles de menores.

En las cárceles se encontraban grandes dificultades para atenderlos; los jueces no dejaban desarrollar una acción apropiada. Me di cuenta de que en lugar de buscar contacto con el muchacho en el momento en que lo tenían con las manos en la masa era mejor buscar el contacto en el momento en que él estaba en las calles. Por eso abandonamos totalmente la cárcel de menores y nos dedicamos a la calle.

Se creó un grupo interdisciplinario que creímos podía ser excelente si incluía también muchachos que pudieran aportar la experiencia vivida en la calle. Eramos así un buen grupo de casi 15 personas, de los cuales más de la mitad eran profesionales y los demás eran muchachos de la calle. Eso era por el año 69.

El significado central de la actividad había que camuflarlo porque para poder funcionar necesitábamos ayuda económica. La ayuda económica si se busca a nivel privado es casi insignificante, entonces, uno debe meterse más bien con el Gobierno. Pero yo llevaba ya muchos años trabajando con el Gobierno; como se suele decir en nuestro ambiente, me podía considerar un lagarto que sabía cómo hacer conexiones. Yo me di cuenta de que quien podía financiar más generosamente la iniciativa era el Gobierno. Y nos metimos con el Gobierno. Quiero reconocer que las circunstancias nos favorecieron porque encontramos muchos amigos en los mandos de los cuales dependían las decisiones. A ellos se debía camuflar el significado, se debía decir que nosotros queríamos acabar con el fenómeno, que no existieran más muchachos de la calle, pero nosotros a puerta cerrada les decíamos a todos, el fenómeno no se puede acabar porque es fruto de una estructura socioeconómica que tiene el país; sin embargo, sí se puede hacer mucho. En primer lugar, de inmediato, se puede ayudar a muchos muchachos y, luego, sobre todo, el significado que puede tener eso es mostrar como una causa ejemplar, como una actitud que se debe tomar frente a ese tipo de problemas. En esto creemos que fuimos muy acertados, porque antes de los diez años a nuestro programa lo vimos copiado en casi todos los países de América Latina.

La actividad fundamental que caracteriza el programa y sin la cual se pierde el sentido es un tipo de acción educativa. Siempre hemos estado convencidos de que frente a todos los problemas que tiene América Latina, uno de los factores que no se puede dejar a un lado es adueñarse de lo que hizo Mao Tse Tung, la revolución cultural. La actividad fundamental era, sin muchas pretensiones, a través de los niños más pobres, de los más marginados, de los más despreciados -alguien con términos poco respetuosos diría del "ripio", mostrar que se necesita desarrollar una acción educativa que permita a la gente tomar una actitud distinta frente a la vida. Es decir, es como una concientización.

En el momento de las utopías las cosas parecen más fáciles. Es como un desafío: mire, vamos a coger al niño que parece el más brutico, el más insignificante, el elemento que menos puede influir; vamos a probar que si es un ser humano es un ser emergente. El mismo puede entender una gran cantidad de cosas, él mismo se puede volver un agente de cambio una vez que sea mayor y le hayamos permitido decir su palabra, que le hayamos acostumbrado a expresar su opinión.

En resumen, la actividad principal es una acción educativa que empieza en una revolución cultural entre los pobres, una visión distinta del mundo. Puede parecer pretenciosa pero hay cosas que empiezan con frases altisonantes y la historia después va dando razón si la utopía se puede realizar o no.

Puede parecer algo pretencioso o, por el contrario, algo sin significado. Por ejemplo, ahora está de moda hablar de los gamines en términos de niños desechables, los policías los llaman de esa manera. Yo inclusive he protestado por eso. Y no dicen ni siquiera *los niños*, sino simplemente *los desechables*. Aquí en Bogotá los que llevan carro esferado por la calle son de esos, los llaman los desechables.

Sí, lo que cabalmente se quería probar era que el problema es estructural; aún partiendo de seres humanos que las personas más desconsideradas podrían llamar desechables, tú puedes cambiar toda una situación nacional. Por ejemplo, en Colombia, con todas las riquezas que tiene qué tal si realmente se lograra llgar a una gran opción del pueblo. Eso sería formidable.

En estos días "estuve peleando" con algunas personas que están todavía con el sistemita de vender miseria para recoger plata; vienen con el cuentico de las peliculitas que muestran niños que se están muriendo. Los recursos los hay; hay cantidad de entidades en el mundo que si tú les presentas un buen proyecto ellos te ayudan.

Yo llamaría a eso pornografía de la necesidad. Yo la llamo venta de la miseria. Venderla muy cara. Entonces se acude a escenas terribles. Incluso no sólo quedamos mal nosotros como países latinoamericanos sino que alienamos a los otros países porque no les permitimos a esos pobres señores entender los problemas. Es favorecer la ignorancia de los hombres cultos, que creen que porque han estudiado en las

universidades entienden los problemas. Es desalentador, a mí no me gusta atender visitas de personas que vienen de otras naciones porque tienen una visión irrespetuosa de la pobreza; aunque no lo dicen hay un trasfondo de política hitleriana, hay siempre como un problema racial. En el fondo como que se pica el ojo y hace señas al otro: mire qué raza tan desgraciada, qué raza tan infeliz. Y eso es ofensivo. Es llegar otra vez a la conclusión de que hay algún grupo de seres humanos que es la super-raza que viene a enseñarnos a nosotros qué es lo que tenemos que hacer.

Y nosotros sabemos, lo hemos repetido muchas veces, que la educación, como decía Sócrates, debe ser la eclosión de la interioridad del hombre; entonces, lo que debemos enseñarle a la gente es a ser parteras, a sacar de cada hombre todo lo que tiene por dentro, eso es educarlo, y en la medida en que la gente educada va aumentando cambia la suerte del país.

En ese sentido una persona hablaba de invertir en la dignidad humana. Y cabalmente este año había una discusión sobre el presupuesto, decían que el presupuesto se gasta en mantener burocracia. De ahí la discusión. Yo decía, aguarde, aguarde.

Yo puedo llamar gastos administrativos, burocráticos. cuando estoy pagando el ascensorista, cuando estoy pagando el portero, cuando estoy pagando el chofer; pero cuando estoy pagando un educador estoy haciendo una inversión, esos gastos no son de funcionamiento, deben ir a gastos de inversión porque a través de esa acción va a resultar una cantidad de productividad. Un buen educador bien concebido es algo muy importante, ahí sí es cierto lo que dicen que las ideas pueden más que los tiranos.

A veces creemos que va a venir el mago a resolvernos los problemas, no señor. El hombre se debe considerar como un tiesto, como una matica, dejar que cada tiesto fuctifique, que vaya floreciendo la idea. Es bonito ver cómo la historia del cristianismo empieza diciendo que al principio era el Verbo, al comienzo es la idea.

La actividad fundamental es eso, que haya idea, empezar con una nueva concepción de la vida que incluye la esperanza, la confianza en sí mismo, el reconocimiento de los propios valores ya sea de tipo individual, ya sea de tipo colectivo. Donde hubiera hartos esfuerzos en ese sentido como actividad fundamental, sería una maravilla.

Las escuelas hoy día no son eso; son únicamente enseñarle al niño a leer a, b, c. Y ahí sí la afirmación de Freire de la concepción bancaria de la educación: el niño lo único que necesita es tener un poco de información; y hoy, con lo que está sucediendo, la información no la necesitamos.

La idea fundamental se mantiene, incluso se ha fortalecido. A veces hay momentos de desaliento y es únicamente cuando vemos que esa actividad fundamental queda frustrada. Ahora, por ejemplo, estamos viendo que nos enfrentamos a una cultura juvenil que por los recursos que tiene se vuelve apabullante, es casi un lavado de cerebro. Los recursos metidos en manos del capitalismo se vuelven un violento lavado de cerebro de los jóvenes. Es el gran desafío: cómo hacer que esa tarea fundamental pueda ser posible en este momento; porque la alienación, con los recursos que tiene en sus manos destruye casi totalmente la posibilidad de esa actividad fundamental.

Yo recibo un muchacho y me doy cuenta de todas las porquerías que hace, que la droga, que todo lo que le dan a la piel, a las sensaciones fuertes. En ese momento en que el ser humano es tan endeble se le quita la libertad. Estamos prácticamente atrofiando al niño. Cómo hacemos para quitar esa violencia y darle al niño la libertad de poder pensar. Hay una cultura de la farándula juvenil, hay una alienación que puede más que todos los sistemas educativos.

Aquí viene el concepto jurídico de que es mejor la condición del que posee. Y en este momento quien posee a los niños es el mundo de la alienación. El niño está secuestrado. La juventud está toda secuestrada y no se puede ejercer ya ninguna acción educativa sobrre ellos. Esa actividad fundamental de darle la libertad de pensar, de educarlo, de hacer lo que hacía Sócrates, que él saque de adentro lo que tiene no es posible, el niño no puede llegar a ser lo que debería ser, no puede llegar a ser hombre, lo dejan siempre a nivel de sentido, a nivel de valor biológico. Los otros valores están completamente aplastados. Lo vuelven unidimensional.

Un problema que tenemos hoy con la calle, y que a mí hasta me da risa, es que viene gente con cámaras y con reflectores a ver los gamines. ¿Dónde están? Desaparecieron. Se revolvieron con la gran masa de la farándula juvenil; se los encuentra, pero no son todos. La cultura gamín se está diluyendo dentro de otros fenómenos juveniles.

Antes el niño se veía sucio porque el medio de subsistencia era pedir limosna, como era bien avispado se tiznaba, se ponía ropa toda rota, y le pedía a la gente; ahora ya no, ahora el niño se viste bien, se ha dedicado a la prostitución, ahora se entrega y le dan mínimo cinco dólares, diez dólares, que aquí es mucha plata. Entonces, ya el mismo muchacho que antes se vestía de pordiosero, y por eso mismo lo podíamos nosotros localizar, lo podíamos ayudar, ahora lo están mimetizando completamente con la gran farándula, ahora ya ni alcanzo a darme cuenta dónde está el miserable. Ahora desapareció porque se lo está tragando la corrupción generalizada.

Es que en una ciudad como Bogotá, de seis millones, no se habla de centenares de metederos sino de miles, de todos los colores y de todos los tipos.

Qué expectativas hay en el trabajo. ¿Resolver el problema? No. En eso nosotros siempre hemos engañado a la gente, y a mucho orgullo de haberlo podido lograr. Yo para obtener plata digo: claro, yo voy a acabar con el problema pero yo por dentro estoy convencido de que yo no voy a acabar con ningún problema. En un mundo donde hay una estructura socioeco-

nómica de desempleo, de falta de vivienda, de falta de salud, de falta de escuela, cómo puede usted acabar con los gamines, es imposible hacerlo.

Pero si tú al Gobierno le dices: yo no voy a acabar con el problema, él te responde: si no va a acabar con el problema para qué me pide plata.

Qué buscamos entonces, ¿generalizar la tarea?. Sí, si generalizar la tarea es eso de volver contagiosa esa actividad fundamental de cambiar los valores de los jóvenes y a través de ellos cambiar los valores de una cultura en el sentido positivo. No se trata de remplazar una cultura por otra, se trata de ser críticos frente a una cultura, eliminar los antivalores. Por ejemplo, si una cultura por muy respetable que sea no tiene claro el concepto de la libertad, hay que trabajar para conseguirlo, para poder tener, por ejemplo, libertad de expresión y todas esas cosas.

En el Programa, ha habido siempre implícita una afirmación profunda de valores.

En Bogotá con sus seis millones de habitantes se calcula que hay miles de niños en condiciones de pobreza absoluta. Entre ese grupo hay una pequeña porción de niños de la calle que frente a una pobreza sin libertad como la que vivían en su casa han escogido esa otra pobreza con libertad que ofrece la calle. En la casa de todos modos estaban sin comer, sin escuela, a veces hasta maltratados por sus propios padres, entonces escogen la pobreza de la calle.

El niño de la calle es un niño excepcional, es un niño pionero de esa actividad fundamental de búsqueda de libertad.

El niño de la calle, por su misma condición, está metido en un proceso de autoeducación, el niño de la calle vive una vida que se parece a la escuela nueva; lo que el niño vive a lo largo del día se puede considerar como una escuela autoactiva, es una vida que le permite dar respuesta a los problemas en la medida en que se presentan que -me parece- es una definición muy correcta de escuela, enseñar al hombre a resolver los problemas de la propia vida. Entonces, sin quererlo, son niños que yo considero casi ejemplo de seres emergentes. El niño toma una actitud de liberarse. Claro está que tratándose de un niño puede ser que este esfuerzo no llegue a liberarlo, como dicen ellos no llegue a coronar, pero sí es un proceso de liberación.

¿Qué se busca con este niño? Que entre en un proceso educativo. Si tú educas bien, creas un hombre que tiene dignidad, un hombre que sabe ver los valores que lo rodean; eso es la educación, despertar la fe en el hombre, despertar la fe en el país, la esperanza en la solución de los problemas, darse cuenta que no es un problema de limosna, ni de sentarse ahí en la plaza como un pordiosero a esperar de otro la solución. Se trata de dar un ejemplo a otros de que si somos muchos los que nos metemos en esa tarea, la actividad fundamental que estamos desarrollando es formidable. Hay pequeñas centellas que han creado grandes incendios. En este caso se puede hablar de ver si prende el fuego, de intentarlo miles de veces.

Y en eso estamos satisfechos; e incluso en alguna parte el libro *Musarañas* que publicamos ha podido servir como libro de base. En ese sentido podemos decir que estamos realizando las expectativas.

Qué ambiente de organización se ha creado. Ese es un tema más complicado; en ese tema hay que ser muy críticos. En América Latina al educador se le paga muy mal, gana más un albañil, un barrendero que un educador; el educador muchas veces es un bachiller, un normalista, entonces gana muy poco. Como gana muy poco y, además, como es un hombre que es bastante alfabetizado, constituye uno de los gremios más cuestionadores de la situación social.

Durante los primeros años había en el Programa una abundancia de personas que podían trabajar completamente gratis, había un grupo de religiosos que eran directivos, era un grupo catalizador que mantenía el diálogo, que mantenía la mística; era una fuerza.

Pero en la medida en que ese grupo central de animadores fue disminuyendo, y, además, creció el Programa, llegamos a tener un ejército con muchos soldados y con pocos generales. Entonces empezaron a ser débiles los recursos motivantes de capacitación. Pero hemos seguido a lo largo de todo el tiempo. En términos generales el ambiente organizacional es un ambiente bonito e inclusive se sienten muy orgullosos del Programa.

En ese campo se debería ser mucho más creativo para poder tener al educador en mejores condiciones de vida, subir el nivel de vida del educador, así la capacitación que nosotros le pudiéramos dar sería mucho más eficaz.

Hay otro fenómeno, nosotros por los sueldos que tenemos siempre reclutamos gente joven. Al joven le sirve el sueldo; como es interno, come y duerme en la obra, entonces el sueldo le queda casi libre. Pero ese tipo a los tres o cuatro años se gradúa y se va. Entonces hay que estar empezando de nuevo.

Ya pasó una generación, viene otra. No todas las veces hay los recursos, inclusive ni los ánimos para poderlo hacer porque, valga la verdad, este tipo de programa quema. Es un tipo de programa en el que las personas que tienen mayor responsabilidad, deben trabajar los 365 días, no tienen sábado, no tienen domingo. Entonces uno se apoya en la mística pero llega el momento en que ya se agota.

Esos son los peros que se pueden poner cuando se habla de ambiente organizacional. Yo siempre he creído que el ambiente organizacional para ser bueno debería tener recursos económicos que le permitieran tener en forma paralela como una universidad. Desafortunadamente las universidades como están concebidas sólo sirven para darle estatus a la gente. Hay países que planifican sus necesidades, cuántos ingenieros

necesitamos este año, cuántos agricultores: necesitamos 40. Entonces la Universidad responde a las ncesidades. En cambio nuestras universidades producen y producen abogados, ingenieros, arquitectos, y quedan todos sin empleo.

En cambio, para mejorar los ambientes organizacionales se debería organizar la Universidad en otra forma; desde el mismo momento en que el estudiante está en ella debería ir al paso con alguna realidad que se está viviendo en el país.

Aún desde el mismo Programa se debería poder disponer de personas cuya tarea fuera hacer la retroalimentación de la institución. Pueden utilizarse para capacitar, para evaluar qué es lo que ha pasado, para ver cuáles niños tienen un problema, cuáles otro, para ver cuáles son las cosas que han producido más efecto. Pero no tanto con la ambición siempre como los periodistas de producir noticias amarillas sino como un recurso interno que debe tener la institución para mirarse en el espejo.

Ahora, cuando se trata de una institución educativa no se debe permitir que la institución crezca demasiado; los animales prehistóricos se murieron porque eran muy grandes. Cuando un animal es muy grande pierde capilaridad. Así pasa con las grandes instituciones, con el Gobierno.

En el mundo hay miles de instituciones sin ánimo de lucro, o sea instituciones que tienen una mística, un capital, un banco de mística terrible pero que se pierde. Qué importante fuera que el Gobierno promoviera el apoyo a las entidades que funcionan y que gastan menos, porque es bien sabido que en este campo las instituciones gubernamentales cuestan más y no funcionan.

No se puede delegar mística. Para mí la mística es como un niño en gestación, no dura más de nueve meses. La madre mientras tiene un niño en gestación no puede delegar; lo debe cuidar la misma persona que está gestando, que tiene mística. Cuando una institución delega mística ya no hay nada que hacer; cuando se dice: vaya y haga esto, por el entusiasmo que yo tengo hágalo usted, ya no hay nada que hacer, ya se acabó.

Se debe formar como un racimo de pequeñas instituciones con mística. Un programa no es una sola persona, es una idea, un grupo de personas. En pleno siglo XX no se puede crear otra vez el mito del hombre único, el hombre orquesta que lo sabe todo. Se supone que hay un catalizador; pero detrás de un hombre hay siempre una idea y un equipo. Lo que se puede con esa idea, con ese grupo, para mí es un programa educativo. Una cosa que no debería ir más allá de los 200, 250, máximo 300. Después de 300 muchachos se empieza sólo a decir: es muy bonito. Bueno si sólo es muy bonito empecemos a hacer otra cosa.

El agente educativo nuestro lo llamamos educador, en sentido pleno, un hombre que es capaz de catalizar un proceso de hominización; como diría Sócrates, es una partera.

Cuando empezamos insistimos en que no se puede educar donde no hay libertad. Trabajamos en pequeños grupos para desmasificar; el pequeño grupo es eficaz en la medida en que tiene todos los elementos afectivos de una familia o de una barra de amigos, en donde hay una cierta horizontalidad, todo mundo se conoce, puede hablar sin cohibiciones, es decir, hay una gran participación en todo sentido, no hay desniveles grandes; desde luego, los hombres no son iguales. Las diferencias que hay son las que se suponen por la misma manera de ser de las personas y las que crea en forma artificial el tipo que está en el curubito, en el pedestal.

Las dos denominaciones más importantes que usamos son las de educador y coordinador. Y ¿qué caracteriza a un buen agente? Como dice Sprangler, debe ser un hombre normal. Los dos problemas más importantes que tiene el hombre, aun cuando parece que los problemas humanos son múltiples, se pueden reducir como diría Almont a dos: el problema del afecto y el problema del trabajo.

Un buen educador debe ser un tipo afectivamente maduro, que tenga gran sensibilidad social, que se sienta muy interesado en ayudar a los demás, en servir a los demás; debe tener responsabilidad. No se puede ser educador cuando uno está pendiente del reloj y del salario, cuando se contabiliza mucho el salario y el tiempo. Yo no creo que una madre puede educar a un niño si cuando el niño la levanta a las tres de la mañana dice: pero cómo voy a tolerar que ese muchacho llore a las tres de la mañana. Para ser educador se debe tener una gran disponibilidad.

El educador debe ser capaz de compartir con los muchachos como lo hace una madre. La presencia continua del educador es lo que nosotros llamamos sistema preventivo. Si el educador está siempre presente allí no pasa nada raro, nada negativo. Se necesita que tú puedas tener un educador cuya presencia sea continua y sea eficaz. Yo llamo a ciertos educadores "cuadros del Sagrado Corazón" porque son tipos muy buenos, muy honorables pero, su presencia es poco eficaz; delante de un cuadro del Sagrado Corazón, a pesar de que es una figura tan dulce, los que están peleando siguen peleando, los que fuman marihuana siguen fumándola. En cambio, si tú en lugar de un cuadro tienes un educador, entonces los que están peleando dejan de pelear y los que fuman marihuana dejan de fumarla. Por eso la acción del educador debe ser continua y eficaz.

Esto de la presencia continua es muy difícil de lograr. Cuando el profesor deja un grupo para ir a tomar tinto es lógico que en ese tiempo sucedan cosas, en los recreos se reúnen en la sala los profesores a hablar paja mientras los niños están solos en el patio.

Este mismo fenómeno de abandono se presenta en las familias en donde la mamá ya no quiere estar con los niños porque es agotador. Así sucede con los niños que dejan encerrados en la casa, en un cuarto, para que no molesten, en este caso fácilmente ocurren desastres. La educación supone la presencia de una persona que quiere al niño.

En este momento es difícil lograrlo por esa concepción que hay de los derechos de los mayores. En una discusión en el Consejo de la ciudad, aquí en Bogotá, por convenciones laborales en algunas instituciones declaran que el niño huele muy feo y no se puede por tanto estar ocho horas con ellos y se debe trabajar sólo cinco horas. Es "la prima de olor". Y con base en ello se crean turnos de trabajo. En ello hay un profundo desprecio por el niño, y eso mismo revela una desorganización terrible porque si huele mal, báñelo, póngalo en condición de que esté limpio. Decisiones como esa de las cinco horas son intentos de arreglar los problemas del gran oprimido, el adulto, a costillas del pequeño oprimido, el niño. Muchas veces los problemas laborales de una ciudad se arreglan a costillas de los ancianos, de los locos, de los enfermos y de los niños; y como son tipos que no tienen sindicatos -los niños no se saben organizar para reclamar sus derechos, ni los ancianos, ni los locos, ni los enfermos- entonces son siempre los que pagan los platos rotos.

Al comienzo, para reclutar educadores, yo pasaba por las distintas escuelas normales para buscar en la promoción de ese año muchachos que se destacaban por su cualidad de sensibilidad, de entrega, de mística. Así trajimos algunos educadores y nos dio buen resultado. Pero estos tipos a los cuatro años se volvieron profesionales y se fueron. Se hizo una segunda vez, pero después con el tiempo no lo volví a hacer porque todas las normales se deterioraron con toda esa problemática laboral y ya no era positivo.

Más adelante esta carencia se subsanó porque nosotros formábamos nuestros propios educadores, los que estaban en 5o y 6o de bachillerato atendían a los pequeños. Así se ha creado un sistema de autogestión educativa, los mismos muchachos de la calle educan a los muchachos de la calle. Hasta hace dos años, de 20 casas que tiene el Programa, había 11 cuyos directores eran muchachos del Programa. Pero nos dimos cuenta que eso produjo un bajón, tuvimos que reconocer que uno no puede ser empírico, no se puede obrar por corazonada.

El niño de la calle, está probado, no es anormal, pero sí es un niño bastante lastimado por el hecho de que mientras estaba en la calle sufrió todo tipo de privaciones. El niño de la calle tiene una característica especial, la deprivación paterna, o porque la mamá no sabe quién es el papá o porque el papá abandonó a la mamá, o porque el papá es un tipo muy agresivo o porque no existe, por eso el niño no tiene ninguna relación con el papá.

La deprivación de la figura paterna produce un crecimiento afectivo bastante defectuoso, pues está ya probado que el ser humano se forma por identificación; se necesita una gran autenticidad en la figura materna sobre la figura paterna. Ese fenómeno en gran escala, hace que el niño de la calle tenga su *sanbenito* como decimos aquí en Colombia.

Uno puede desde luego subsanar eso; cuando el muchacho sale a la sociedad se encuentra una buena mujer, la mujer a veces cura esa pequeña llaga que se iba formando cuando él estaba pequeño. Pero también se llega a la conclusión de que hay un porcentaje de muchachos que son un lujo de equilibrio afectivo.

El niño de la calle es, a veces, poco paciente; como él no tuvo el ejemplo de una familia bonita a nivel vivencial le faltan una cantidad de detalles.

Si tú pretendes sacar, en gran escala, el educador del mismo ambiente, se dan cantidad de cosas que te hacen pensar que no. Se puede. Hay excepciones y se aprovechan. El muchacho es perfectamente idóneo, por ejemplo, para dar clase; aquí los de 5° y 6° de bachillerato son excepcionalmente buenos para dar clase a primaria, para ser jefes de una casa.

Hay cantidad de cosas en las cuales ellos pueden colaborar, sirven para mejorar la acción educativa. Yo, por ejemplo, estoy aquí con el método *Susuki* de música para que aprendan rápido. Hay algunos tipos que saben la técnica *Susuki*, son buenos músicos pero pedagógicamente son flojos; entonces yo le pongo al lado un monitor nuestro y funcionan muy bien. Pero cuando hemos puesto diez tipos de directores como que el nivel directivo baja de categoría, se dan otros detalles que nos hacen ver que estamos exagerando.

El muchacho es excelente hasta cierto nivel, pero para niveles muy altos ya se reduce mucho la actividad. Pero a su nivel cumplen una gran labor y con ellos tenemos un plan de autogestión.

Con los educadores de alto nivel sucede algo curioso, no son buenos administradores, y cuando llegan a la cúspide de un sistema educativo tú necesitas administradores porque tienes, por ejemplo, el problema del transporte que entre nosotros es un problema terrible. Ahí se requieren niveles altos de eficiencia en los administradores que, además, deben tener una gran tolerancia con niños. Ahí hay una gran dificultad porque, de ordinario, el sistema administrativo no entiende las necesidades del sistema educativo y viceversa.

Yo, por ejemplo, llego aquí a La Florida y encuentro que ha sucedido cualquier cosa que baja la temperatura del ambiente. Entonces los invito a reunirse en el cabildo, les hablo, los animo y a la salida, pues, les vamos a dar una manzana o les vamos a dar un sandwich. Y yo debo mandar a comprar los elementos de la merienda porque en términos administrativos tú no puedes hacer eso, deberían haberlo pensado 12 días antes; y resulta que esa necesidad nació 15 minutos antes. Es como si yo tuviera que prever 15 días antes que va a llover, o prever un mes antes que los niños van a estar de mal genio, o tengo que prever unos días antes que va a ocurrir un robo. Lo administrativo muy difícilmente se pone de acuerdo con lo educativo. Por ejemplo, la música es un gran recurso educativo, pero eso es algo que no cuenta en los conceptos de administración corrientes de las obras institucionales oficiales.

Cuando uno invita a un educador, entonces, uno se mete en una temática social: hay que construir un país y la construc-

ción de un país no es tarea de un gobierno, es tarea de todos; hay el problema de los muchachos en la calle. Yo suelo presentar las dificultades y les presento el reto.

En el mundo de la educación, desafortunadamente, se refugian a veces tipos raros, personas con problemática afectiva no resuelta. Hay estudios sobre eso. En ese sentido al invitar a alguien se pone énfasis en la proyección social y en la realización personal. Yo parto siempre de la consideración del liderazgo. Se suele decir que América Latina es subdesarrollada, no es subdesarrollada, es subadministrada. Hay poca tradición en la formación de líderes, hay pocos ejemplos de liderazgo; entonces se presenta el ideal de ayudar a los hombres a encontrar su camino, de ayudar a un niño a resolver su problema. El hacer eso, es gratificante, te hace crecer.

Trabajar con el niño de la calle es exigente porque el niño de la calle es sumamente avispado. Y el educador debe estar atento porque los niños "se lo detallan", es el término que usan aquí. Y si es majadero "se lo gozan".

En este momento el Programa goza de un prestigio alto y la problemática que tenemos es que todo el mundo quiere trabajar en el Programa. Y se debe poder llegar a eso, no como fanfarronada sino como perfeccionamiento del sistema. Cuando se llega a una meta así se está delante de un desafío, de una meta que hay que alcanzar permanentemente.

Esto exige permanentemente reflexión en la acción, cuestionar permanentemente lo que está sucediendo, a nivel de educadores y de niños, en cualquier oportunidad. Esto es importante y constituye una de las principales tareas: reflexión en la acción.

Tanto más que el niño de la calle tiene otra lógica con la cual ve las cosas. Nosotros tenemos niños que tienen una hermana en la casa nuestra de la 78, y este muchacho tiene un íntimo amigo. Pues se da el caso de que saca a la hermana y se la entrega al compañero. El compañero se la lleva y hace con ella lo que se le da la gana. Y eso es legítimo para él. Ahí por ejemplo, hay una mina de reflexión. A nosotros antes nos enseñaron que había que defender la objetividad; y uno, en la medida en que se va volviendo viejo se da cuenta de que son pocas las cosas verdaderamente objetivas. Ahí viene la cuestión de la ciencia, de Einstein, que parecería que es aplicable sólo al mundo físico, que mientras tú no dices en qué sistema estás yo no sé qué tanta verdad estás diciendo. La suma interna de los ángulos de un triángulo son 180 grados y la observación es: no me ha dicho en qué sistema. En un sistema la suma de los ángulos del triángulo son 180 grados, en otros sistemas no. Lo mismo aquí.

Y las situaciones complejas se presentan permanentemente. Por ejemplo, me viene un muchacho con una historia como ésta; fue a la casa y encontró que su familia está muerta de hambre, que su hermana está dedicada a la prostitución, que su madre está enferma, y dice: yo siempre que robo me ha ido bien, no me cogen a mí; yo le dije a mi hermana que se quedara en la casa, que era preferible que yo robara. En este caso qué se responde; y el muchacho está buscando como una aprobación, qué prefiere usted, que mi hermana sea prostituta o que yo sea ladrón.

En cierta forma estamos diciendo que el educador debe ser un experto en la calidad de la vida, la calidad de los valores y un experto en descubrir los niveles en que se mueve cada quien para despertar su deseo de superación. Por ejemplo, la religión. Aun si yo fuera incrédulo yo seguiría utilizando la religión como la única terapia que hasta ahora me convence. Es curioso que después de una misa aparecen actitudes muy bonitas de los muchachos; quieren cambiar. La figura de Jesús los atrae y sorprende ver cómo los atrae la radicalidad del mensaje de Jesús; cuando se llega a esa radicalidad de que si tu ojo no te sirve debes arrancarlo, ahí el muchacho empieza a entender el significado de los valores morales.

Me admira ver en algunos la doble vida aceptada tranquilamente: una cosa aquí, otra afuera. A mí me tiene cuestionado a nivel personal esa cultura juvenil que se nos vino encima con una aceptación indiscutida de una cantidad de cosas que nuestra moral no puede aceptar. Cuando te oyen a tí, ese es el mundo de los adultos, de la escuela, del programa; cuando yo voy afuera es otra cosa completamente distinta. Si esa dicotomía sigue aumentando como sigue aumentando, qué quiere decir educar. Siempre ha habido dicotomía, pero nunca la dicotomía ha sido tan aplastante como se ve ahora. Uno se pregunta si no será que uno pertenece a un mundo caduco; uno se pregunta lo que es educar.

Ahora se está hablando mucho del educador callejero que es otro sofisma de distracción porque a nivel de muchachos en este momento ya hay educadores en el mundo de la calle que son sumamente eficaces. Ya está armado un ejército con unas ametralladoras último modelo y yo, ahora, en pleno siglo XX digo: yo también voy a hacer un ejército, voy a sacar 100 hombres con bolillo. Qué vas a hacer tú con eso frente a las ametralladoras que cogen al muchacho y lo destrozan completamente. Inclusive, podría ser hasta inmoral.

Veo muchachos que están metidos, tan metidos en el mal que si yo insisto en removerlos lo único que produzco es complejo de culpa y ansiedad, una baja estimación, y yo digo es preferible mantenerlos en su semi-inconciencia y que cuando mueran Jesús desde la cruz pueda decir: Padre, perdónalos porque no saben lo que hacen. Y no que yo vaya allá a crear ansiedad porque no puedo cambiar su vida.

Desde otro punto de vista esa obligación la hay. Pero el enfrentamiento entre el mundo religioso y el mundo científico, ambos respetables, señala que no es justo que tú vayas creando ansiedad a nadie. Si yo lo único que creo es complejo de culpa, ansiedad, sentimientos de inferioridad, porque las cosas van a seguir igualiticas, qué hacer.

¿Se podría crear un ejército competente? En este momento no puedes porque es un problema político y, entonces,

tú te estás pasando del mundo de la educación al mundo político. Todo ese ejército contrario está respaldado por una filosofía capitalista con aparatos de poder terribles. El muchacho hoy día se afiebra; por ejemplo en el deporte por hablar de las cosas que son más aceptables, el joven queda embaucado porque el deporte puede ser una droga, un arma política. Y así ese estilo Rambo, el dinero, la explotación sexual, la música. Es un mundo de cosas que tiene atenazados a los jóvenes. Y la mayoría de los muchachos no están ya en un plan de lógica, están en un plan de impotencia total, el muchacho se ha acostumbrado a estas cosas y reacciona como un epiléptico.

Yo no puedo como educador callejero decirle a un epiléptico, de ahora en adelante vas a hacer el propósito de no tener más ataques; ya no es problema educativo. El muchacho hoy se mueve en forma epiléptica, a nivel de paroxismo, es compulsivo lo que hace.

Pasando ahora a otro aspecto relativo al educador un buen agente debe tener un nivel mínimo: bachillerato, normalista. Y como formación en servicio nosotros hacemos cursos de capacitación, momentos fuertes de reflexión del equipo.

Estos cursos vuelven con frecuencia y se hacen atendiendo a las necesidades de la formación. Como son muchachos se hacen con un carácter festivo. Se hace lo que sugiere la reflexión en la acción. Algo que se acostumbra periódicamente es la reflexión sobre el ambiente del año, así, ambiente 85, ambiente 86, ambiente 87. Se divide la reflexión en seis temáticas relacionadas con la vida de la casa: relaciones humanas, recreación, etc.; se reparte el gran contingente de muchachos en grupos que estudian cada asunto y hacen teatro, representaciones teatrales de unos para otros en que se dramatizan aspectos de la vida diaria.

Cuando hay fenómenos particulares o un acontecimiento grave, se hacen sesiones con el procedimiento: ver, juzgar, actuar. Y se favorece el diálogo y la reflexión de todos para coger los acontecimientos y valorizarlos. Y así con acontecimientos nacionales.

Le damos mucha importancia a los rituales. Yo soy muy amigo de Mircea Eliade; para mí la filosofía más profunda que hay en la vida es el humor y el ritual, son lenguajes universales y los más efectivos.

Ahora, es difícil contestar a qué se debe el éxito de la institución. Cuando las cosas se quieren reducir a fórmulas muy sencillas es difícil. Me parece que el factor más importante es el ambiente, el ambiente de la comunidad educativa. Cuando hablo de ambiente me refiero a una cantidad de detalles: un lugar bonito, un ambiente acogedor, un ambiente que valoriza las fiestas, las personas. Es creado desde luego por el grupo de educadores.

Hay una pregunta que vuelve con frecuencia y que yo no la veo importante precisamente por el ambiente y es: qué pasará cuando falte el fundador. Hoy día el mundo está cambiando en forma tan espantosa que la principal preocupación no debe ser conservar un recurso como se conserva una olleta sino volver a los hombres capaces de dar una respuesta adecuada en cada momento que se presente. Cuando desaparezca el fundador, mucho antes de que desaparezca el fundador, habrán aparecido tantos fenómenos por los cuales todo lo que tú tienes entre manos es caduco. En este momento yo creo que la mayor grandeza de un hombre es estar dispuesto a lo imprevisible. De todas formas si un Programa ha funcionado no tiene por qué desaparecer con la muerte del fundador.

Desde luego, todo programa necesita un catalizador. Pero cuando se dice que los programas se deben a personas se vuelve a un tema anterior: hay que crear una actividad fundamental que haga surgir catalizadores. Y lo que tiene hoy el mundo es eso, están abundando los catalizadores.

Por eso, volviendo al asunto central de esta conversación sobre el agente educativo en la cultura popular yo diría que su principal ocupación debe ser siempre un análisis de los valores, una promoción de valores.

En el mundo, en este momento, estamos en una época óptima y pésima. Optima porque se están cayendo todos los agüeros, los dogmas; en ese sentido es una cosa muy buena. Pero veo el peligro de que con la misma velocidad no hay la preocupación para crear una serie de valores. Porque el hombre no puede vivir sin valores.

TEXTO No. 26

REVISTA IBERO—AMERICANA de Educación / de Educação

OEI
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

NÚMERO 26

Monográfico: Sociedad educadora / Sociedade educadora

Mayo - Agosto 2001 / *Maio - Agosto 2001*

TÍTULO: Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?

AUTOR: Alejandro Álvarez

DEL ESTADO DOCENTE A LA SOCIEDAD EDUCADORA: ¿UN CAMBIO DE ÉPOCA?

Alejandro Álvarez Gallego (*)

SÍNTESIS: Las más recientes transformaciones educativas suelen ser relacionadas unívocamente con la revolución tecnológica de las comunicaciones. Sin embargo, la complejidad de los acontecimientos que afectan a la educación trasciende la circunstancial irrupción de los nuevos instrumentos y de sus posibilidades pedagógicas.

Resultaría simplista asociar de manera unilateral los cambios económicos y políticos con los avances en las comunicaciones. Igualmente, no puede aceptarse que las consecuencias de esos y otros cambios sobre los sistemas educativos puedan explicarse de forma mecánica y lineal como producidos por una sola causa.

La respuesta a las preguntas sobre el origen de las transformaciones educativas debe buscarse, al menos, en otros cuatro ámbitos y en los cambios que se están produciendo en ellos.

Primero, en lo político. Los cambios que se están operando en las estructuras de los Estados obligarían a redefinir el lugar de lo educativo en la sociedad.

Segundo, en las formas de organización social que están emergiendo y que producirían modificaciones en las propias prácticas educativas.

Tercero, en la cultura de las nuevas formas de comunicación social y de producción del conocimiento, pero sobre todo de los imaginarios desde los que interpretamos dichas prácticas.

Por último, en la economía, donde se están creando formas de producción e intercambio de bienes y servicios, con la consecuente modificación en las demandas realizadas a los sistemas educativos.

Estamos viviendo una época de transición que marca el paso del Estado docente a la sociedad educadora.

SÍNTESE: *As mais recentes transformações educativas costumam estar relacionadas univocamente com a revolução tecnológica das comunicações. No entanto, a complexidade dos acontecimentos que afetam a educação transcende a circunstancial irrupção dos novos instrumentos e das suas possibilidades pedagógicas.*

(*) Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y miembro del grupo de investigación de Historia de las Prácticas Pedagógicas en dicho país.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Nº 26 (2001), pp. 35-58

125 - A

263

Resultaria simplista associar de maneira unilateral as mudanças econômicas e políticas com os avanços nas comunicações. Outrossim, não se pode aceitar que as conseqüências dessas e outras mudanças sobre os sistemas educativos possam ser explicados de forma mecânica e lineal como produzidos por só uma causa.

A resposta às perguntas sobre a origem das transformações educativas deve ser buscada, pelo menos, em outros quatro âmbitos e nas mudanças que se produzem nos mesmos.

Primeiro, no político. As mudanças que se operam nas estruturas dos Estados obrigariam a redefinir o lugar do educativo na sociedade.

Segundo, nas formas de organização social que estão emergindo e que produziriam modificações nas próprias práticas educativas.

Terceiro, na cultura das novas formas de comunicação social e de produção do conhecimento, mas sobretudo dos imaginários desde os que interpretamos ditas práticas.

Por último, na economia, onde estão sendo criadas formas de produção e intercâmbio de bens e serviços, com a conseqüente modificação nas demandas realizadas aos sistemas educativos.

Estamos vivendo uma época de transição que marca a passagem do Estado docente à sociedade educadora.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace por lo menos una década la literatura educativa viene insistiendo en la necesidad de enfrentar cambios radicales en la educación formal de las nuevas generaciones. Las ideas más generalizadas plantean que la sociedad está entrando en una nueva era marcada por la revolución de las tecnologías de la comunicación; según este argumento, se debe replantear el qué y el cómo de la enseñanza escolarizada, para no seguir compitiendo de manera desigual con estas tecnologías que están convirtiendo a la escuela en un dispositivo obsoleto. La finalidad, entonces, es poner a tono la escuela con la «sociedad del conocimiento». Esta manera de denominar la sociedad insinúa que el eje de la vida económica, política y cultural es el conocimiento, y que en torno a él se toman las grandes decisiones que rigen los destinos de la humanidad. Conocer hoy sería un imperativo sin el cual no se podría trabajar, vivir en comunidad, recrearse, ni hacer política. Pero no se habla de cualquier tipo de conocimiento, sino de aquel que se produce y circula en los formatos cibernéticos. Es ahí donde comenzamos a percibir imprecisiones. Tales discursos confunden a veces conocimiento con información.

Estos supuestos se están convirtiendo casi en un lugar común y merecen un análisis más profundo para comprender los cambios que realmente se están produciendo. Por eso no vamos a insistir en ellos, porque son bastante conocidos, y porque justamente lo que intentaremos aquí es mostrar otra cara del poliedro.

En este ensayo vamos a plantear como hipótesis que lo que le está pasando hoy a la educación está relacionado con un conjunto de acontecimientos complejos, que pasa por la revolución en las tecnologías de la comunicación, pero que va mucho más allá.

Los cambios de la sociedad son también de tipo económico y político, y sería simplista asociarlos de manera unilateral con la revolución de las comunicaciones. En nuestra hipótesis estamos de acuerdo con quienes hablan de cambios sustantivos que trascienden a la tecnología y que tienen que ver incluso con el modo de ser del pensamiento, o, dicho de otra manera, con las formas de representación que la cultura occidental tiene de sí misma [1].

Pero, ¿cómo se reflejan esos cambios en la educación? Si el problema va más allá de los asuntos relacionados con la comunicación, entonces, ¿qué cambios son los que están transformando la educación?

En primer lugar, se trata de un asunto político. Lo que vamos a desarrollar más adelante es que los cambios que se están operando en las estructuras de los Estados obligarían a redefinir el lugar de lo educativo en la sociedad. En segundo lugar, las nuevas formas de organización social que ahora emergen estarían generando también transformaciones en las propias prácticas educativas. En tercer lugar, se trata de un asunto de la cultura, de las nuevas formas de comunicación y de producción del conocimiento, pero sobre todo de las mentalidades o de los imaginarios desde los cuales estaríamos insistiendo en lo que sucede en dichas prácticas. Y, finalmente, desde la economía, donde se están creando nuevas formas de producción e intercambio de bienes de consumo, que, entre otras cosas, también están cambiando.

Las reformas de los sistemas educativos que se vienen operando en casi todos los países del mundo —legales o de hecho— serían expresión de estos fenómenos. Con las diferencias y matices que se dan

[1] Nos referimos, por ejemplo, a los planteamientos de J. F. Lyotard (1981).

126-A

265

entre ellas, «creemos que lo que estamos viviendo es una época de transición que marcaría el paso del Estado docente (constituido a partir de la Ilustración) a la 'sociedad educadora'». Esta es nuestra hipótesis.

Tal como lo planteáramos en otro trabajo, «En América Latina, a diferencia de Europa, quizá sea más visible esta tendencia, toda vez que la forma como se consolidaron los sistemas de instrucción pública ha impedido que se fortalezca una sociedad civil más protagónica en el ejercicio de la función educativa. La sospecha que tenemos es que Europa sí ha tenido esa tradición (con las diferencias que de todas maneras existen entre países) y en esa medida no es tan notoria la disminución del peso del Estado en la educación, lo cual, parece ser, es una clara tendencia de las reformas que se implementan en el mundo entero» [2].

Para acercarnos a la posible verificación de esta hipótesis creemos necesario optar por la perspectiva histórica, esto es, por tomar distancia temporal de lo que hoy nos sucede para visualizar las dimensiones de los cambios que estamos presenciando y apreciarlos en cuanto acontecimientos [3].

La distancia que proponemos es larga, esto es, va más allá del tiempo que ha permitido constituirnos como sujetos modernos. Por eso describiremos tres grandes momentos para sugerir que nuestra coyuntura es una transición hacia el tercero de ellos:

- La educación antes de la era moderna
- La era del Estado docente
- La época de la sociedad educadora

[2] «Los sistemas educativos en América Latina: historias, diagnósticos y perspectivas». Trabajo elaborado por el autor y que se está considerando incluir en la publicación final de BADHICEI (2001): *Bases para el avance de la historia comparada de la educación en Iberoamérica.* Proyecto dirigido por Olga Lucía Zuluaga, de la Universidad de Antioquia, coordinadora del grupo de historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. El proyecto recoge catorce investigaciones sobre el proceso de constitución de los sistemas de instrucción pública en Iberoamérica. En el balance global que de él hace Gabriela Ossenbach (profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), esta autora insinúa las particularidades del papel del Estado en la configuración de dichos sistemas en América Latina. (Próxima publicación).

[3] Un acontecimiento no es lo que sucede; es mucho más que eso, es la expresión de un cambio de época, algo que marca un hito, algo extraordinario que, justamente, rompe con aquello que simplemente acontece.

La escuela es la institución en la que se sienten de manera más palpable todos esos cambios. En ella se vive cotidianamente este proceso. El magisterio y el alumnado, quizás sin tener mucha conciencia de ello, están sometidos a múltiples presiones que los hacen vulnerables; tal circunstancia hace urgente la reflexión pausada antes que el terrorismo ideológico. Los cambios que se están produciendo nos dan tiempo para pensar; no podemos aceptar la premisa según la cual la velocidad de los cambios nos exige estar prestos a adaptarnos con la misma rapidez. Si por un momento damos un paso al lado del carrusel, podremos descubrir también que hacemos parte de los tiempos largos y que en ellos los cambios son más lentos; tal vez entonces estemos en condiciones de respirar más tranquilos e incluso de ajustar nuestro propio ritmo; si nos damos tiempo para responder desde la distancia a la pregunta: ¿qué nos pasa hoy en la educación?, quizás encontremos motivos para reírnos un poco de nosotros mismos.

2. LA EDUCACIÓN ANTES DE LA ERA MODERNA [4]

La educación no siempre dependió de la institución escolar. Durante muchos siglos las sociedades utilizaron mecanismos diferentes a la escuela para reproducir sus valores y sus maneras de pensar. La manera de ver el mundo de esas sociedades estaba regulada por un conjunto de rituales que no tenían que ver con un maestro, un salón y unos estudiantes recibiendo clase de lectura o de geografía. La historia de la educación había tenido, antes de nuestra era moderna-occidental, otro tipo de prácticas, de instituciones y de sujetos que la hacía incomparable a la que hoy tenemos. En Europa, antes del siglo XVI o quizás del XV, la educación era un asunto propio de la Iglesia y se refería fundamentalmente a las prácticas de la fe. Además de la catequesis, la acción intencionada de educar a la población no era un asunto importante. En América este fenómeno perduró hasta la segunda mitad del siglo XVIII. Antes, las culturas llamadas genéricamente precolombinas practicaban otro tipo de rituales muy distintos, relacionados con los papeles diferenciados que los hombres y las mujeres representaban en sus sociedades.

[4] Por razones obvias, nuestro interés no es detenernos a describir ese período, simplemente lo registramos en aras de desarrollar el argumento que guía nuestra hipótesis.

127-A

267

3. LA ERA DEL ESTADO DOCENTE

La historia de los Estados modernos es la historia de los sistemas de instrucción pública; a partir de entonces la educación de la población se convirtió en un asunto estratégico y sus prácticas se escolarizaron. Educar ya no era acercarse a Dios solamente, sino instruir en los rudimentos de las letras, las ciencias, los números, y, por supuesto, también en la fe. Allí emergieron nuevos sujetos (el escolar y el maestro) y una nueva institución (la escuela). Las repúblicas liberales que se comenzaron a gestar en América desde finales del siglo XVIII y luego en todo el mundo occidental durante el XIX, institucionalizaron este modo de ser de la educación. Desde entonces el Estado asumió la función educativa (por eso se llamó Estado docente) y su aparato se fue sofisticando cada vez más en busca de la regulación absoluta de la enseñanza. La escuela se convirtió en el último eslabón de aquella compleja cadena que terminó llamándose *sistema educativo*. La estructura vertical que ordenaba este edificio burocrático hizo del maestro un funcionario a quien le correspondía representar la voluntad del Estado en la tarea educadora.

Durante casi cuatro siglos en Europa y casi dos en América, la institución escolar fue prácticamente el único medio a través del cual se podía expandir la «civilización occidental». El proyecto ilustrado de educar para alcanzar la perfección humana en cada individuo solamente podía hacerse a través de la escuela, pues no existía otro dispositivo de comunicación más eficaz, a no ser la prensa. La sociedad industrial que estaba creciendo necesitaba transformar las costumbres ancestrales de las comunidades campesinas (en Europa y América) e indígenas (en América). Nuevas actitudes frente a la vida, nuevas estructuras familiares, nuevos hábitos personales, en fin, nuevos sujetos sociales, eran necesarios para impulsar el «progreso» y el crecimiento económico que el capitalismo jalonaba con tanto ímpetu. La tradición oral y las costumbres más ancestrales se llamaron entonces analfabetismo y superstición, y se convirtieron en el símbolo del atraso y en el freno al progreso que parecía irreversible. El pensamiento práctico y la lógica formal debían reemplazar las mentalidades y las cosmogonías de las comunidades «tradicionales». La lectura y la escritura, la aritmética y la ideología patriótica, eran los baluartes con los que la escuela debía emprender la cruzada civilizadora que allanaría el camino del progreso. Sus rituales más representativos: el orden, la disciplina, el pizarrón, el salón de clase dividiendo a los niños por edad y por género, el pasar lista, el reglamento, las filas, las lecciones, los ejercicios físicos, los textos o manuales, la memorización, el uniforme, los exámenes, etc., eran símbolos de este

nuevo orden modernizador. La escuela fue en ese momento la punta de lanza y la expresión más clara de aquel orden emergente; fue la herramienta más eficiente, el aparato más exitoso, el invento más perfecto para expandir con rapidez a todos los rincones el conocimiento y la moral que requería la modernidad. El libro impreso jugó allí un papel muy importante.

El Estado era el responsable de esa tarea civilizadora. La escuela, y por lo tanto el maestro, los edificios, los manuales y los escolares, eran *su* responsabilidad. Nadie mejor que él podía garantizar la correcta administración de tan delicada misión. Nadie mejor que él para garantizar la unidad de criterios y de contenidos con respecto a lo que la época requería. El Estado era funcional a la escuela y viceversa, gracias a aquel aparato complejo en que se constituyeron los sistemas de instrucción pública.

Ahora bien, alcanzar la eficiencia y el control pleno no fue fácil. Por supuesto eso pasó por todas aquellas contradicciones políticas y de clase que se expresaron entre los actores que se disputaron durante esos años su control. En particular, disputarle la función educadora a la Iglesia *(mater et magistra)*, que la había detentado durante tantos siglos, fue muy difícil y provocó incluso guerras en varias regiones del mundo occidental.

Toda la parafernalia que el Estado liberal moderno fue construyendo en torno a su función educadora se tradujo en intrincadas y sofisticadas leyes, normas y reglamentos, así como en pesados presupuestos que determinaban el éxito o el fracaso de la empresa alfabetizadora.

La educación escolarizada, como ya dijimos, era prácticamente el único medio que se tenía para acceder a lo que entonces se denominó cultura universal o moderna. Quien no lograba obtener por lo menos dos años (luego cinco y después ocho y nueve) de escolaridad se consideraba analfabeto, condición que se asociaba con pobreza y atraso. Incluso se llegó a sostener que la educación escolar era una de las condiciones necesarias para enfrentar y superar la pobreza de las regiones más atrasadas del mundo. Los conocimientos y los valores adquiridos en ella eran suficientes para que una persona sobreviviera el resto de la vida en medio de las exigencias de la sociedad industrial.

Se desarrollaron las ciencias pedagógicas, la psicología infantil e incluso la antropología educativa, en el supuesto de que este tipo de aprendizajes era indispensable para el proceso de hominización. Surgieron teorías acerca de lo que significaba ser hombre o mujer y se separaron claramente las etapas de crecimiento, los primeros años de vida, del resto, para configurar lo que hoy conocemos como infancia. El supuesto con el que se trabajó fue que los aprendizajes eran posibles en esos primeros años, porque en ellos se fijaban mejor que en la adultez. Ser niño, desde entonces, era fundamentalmente ser escolar. Lo que allí se aprendía sería determinante para el resto de la vida, bajo la premisa de que el mundo no cambiaría demasiado dado que ya se había encontrado el estadio ideal: la modernidad.

4. LA ÉPOCA DE LA SOCIEDAD EDUCADORA

Pues bien, en nuestra hipótesis esta época está cambiando. Pero lo que estamos viviendo son apenas signos, huellas y rastros de lo que será quizás una nueva era en las formas como se educa la sociedad. El nombre de sociedad educadora, en ese sentido, es apenas una categoría provisional que puede perder significado según sea la dirección de los acontecimientos que apenas comenzamos a vislumbrar. Cuando se trata de períodos de larga duración, las coyunturas pueden durar cincuenta o más años, tal como lo plantea Wallerstein (1998) en su concepción sobre el *espacio-tiempo* en la historia de occidente, de manera que todavía estaríamos hablando hipotéticamente; es por eso que lo que planteamos en este tercer apartado no pueden ser más que conjeturas. No pretendemos hacer profecías; por eso no formamos parte del coro de los que cantan al fin de la escuela o al fin de las responsabilidades del Estado frente a la educación.

Las intensas e interesantes, si bien a veces dramáticas discusiones que animan hoy en día el debate sobre la educación, expresan de alguna manera las diversas tendencias que alinean las fuerzas en pugna por redefinir la tarea de la educación.

En este apartado queremos insinuar cuáles son algunas de esas tendencias. Las presentaremos como huellas o rastros que van dejando las pugnas en las que se mueven. Ninguna es homogénea, todas son contradictorias entre sí y resultado de su enfrentamiento con las demás;

pero para efectos de su presentación las mostraremos como si fueran más o menos coherentes.

No pretendemos ser neutrales, por eso sugerimos que de alguna manera todas estas huellas están dibujando la «sociedad educadora» que está emergiendo, no como evolución o mejoramiento del pasado, sino como quiebra y fractura; en todo caso, como una nueva realidad a la que tenemos que seguir enfrentándonos con criterios de justicia y equidad, tarea siempre inconclusa.

4.1. PRIMERA HUELLA: VIEJOS SUEÑOS DE AUTARQUÍAS

Durante las décadas del 60 y del 70 se consolidó un conjunto de teorías críticas, herederas del marxismo y de la crítica filosófica a la cultura y a la ciencia. De la oposición al capitalismo se pasó a una crítica más amplia de la cultura occidental, a los principios de la Ilustración y luego a los del positivismo científico. Los existencialistas, las feministas, la Escuela de Frankfurt, el psicoanálisis y el estructuralismo fueron las escuelas de pensamiento que coparon los intereses de la juventud desde los años cincuenta hasta entrados los ochenta del siglo pasado. A través de diversos tipos de manifestaciones, incluso artísticas y religiosas, dicha generación luchó por un nuevo orden mundial y se opuso a las instituciones que constituían por entonces la modernidad. Cuestionó la familia como institución, el patriarcado, la clínica, la psiquiatría, la cárcel, el ejército, y, por supuesto, la escuela. A propósito de esta última surgieron corrientes de pedagogías libertarias (Lobrot, Summerhill, Ferrer, entre otros), herederas de la escuela nueva (Ferrière, Decroly, Dewey, Freinet); también se difundieron ampliamente las críticas marxistas de la reproducción (Althusser, Baudelot, Establet, Bourdieu) y en América Latina propuestas liberadoras como la de Paulo Freire y la Educación Popular.

La crítica radical a las instituciones se resumía en una postura antiestatalista que en el fondo propugnaba espacios de autonomía, donde la sociedad pudiera expresarse y decidir su destino de la manera más autárquica posible. Sería interesante para futuros trabajos analizar la influencia que estas corrientes de pensamiento y estos movimientos sociales han tenido en las propuestas de reforma educativa de los últimos años y sus vínculos con las ideas de una «sociedad educadora».

 271

4.2. SEGUNDA HUELLA: LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Desde la década del 80 (y con mayor vigor en la del 90) se vienen impulsando en Iberoamérica reformas legales de los sistemas educativos, que por su recurrencia se han convertido en un signo más de lo que está pasando. Los argumentos que las justifican, sobre todo en América Latina, tienen que ver con un supuesto fracaso en las políticas que se venían desarrollando desde la década del 50. Se habla entonces de un giro radical en la manera de organizar el sistema, con el propósito de responder a los retos de cobertura y calidad en un mundo que, tal como lo reconocen los discursos introductorios a las reformas, se está globalizando y exige mayores niveles de competitividad.

Tal como dice Braslavski (1995), dichas reformas tienen en común una ambigua asignación de responsabilidades frente a la administración del aparato educativo. El Estado sigue apareciendo como garante de la prestación del servicio, pero se dejan las puertas abiertas para que entren otros actores a participar. Esa ambigüedad parece que está generando iniciativas esporádicas y discontinuas de empresarios que se comprometen parcialmente con el tema de la financiación, administración y promoción de escuelas y colegios (especialmente de estos últimos), por su interés en la cualificación de la mano de obra.

Todas esas reformas están en marcha, y casi diez años después muchas de ellas no han podido resolver los asuntos de la eficiencia administrativa y de la racionalidad del gasto, tal como se lo propusieran. En parte puede ser por la ambigüedad en relación con las responsabilidades del Estado. El afán por descentralizar y delegar responsabilidades no les ha permitido fortalecer profesionalmente los cuadros administrativos ni los esquemas organizativos y de planeación, que en todo caso se están necesitando tanto en el nivel central como en el provincial. Por el contrario, estas estructuras se están debilitando. La tendencia a acudir a la cooperación internacional, como veremos más adelante, está dejando al Estado sin expertos y sin esquemas organizativos propios, capaces de responder a retos cada vez más exigentes. Las nóminas paralelas parecen estar supliendo las tareas que deberían ser asumidas orgánicamente por las instancias correspondientes del Estado.

Las políticas, en muchos casos, siguen siendo de gobierno, obedeciendo a los intereses coyunturales de una u otra administración. Si la tendencia de las reformas se dirige a desconcentrar responsabilidades, no se ven los esfuerzos por consolidar un nuevo sistema que

reemplace al viejo aparato central. En definitiva, parece que no se confiara plenamente en la capacidad operativa y técnica de los aparatos regionales.

Esta es una huella que desconcierta...

Braslavski asume la siguiente postura frente a este dilema: «[...] se trataría de pasar de la vieja concepción del Estado docente, propia del siglo XIX, a una nueva de «sociedad educadora», pero reconociendo que sólo puede convertirse en realidad gracias a un activo papel de los Estados».

Pero lo que queremos hacer visible acá es, en todo caso, que existen claras tendencias a dejarle espacio a nuevos actores para que la sociedad asuma conjuntamente las responsabilidades frente a la educación. El texto de la reforma educativa de Portugal, por ejemplo, plantea en ese sentido lo siguiente: «el Estado no puede atribuirse el derecho de programar la educación y la cultura según cualesquiera directrices filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas o religiosas». Con ello abre las puertas para que, democráticamente, la sociedad en su conjunto intervenga en la orientación de los asuntos más trascendentales de la educación. Más adelante señala: «[...] compete al Estado promover la realización de actividades extraescolares y apoyar las que, en este dominio, sean iniciativa de entidades autónomas, asociaciones culturales y recreativas, asociaciones del país, asociaciones de estudiantes y organismos juveniles, asociaciones de educación popular, organizaciones sindicales y comisiones laborales, organizaciones cívicas y confesionales y otras». Que el Estado apoye estas iniciativas significa que debe estar al servicio de lo que la sociedad civil organizada decida acerca de lo que quiere para su autoeducación.

También encontramos en la mayoría de los textos de reforma una clara alusión a la responsabilidad que tiene el Estado de garantizar a los ciudadanos la educación. Si se compara con las normas preexistentes, el énfasis estaba puesto en las responsabilidades del ciudadano para con el Estado. Este es el paso de la concepción de la educación como deber, a la concepción que habla del derecho a la educación. Ya no es el ciudadano quien tiene deberes para con el Estado, sino el Estado quien los tiene con los ciudadanos.

Entendida como derecho, la educación es un asunto que compete fundamentalmente a los sujetos sociales; el servicio regula el

funcionamiento de las instituciones, pero el derecho de lo que habla de alguna manera es de aquello que los sujetos sociales construyen, de aquello desde donde se le puede dar sentido, entre otras cosas, a los proyectos sociales de las comunidades. Aquí cabe una discusión jurídica: si el derecho es individual o es social; en un Estado Social de Derecho, se habla de proyectos sociales.

Regular el derecho a la educación significaría crear las condiciones para que los sujetos definieran colectivamente el proyecto educativo de nación que se quiere para un país. La definición de la educación como derecho le está diciendo a los sujetos que lo ejerzan, que se organicen para decidir lo que quieren acerca de su propia educación. Es *la nación* la que debe dotarse de un proyecto educativo; cuando decimos la nación son las comunidades organizadas socialmente: comunidades territoriales, comunidades de intereses, gremios profesionales; otra cosa es el servicio que se presta; éste debería regularse y prestarse una vez que el derecho social a la educación esté definido.

Creemos que una lectura de las reformas educativas de nuestros países, hecha desde estas premisas, serviría para encontrar en ellas huellas de esta tendencia.

4.3. TERCERA HUELLA: REDISTRIBUCIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES

Otra de las características de las reformas de las que venimos hablando, pero sobre todo de los ajustes que de hecho están haciendo los gobiernos, es la de las transferencias de sus responsabilidades a otros actores e instancias.

La década del 80 fue llamada por los analistas la *década perdida del desarrollo*, basados en lo que señalaban las estadísticas macroeconómicas. Eso hizo que se volviera la mirada sobre el sistema educativo para interrogarlo sobre sus aportes a ese esquivo *desarrollo*. Apoyados en este diagnóstico, se emprendió uno de los cambios estructurales más drásticos que haya tenido el Estado en sus años de existencia. Según sus defensores, el modelo desarrollista de Estado, montado desde los años cincuenta, había fracasado frente a su tarea de administrar el aparato educativo. La alternativa sería compartir las responsabilidades frente a la modernización y el desarrollo. El mercado debía ser quien definiera las posibilidades económicas de financiación de la educación,

dejando al Estado aquellas áreas que el mercado abandonara por su poca competitividad, pero que en todo caso se consideraran estratégicas.

Más allá de las polémicas que dichas medidas han desatado, lo cierto es que por esta vía también se está incentivando el aumento de la participación ciudadana en la toma de decisiones sobre los destinos de la educación. Con la intención de desentenderse o no de sus responsabilidades, las políticas educativas tienden en todo caso a crear instancias amplias de deliberación y decisión: consejos nacionales de educación con representación plural sujeta a consensos nacionales, consejos educativos locales, autonomía de los establecimientos, juntas administrativas de los centros con participación de padres de familia y de actores comunitarios, etc.

Los nuevos actores deben participar incluso en la definición de los contenidos y de los métodos, promoviendo una pedagogía que considere la participación de alumnos, padres y profesores como un aspecto central del sistema educativo. Se trata, en última instancia, de consolidar consensos sobre los contenidos centrales de las políticas y de las estrategias para lograrlas.

Como expresión de estos cambios, las organizaciones sociales, los grupos étnicos y diferentes grupos poblacionales están ganando control sobre sus propios proyectos de vida. Estas tendencias podrían estar redefiniendo la manera en que durante muchas décadas se habían entendido las relaciones entre lo público y lo privado.

Se podría así estar abriendo la posibilidad de que la educación sea concebida como una responsabilidad del conjunto de la sociedad, en la que participen tanto el sistema educativo institucional como los actores económicos y sociales, los medios de comunicación y las distintas organizaciones sociales.

Con esto no estamos diciendo que se estén resolviendo los problemas más acuciantes de desigualdad, pobreza e injusticia social. Lo que podríamos pensar es que los conflictos sociales y las formas de gobierno de la población están mutando, se están reacomodando las fuerzas que intervienen en ellos y se está generando un nuevo orden, unas nuevas maneras de ejercicio del poder.

4.4. CUARTA HUELLA: NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

Con el crecimiento de las ciudades y la aparición de las metrópolis modernas, se han venido horadando los imaginarios que sobre la educación habían generalizado los sistemas educativos convencionales que surgieron antes del siglo xx. Desde hace apenas cincuenta años nuestros países son fundamentalmente urbanos, lo que significa que han aparecido escenarios educativos que no existían.

La escuela, como ya señalamos, había sido la más eficiente institución con capacidad de socializar, de expandir el conocimiento y de universalizar las verdades de la sociedad industrial-moderna. Pero el desarrollo propio de la modernidad produjo nuevos escenarios en contextos mayoritariamente urbanos, donde se originan múltiples tipos de aprendizajes tanto o más eficaces que los que ocasionaba la escuela. Los lugares en donde nos socializamos, por donde circula el conocimiento, las verdades y los valores propios de nuestra época, se han diversificado.

Con esto se están produciendo mutaciones muy importantes. La creencia de que los años de escolarización bastan para ser competente socialmente está desdibujada. Ya nadie puede aceptar que con la educación básica es suficiente para saber lo que la sociedad exige. El concepto de educación permanente está aceptado como un hecho.

No es necesario describir aquí todos esos escenarios de los que hablamos. Basta con que aceptemos que la función educativa se ha dispersado infinitamente; hasta las calles educan hoy, dada la inmensa cantidad de información que circula por ellas y la abundancia de códigos y símbolos que suministran. Esto para no hablar de los cientos de instituciones y de programas que han asumido la tarea de la educación no formal y que están presentes a diario en nuestras grandes urbes. Hablar hoy de ciudad es reconocerla como espacio para la socialización y la formación (esto es lo que hemos llamado en otro lugar «la ciudad como espacio educativo» [5]). Si repasamos las proclamas de las llamadas ciudades educadoras, nos daremos cuenta que en ellas está emergiendo un nuevo paradigma educativo. Parte de este nuevo paradigma nos dice que la escuela ya no es la única ni la principal responsable de la educación de los ciudadanos de un país, y que la infancia ya no es la única edad para aprender. Seguramente se transformarán nuestras ideas acerca de lo que

[5] Noguera, Álvarez y Castro (2000): *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo xx*. Arango Editores, Bogotá.

significa ser hombre, dado que, como habíamos visto, la hominización parecía ser antes un proceso propio de la edad temprana.

También está cambiando la valoración de lo que era importante saber. Lo que hoy hay que conocer se ha multiplicado de manera exponencial, inmanejable para una sola institución. La escuela daba cuenta en su momento de lo que un ciudadano debía saber para poder vivir en sociedad. ¿Qué diríamos hoy...?

Así mismo, se ha transformado la noción de tiempo. En las ciudades el ritmo del cambio es intenso, lo que exige estar en actitud de desaprender y de aprender permanentemente. Eso replantea igualmente la función de la escuela moderna-tradicional. Lo que se aprende en ella ya no servirá para toda la vida. Por esto el concepto de aprender a aprender es cada vez más aceptado y generalizado.

Ahora bien, ¿cómo se aprende en esos otros escenarios?, ¿cuál es la función pedagógica que cumplen? Necesitamos una postura crítica sobre ello para no ser ingenuos frente a los cambios, por más sugestivos que parezcan [6].

Pero, ¿qué le pasó a la escuela con la emergencia de la ciudad? Tal como mostramos en el estudio al que nos referimos, la escuela reaccionó en un primer momento convirtiéndose en una «defensora de los valores tradicionales»; muchos sectores de la sociedad se asustaron con lo que trajo la ciudad (los mensajes de la calle, de la radio, del cine y sobre todo de la televisión), pues en ella veían amenazados los principios morales que representaban la tradición. Por otra parte, decían que estos medios enseñaban mucho más eficientemente que una maestra de escuela, por muy buena voluntad que ella tuviera. La escuela se encerró en sí misma, poniendo en riesgo su supervivencia. La discusión que desde los años cincuenta se viene dando acerca de su pertinencia, ha obligado a flexibilizar al máximo sus estructuras originales.

Con todo esto podemos agregar al desarrollo de nuestra argumentación que las nuevas formas de educación escapan, en la mayoría de los casos, al control directo del Estado; aquí nuestra hipótesis acerca de la emergencia de la sociedad educadora cobra de nuevo importancia.

[6] De esto se ocupa la llamada pedagogía crítica: McLaren, Giroux, Berstein, Bourdeau, Apple, Castoriades, entre otros.

4.5. QUINTA HUELLA: LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Después de la segunda guerra mundial los países capitalistas se organizaron para tener control sobre una región muy grande del mundo. Para ello impulsaron un conjunto de planes y programas que se llamaron políticas de «desarrollo». Desde entonces todo comenzó a llamarse así. Se trataba de una estrategia que hacía parte de la guerra fría, en la que nuestros países comenzaron a ser considerados «subdesarrollados». Uno de los asuntos sobre los que se centró el «desarrollo» fue el de la educación. Desde entonces dicho tema no sería tanto cuestión de los Estados nacionales, sino de una estrategia mundial que debía garantizar que la población de esta parte del mundo pensara y actuara de acuerdo con las necesidades de dicha estrategia. Es decir, la educación dejó de ser nacional y pasó a ser un asunto mundial. La institución escolar (los planes curriculares, los textos escolares, los métodos pedagógicos, los sistemas de evaluación de estudiantes, los reglamentos y normas) comenzó a ser reformada a partir de las orientaciones que los organismos internacionales hacían para nuestros países. La cuestión era salir del llamado «subdesarrollo» para alcanzar el «desarrollo» que los países ricos tenían. Ellos querían que los nuestros entraran a formar parte de la economía industrializada que movía el mundo capitalista; sólo así se saldría de la pobreza, dijeron. Para eso se necesitaba un nuevo tipo de educación. Una educación que preparara a la juventud en los hábitos industriales que supuestamente se requerían para salir del llamado «subdesarrollo». En esa época (años 60 y 70) se llamó a esto formación del recurso humano o del capital humano. La institución escolar debía tecnificarse, por lo que el proceso pedagógico tradicional comenzó a cambiarse por otro llamado «tecnología educativa». Fue la época en que se creyó que el televisor podía reemplazar al maestro y que el aprendizaje se lograría de manera individual a través de una guía que se llamó *Diseño instruccional.*

En 1968 apareció un libro [7] que recogió sintéticamente esa nueva manera de pensar la educación. «Este libro fue concebido como documento básico para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, que tuvo lugar en Williamsburg, Virginia, en octubre de 1967. La iniciativa de esta conferencia partió del presidente Lyndon B. Johnson, pero, de hecho, su organización y dirección estaban

[7] Coombs (1971). Por su importancia simbólica y por recoger los planteamientos que se utilizarían en los países de la región durante estas últimas cinco décadas, vamos a detenernos en su análisis como expresión de una huella más de nuestra búsqueda.

en manos de particulares, dirigidas por el rector de la Universidad de Cornell. Como presidente de dicha organización solicitó al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (establecido en París por la UNESCO en 1963) la preparación de un programa de trabajo que constituyera la base intelectual de la conferencia» (p. 6).

Es interesante que el texto fuera escrito justo un año antes de las revueltas estudiantiles que hicieron tambalear el sistema y cuyas consignas aún tienen ecos y resonancias casi universales. El libro y las revueltas estaban hablando de la misma crisis, aunque las salidas que proponían uno y otras fueran radicalmente opuestas.

La nueva manera de entender la educación que proponía Coombs no hablaba ya de los sistemas educativos nacionales, sino del «sistema mundial de la educación»: esta sería la única forma de enfrentar la crisis, a través de análisis y soluciones conjuntas: «Para colaborar en la superación de la crisis, los sistemas educativos precisarán el apoyo de todos los sectores de la vida interna del país y, en muchos casos, de una ayuda que estará más allá de los límites nacionales» (p. 11). Además, implicaba entenderla como un asunto de toda la sociedad; por eso consideraba que la sociología y la economía debían intervenir en su estudio. Por la vía de la lógica de sistemas se debía interpretar integralmente el problema, articulado a la economía y a los otros sistemas sociales. Para ello insistió en la necesidad de utilizar las herramientas de la planeación. Veamos qué implicaba esto: «Un sistema educativo, en tanto que 'sistema', difiere evidentemente del cuerpo humano —o de un almacén— en lo que hace, en cómo lo hace, y en por qué lo hace. De todas formas, tiene en común con otras empresas productivas un conjunto de 'factores intrínsecos' que están sujetos a un proceso destinado a conseguir una determinada *producción*, que se propone satisfacer los 'objetivos' del sistema. Forman un conjunto dinámico y orgánico y, si alguien ha de juzgar el 'estado de salud' de un sistema educativo con el fin de mejorar sus resultados y planear inteligentemente su futuro, debe examinar las relaciones entre sus principales componentes con una visión de conjunto» (p. 19).

Pero, aún más, el tratamiento que habría que darle a la educación debía ser el mismo que se le daba a cualquier empresa productiva, tal como señala con toda claridad: «La enseñanza es una industria de 'trabajo intensivo', que utiliza grandes cantidades de mano de obra de alto nivel y alto costo. Al competir con industrias de menor trabajo intensivo cuya eficiencia y productividad de trabajo están aumen-

tando firmemente, la enseñanza continuará perdiendo su carrera paulatinamente, hasta que haga más para mejorar su propia eficiencia y la productividad de los talentos humanos que emplea» (188).

No sólo había que relacionar la educación con desarrollo económico, también con las necesidades de democratización de la nueva estructura sociodemográfica [8]. En ese sentido proponía superar las estructuras de elite para garantizar el ascenso social a través de la educación, así como horizontalizar las diferencias: la elección profesional de los estudiantes no debía estar guiada por lo que antes daba prestigio en la sociedad tradicional, sino por los intereses del desarrollo nacional. Por eso la crisis no sería de la enseñanza; afectaría a la sociedad y a la economía.

Se necesitaba entonces ampliar el concepto de educación más allá de la escuela. La aparición de las múltiples agencias educativas que el crecimiento de las ciudades trajo consigo exigía tenerlas en cuenta a la hora de diagnosticar el sistema educativo. Se trataba de un intento de incluirlas dentro del sistema para controlarlas y convertirlas en objeto de la planeación mundial que se estaba proponiendo. Coombs hablaba, por ejemplo, de la formación del obrero y del agricultor, la formación de alfabetización funcional, la formación y promoción dentro del mismo trabajo, la extensión universitaria (extramuros), los cursos profesionales de puesta al día, y los programas especiales para la juventud. Pero lamentaba que estos valiosos esfuerzos no estuvieran dentro del sistema y se perdieran sus energías en bien de la sociedad. Para cambiar tal realidad consideraba que había que ampliar el espectro de lo que hasta entonces se entendía por educación. Era urgente trascender la escuela y hablar de la educación de «extramuros». Aunque nunca llegó a utilizar el término sociedad educadora, de alguna manera la estaba invocando. Incluso se arriesgó a predecir lo que podría suceder en un futuro próximo: planteó que el conjunto de energías humanas y de recursos económicos invertidos en este tipo de educación extraescolar podría llegar a ser igual o mayor que el invertido en la educación formal. La educación informal tenía más posibilidades de crecer y sobrevivir, dada su capacidad de adaptarse más rápidamente a los acelerados cambios que la sociedad vivía.

[8] Recordemos que nuestros países sufrieron un cambio radical en sus estructuras demográficas a partir de los años cincuenta.

Al definir la educación como sistema, Coombs adopta nuevas categorías para leerla. De hecho utiliza toda esa nueva terminología entre corchetes, consciente de que se trataba de una transposición de conceptos de unas disciplinas a otras. Lo que quería era aportar una nueva caja de herramientas para definir el nuevo problema. Así lo planteaba: «[...] se requiere el uso de conceptos y términos analíticos tomados de otros campos tales como la economía, la mecánica y la sociología [...] El mundo de la educación, tal como lo vemos, se ha vuelto tan complejo y se halla en un estado tan grave que ningún vocabulario —ni siquiera el de la pedagogía— puede describirlo completamente...» (p. 5).

El problema radicaba, según él, en el aumento desmedido e incontrolado de la demanda educativa, dada la transformación de las estructuras demográficas mencionadas arriba. Por tanto, había que hacer compatible la nueva oferta (de empleo) y la demanda (los nuevos intereses de los estudiantes). Si esto no fuera posible el problema se agravaría hasta llegar a dimensiones altamente peligrosas para la estabilidad de la región. Las protestas sociales se generalizarían y la insatisfacción sería incontrolable. El asunto, en el fondo, era político, aunque las herramientas para enfrentarlo fueran económicas.

Por eso, por las dimensiones políticas que el autor concede al tema de la educación en esa coyuntura, insinúa algo que nos interesa muchísimo tener en cuenta en nuestra hipótesis: «Además, en casi todas partes los sistemas se dividen internamente por el resurgimiento, en un nuevo contexto, de los viejos argumentos acerca de quién decidirá sobre las varias materias en discusión y dirá, en definitiva, la última palabra sobre la implantación y puesta en marcha de un sistema educativo hacia sus objetivos. ¿Debe concederse la última palabra a los educadores o a la sociedad? Si es a los educadores, ¿a cuáles? Si es a la sociedad, ¿a cuál de sus miembros? ¿Qué voz pueden tener los estudiantes en el asunto y cómo deberían ejercer su privilegio?» (p. 147).

Como ya hemos señalado, el Estado estaba abocado a replantear su función y a darle cabida a los nuevos actores sociales en la conducción de las políticas educativas.

Casi como conclusión de todo su estudio, Coombs plantea de manera taxativa que, en última instancia, el destino de los sistemas educativos sería su integración a un sistema mundial que de alguna manera habría de regularlos y orientarlos: «Los hombres de Estado y sus asesores luchan tenazmente, en la actualidad, para crear mercados

281

comunes regionales a través de los cuales las mercancías económicas puedan circular en mayor abundancia. Los sistemas educativos, sin embargo, ya tienen su propio mercado común y lo han tenido durante mucho tiempo. Es un mercado mundial, y su 'volumen de negocio' ha alcanzado gran auge en los últimos veinte años en medida, variedad y extensión geográfica. A pesar de ello, poco provecho se ha sacado de sus beneficios potenciales. [...] Virtualmente todos los sistemas de educación forman parte integral de un sistema mundial de educación, y lo mismo puede decirse de la 'comunidad intelectual' de cada país. [...] Esto es verdad no sólo en teoría, sino que constituye una palpitante realidad funcional. Cualquier sistema educativo que intente ponerse al margen de esta comunidad mundial está destinado ciertamente a gangrenarse, de igual modo que ocurriría con un miembro humano en el que hubiera dejado de circular la sangre. Y los males de que adolezca el sistema, la sociedad a la que pertenece los sufrirá también» (pp. 213-214).

No sabemos si tenía virtudes proféticas o un ojo aguzado; en todo caso, esta tendencia se está generalizando e institucionalizando vigorosamente. El hecho de que sean los organismos internacionales los que intervengan cada vez con mayor poder en los asuntos de los sistemas educativos, está dando cuenta también de los profundos cambios que están sufriendo las sociedades contemporáneas, en particular las estructuras y las funciones de los Estados nacionales.

¿Cómo hacer un mapa con estas huellas?, ¿qué podemos ver en medio de los rastros anteriormente descritos?, ¿qué dibujo se insinúa en medio de estas tendencias contradictorias?, ¿cuál es el panorama?, ¿es posible validar nuestra hipótesis acerca de la emergencia de la sociedad educadora como nuevo modo de ser de la educación?, ¿es cierto que la era del Estado docente está desapareciendo? De ser cierto, ¿qué consecuencias tendría esto?

Por ahora creo que estas preguntas son suficientemente sugestivas como para seguir trabajando en el tema. No podemos dar respuestas contundentes. Las fuerzas están en movimiento y se necesitarán unos años más para poder ver las nuevas formas que emerjan de esas complejas interacciones.

«Los viejos sueños de autarquías, las reformas educativas, la redistribución de las responsabilidades, los nuevos escenarios educativos y la internacionalización de la educación», son por ahora algunos de los

indicios con los que nos podemos guiar. Los mapas que construyamos con estas piezas pueden ser incluso diferentes, según nuestras inclinaciones ideológicas y nuestros deseos. Sería imposible no leer cada una de estas tendencias desde nuestras propias inclinaciones políticas, sobre todo si queremos construir un mapa que nos permita navegar por los intersticios de los cambios.

Ya lo habíamos dicho: hablamos de un pentágono cuyos lados no son perfectos; cada uno de ellos zigzaguea al avanzar, en medio de sus propias contradicciones y de los efectos de su interacción con los otros. Sin embargo, podríamos intentar hacer los trazos, así fueran de brocha gorda, de lo que sería un mapa o varios mapas cruzando cada uno de los lados del pentágono con preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo actúan hoy esos sueños autárquicos en un mundo globalizado, como lo prefiguró Coombs?
- ¿De qué manera las reformas educativas están resolviendo la necesidad de hacer eficientes las instancias estatales de administración educativa cuando los nuevos actores presionan cada vez más por tener el control?
- ¿Cómo están negociando los organismos internacionales sus pretensiones de orientar la educación a la manera de un sistema mundial con esos múltiples escenarios educativos, dispersos e impredecibles, y con las organizaciones sociales que están ejerciendo el derecho a decidir sobre sus proyectos educativos?
- ¿Las reformas legales en curso dialogan con los proyectos autárquicos de cientos de comunidades locales?
- ¿Cómo se maneja la tensión entre los intereses de las agencias internacionales de cooperación para el desarrollo y las particulares maneras de hacer los ajustes al aparato estatal, propias de cada país, según sus coyunturas políticas y económicas?
- ¿Hasta dónde será posible incorporar en las reformas la diversidad y la dispersión de las prácticas educativas no formales?
- ¿Pueden los proyectos educativos autogestionarios compartir el criterio de transferir las responsabilidades del Estado

a otros actores de la sociedad civil, a pesar del riesgo de la privatización?

- ¿Qué pasa cuando algunos de los aspectos centrales de las reformas legales a los sistemas educativos entran en franca oposición con las políticas internacionales?
- ¿La emergencia de múltiples agencias educativas por fuera del sistema puede ser una oportunidad para las aspiraciones autogestionarias de las comunidades locales?
- ¿Se está desdibujando el Estado docente desde que las ciudades multiplicaron las experiencias de educación no formal?

Estas son algunas de las preguntas que surgirían al hacer el ejercicio de cruzar entre sí cada una de las huellas descritas. Por supuesto las preguntas serían infinitas y las respuestas a cada una de ellas también, de manera que la figura del pentágono se podría ir convirtiendo en una extensa red, a la manera de un rizoma, donde el mapa se haría cada vez más complejo. Pero es en esa figura rizomática donde se nos antoja ver la emergencia de una «sociedad educadora».

BIBLIOGRAFÍA

BLAT GIMENO, J. (1981): *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo xx*. Madrid, UNESCO.

BRASLAVSKY, C. (1995): «La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 9, Reforma de la educación secundaria. Madrid, OEI.

CEPAL-UNESCO (1992): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.

COOMBS, P. H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Ediciones Península.

CUCUZZA, H. R. (comp.) (1996). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Niño y Dávila Editores.

SAVIANI, D. (org.); RAMA, G., y WEINBERG, G. (1996): *Para uma história da educação Latino-Americana*. Campinas, Editorial Autores Associados, pp. 2 y 3.

NARODOWSKI, M. (1996): «La utilización de periodizaciones macropolíticas en historia de la Educación. Algunos problemas», en MARTÍNEZ, B. y NARODOWSKI M. (comp.): *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 149-156.

NOGUERA, ÁLVAREZ y CASTRO (2000): *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá, Arango Editores.

OEI (1992): Reunión de consulta y de coordinación del grupo de trabajo sobre el estudio de base núm. 1. Convocada por la OEI, Santiago de Chile, 1992.

—(1995): V Cumbre Iberoamericana, San Carlos de Bariloche, «La educación como motor del desarrollo», convocada por la OEI, 1995.

— (1996): VI Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Declaración de Concepción, Chile, 24-25 de septiembre de 1996.

OSSENBACH, G. (1996): «Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX», en MARTÍNEZ, B. y NARODOWSKI, M. (comp.): *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 121-147.

PUIGGRÓS, A. (1994): «¿A mí, para qué me sirve la escuela?», en FILMUS, D. (comp.): *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, pp. 97-120.

—(1992): *América Latina: crisis y perspectiva de la educación*. Buenos Aires, Rei Argentina S.A., Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor S.A.

PUIGGRÓS, A., y LOZANO C. (comp.) (1995): *Historia de la Educación Iberoamericana*, Tomo I. Buenos Aires, Niño y Dávila Editores.

ROMERO, S. (1992): *La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina*. Santiago de Chile, Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, (Mimeo, ponencia presentada en la *I semana Iberoamericana de educación*, organizada por la OEI en Bogotá, 3-6 de noviembre de 1992).

TEDESCO, J. C. (1984): «Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina», en NASSIF, R. y otros: *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz, pp. 24-25.

—(1996): *Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina*. UNESCO, Mimeo.

UNESCO (1987): *La cooperación de la UNESCO en el campo de la educación en América Latina y el Caribe. 1980-1986*. Bogotá.

—(1987): *Evolución cuantitativa de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Análisis estadístico*. Bogotá.

—(1987): *El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Avance, obstáculos y prioridades de acción para el futuro*. Bogotá.

—(1987): *La educación frente a las exigencias del desarrollo socioeconómico, especialmente del desarrollo científico y tecnológico, en el contexto de la situación económica actual en la región*. Bogotá.

143-A

285

— (1993): *Tendencias actuales de las reformas educativas.* Documento de trabajo presentado al director de la Oficina Internacional de Educación, Ginebra. UNESCO. Marzo. 1993.

WALLERSTEIN, I. (1998): «El espacio tiempo como base del conocimiento», en FALS BORDA, O. (comp.): *Participación popular: retos del futuro.* Bogotá, ICFES/IEPRI/ COLCIENCIAS, pp. 47-68.

WEINBERG, G. (1984): *Modelos educativos en la historia de América Latina.* Buenos Aires, Kapelusz.

TEXTO No. 27

LA SOCIEDAD EDUCADORA

Francisco Cajiao (*)

SÍNTESIS: La pregunta básica es: ¿qué tipo de educación corresponde a un mundo como el actual?

El tema de las políticas públicas en educación es de particular trascendencia en el desarrollo de una nación, en tanto que no hay ningún aspecto del desarrollo que no se vincule en forma directa con el proceso educativo de los ciudadanos.

Es muy claro que la responsabilidad sobre la educación básica de niños y jóvenes es una competencia colectiva que no corresponde solamente al Estado, sino que debe involucrar de manera clara y concreta a las familias, al sector solidario, a las universidades, a las organizaciones civiles y al sector empresarial.

En este momento muchas instituciones educativas de toda índole —escuelas, institutos, universidades— parecen haberse quedado atrás disfrutando de los modestos éxitos pasados, mientras lo que ocurre en el mundo externo las atropella cotidianamente con el signo de la velocidad y de la innovación.

Quizá el sistema escolar y universitario tiene que dar un viraje fundamental, pasando de ser el centro por excelencia donde se encuentra la información, a ser el centro por excelencia donde se procesa información adquirida en fuentes sociales muy extensas y variadas.

SÍNTESE: *A pergunta básica é: que tipo de educação corresponde a um mundo como o atual?*

O tema das políticas públicas em educação é de particular transcendência no desenvolvimento de uma nação, tanto que não existe nenhum aspecto do desenvolvimento que não se vincule de forma direta com o processo educativo dos cidadãos.

É evidente que a responsabilidade sobre a educação básica de crianças e jovens é uma competência coletiva que não corresponde somente ao Estado, senão que deve envolver de maneira clara e concreta às famílias, ao setor solidário, às universidades, às organizações civis e ao setor empresarial.

17

(*) Consultor de educación y columnista de el periódico *El Tiempo* de Colombia.

Neste momento muitas instituições educativas de toda índole —escolas, institutos, universidades— parecem ter parado no tempo apoiados nos modestos êxitos do passado, enquanto o que ocorre no mundo externo as atropela quotidianamente com o signo da velocidade e da inovação.

Tal vez o sistema escolar e universitário tenham que dar uma reviravolta fundamental, passando de ser o centro por excelência onde se encontra a informação, a ser o centro por excelência onde se processa a informação adquirida em fontes sociais bastante extensas e variadas.

1. INTRODUCCIÓN

Hay ya un conjunto significativo de investigaciones que indica con claridad que la capacidad de influencia de la escuela formal en el proceso educativo se ha debilitado de manera ostensible. Esto obedece a tres factores: el desarrollo de los medios de comunicación, que ofrece una gama amplísima de oportunidades de información en todos los campos de la cultura, la ciencia y el entretenimiento; la urbanización acelerada de la población, con la consiguiente ruptura de los patrones de organización familiar y comunitaria tradicionales; y la transformación de los procesos de socialización de niños y jóvenes de ambos sexos en el espacio escolar y en las extensiones de un espacio urbano mucho más accesible y atractivo [1].

Esta pérdida relativa de influencia no significa que la educación formal haya perdido vigencia, o que cerrar las escuelas sea la recomendación más apropiada para la época. Pero ya comienzan a verse superados los educadores por las dificultades que encuentran en relación con su función tradicional de orientadores morales, cuando sus alumnos parecen tener criterios bastante fuertes y diversos a los de ellos, junto con una clara actitud de rechazo hacia el discurso moralizador que hacía parte crucial de la educación escolar vigente hasta finales de los setenta [2].

En el campo del conocimiento la situación no es diferente, pues al lado de lo que dicen el maestro o el texto escolar está la enorme cantidad de información de la cual disponen los niños, aunque su nivel

[1] Cajiao, F., Parra, R., y otros. *Atlántida: cultura del adolescente escolar en Colombia*. Ed. Tercer Mundo–FES, Bogotá, 1995.

[2] Ariés, Philippe. *El niño y la familia en el Antiguo Régimen*. Ed. Taurus, Madrid, 1987.

socioeconómico sea muy precario. Esto varía considerablemente de país a país, y, especialmente, de sector urbano a sector rural, pues la disponibilidad de información muestra una diferencia abismal en uno u otro contexto. De todos modos, la difusión de los medios de comunicación y el acceso a una gran variedad de dispositivos tecnológicos genera aprendizajes que aún no parecen llegar a la mayoría de las escuelas y de los colegios de nuestros países. Eso produce una asincronía muy notoria entre la enseñanza formal guiada por los currículos, que se distribuye en el ámbito de la escuela mediante pedagogías todavía muy tradicionales (enseñanza frontal, monólogo profesoral, texto guía, tareas, repetición...), y el aprendizaje informal cotidiano que se realiza en la televisión, en los juegos electrónicos interactivos y en el continuo intercambio de ideas con compañeros en espacios públicos donde no existen evaluaciones, respuestas correctas u homogeneización de intereses. Esto se incrementa en el caso de niños y jóvenes con acceso a Internet y a televisión satelital o de cable, pues la información se multiplica y diversifica de una manera inimaginable para los propios adultos que interactúan con ellos.

En el terreno de la socialización, donde la escuela cumplió un papel crucial desde su origen en el siglo XVII hasta finales de la década de los setenta, hoy aparecen nuevas modalidades de relación y ocupación, especialmente en el espacio urbano por parte de niños y jóvenes, que debilitan de manera notable la influencia de la escuela formal en su función de formación de ciudadanos. En la actualidad los adolescentes gozan de mucha mayor libertad en su movilidad, lo que permite que generen actividades y organizaciones autónomas con respecto a las instituciones familiares y escolares, dando origen a tipologías de cultura juvenil que se van caracterizando de manera cada vez más definida en relación con las formas de comportamiento social, la moda, la sexualidad, el poder, la autoridad, y otra serie de comportamientos que se van distanciando cada vez más del legado de la tradición transmitida por los adultos [3].

Estas primeras reflexiones apuntan a mostrar la gran influencia que hoy ejercen otras instancias de la sociedad, diferentes al sistema escolar formal, en el proceso de educación integral de niños y jóvenes. Desde luego, es necesario mencionar también el papel definitivo que juega —y que siempre ha jugado— el sector productivo en la educación

[3] Cf. *Proyecto Atlántida*.

de las personas, tanto en lo que se refiere a saberes concretos y específicos requeridos por los trabajadores, como en lo que concierne a la «cultura empresarial» que establece formas de comportamiento, disciplina, observación de normas, relaciones jerárquicas y expectativas de vida. También en este campo la crisis es muy fuerte, pues más allá de los enormes problemas de pobreza, deterioro de la calidad de vida, desempleo, trabajo informal y desinstitucionalización del trabajo profesional, el entorno laboral ejerce un indudable impacto educativo que se refleja en la organización social y en el acceso a oportunidades educativas vinculantes con el conjunto de la sociedad [4].

Es claro, entonces, que la responsabilidad sobre la educación de la gente en una sociedad, en un país o en un municipio recae sobre el conjunto social, y esta responsabilidad debería ser asumida de manera explícita y consciente a fin de garantizar un mejor estar para niños, jóvenes y adultos, cuyo bienestar y desarrollo humano están íntimamente ligados a su posibilidad de educación permanente. Esto es lo que hace que la educación sea, por excelencia, un asunto que debe ventilarse en el ámbito de lo público.

Desde luego decir que todo el mundo educa no es novedoso ni constituye un gran aporte a la discusión, pues esto —de uno u otro modo— ha ocurrido siempre. Tampoco ayuda decir que todo el mundo es responsable, pues al meter al conjunto social en una sola bolsa volvemos a quedar como al principio. Por eso el esfuerzo debe ser definir los campos de influencia de diversos actores sociales, intentar precisar sus papeles y sus responsabilidades, y avanzar en mecanismos prácticos que permitan que esas funciones sean asumidas de forma positiva.

Para esto conviene hacer un recorrido muy rápido por seis tópicos que me parecen fundamentales, y que, a mi juicio, siempre deberían tratarse de manera muy relacionada cuando se piensa la educación de una comunidad, de una región o de un país, pues al fraccionarlos y mirarlos independientemente unos de otros es muy fácil perderse en tecnicismos o en visiones sesgadas.

Los grandes núcleos de comprensión del fenómeno educativo como responsabilidad social pueden ser los siguientes:

[4] Sennett, Richard, *La corrosión del carácter*, Ed. Anagrama, Barcelona 2000.

- La responsabilidad social colectiva y el sentido de lo público en la educación.
- El papel del Estado en el desarrollo del horizonte educativo.
- La labor de los educadores y la diferencia entre la acción sindical y la acción gremial. El papel del maestro como intelectual.
- La función de la sociedad civil organizada en el desarrollo educativo.
- El influjo de los medios de comunicación e información.
- Los niños y las niñas como protagonistas de los procesos educativos y sociales.

2. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COLECTIVA EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

En primer lugar, está muy claro que la responsabilidad sobre la educación básica de niños y jóvenes es una competencia colectiva que no corresponde solamente al Estado, sino que debe involucrar de manera precisa y concreta a las familias, al sector solidario, a las universidades, a las organizaciones civiles y al sector empresarial. Desde luego, la educación postsecundaria, la formación para el trabajo, la educación no formal y todos los moldes de educación permanente, trascienden siempre los muros de las instituciones especializadas y se entreveran con los aprendizajes que se adquieren en los espacios comunitarios, laborales, recreativos, políticos, religiosos y culturales.

Este es un asunto central que en muchos países se nos ha ido escapando sin darnos cuenta, sobre todo en lo que se refiere a la educación básica obligatoria, debido quizá a un proceso excesivamente centralizado que prevaleció desde la década de los sesenta, y que llevó a que la gente se desentendiera de lo que ocurría con las escuelas y colegios públicos. También se dio de forma notoria —en unos países más que en otros— un proceso de privatización acelerado de la escuela básica, sobre todo en las grandes ciudades, de modo que las clases dirigentes, a quienes les corresponde en especial ocuparse del tema, resolvieron los problemas educativos de sus hijos y se olvidaron del resto. Esta política se impulsó de manera explícita con la idea de que en países pobres las

familias con alguna posibilidad de pago debían asumir los costos de la educación de sus hijos, en tanto que el Estado debía ocuparse sólo de los más necesitados. Sobra decir que donde esto se aplicó con particular entusiasmo hoy existe una sociedad más segmentada, con menos posibilidad de encuentro entre grupos socioeconómicos, y, claro, con muy precarias condiciones de movilidad social. Es decir, se cuenta con una organización social poco democrática.

Colombia, por ejemplo, está pagando hoy las consecuencias de esta actitud monstruosa en su situación de pobreza, en su pérdida de competitividad internacional en cuanto a productividad y a desarrollo científico y tecnológico, en el deterioro de las condiciones de orden público y en la precariedad de sus instituciones políticas. En otros países de América Latina la situación ha sido semejante, y los efectos de este desarraigo social del tema educativo se aprecian hoy en día en los indicadores de calidad, de cobertura y de pertinencia del aparato de instrucción básica con respecto a las necesidades de integración económica, política y tecnológica con la región y con el mundo.

No es conveniente hacer generalizaciones en un continente con países de características diversas, por lo cual prefiero referirme a la situación colombiana —que conozco bien por ser próxima— en algunos asuntos particulares como el que se refiere a la generación de políticas públicas en educación. Sin embargo, mucho de lo que ocurre en mi país lo he observado con mayor o menor intensidad en otros países de América Latina.

2.1. EL SENTIDO DE LO PÚBLICO

El tema de las políticas públicas en educación es de particular trascendencia en el desarrollo de una nación, en tanto no hay ningún aspecto de ese desarrollo que no se vincule en forma directa con el proceso educativo de los ciudadanos. Desde los más complejos avances en la ciencia y la tecnología hasta la cotidianidad familiar, con sus venturas y sus desdichas, están íntimamente relacionados con el nivel educativo y con las oportunidades que la gente tenga de acceder a la información, a la cultura y al desarrollo de habilidades de pensamiento y comunicación con el resto del mundo.

Es evidente que el buen gobierno, la competitividad en la producción, la consolidación de comunidades solidarias, la credibilidad

de las instituciones democráticas, el funcionamiento de la justicia y la participación ciudadana no son posibles si no existe un compromiso público alrededor de un conjunto de «ideas fuerza» que orienten la labor educativa en todas sus formas, niveles y modalidades.

Mientras Estados Unidos, Francia e Inglaterra consideran el tema como de «seguridad nacional», y por tanto es asumido en serio por los jefes de Estado, los poderes legislativos y el conjunto de la población, en Colombia, como en otros países de la región, no alcanza a existir ni siquiera un plan coherente para cuatro años. Mientras los países más desarrollados de Asia salieron del subdesarrollo invirtiendo en capital humano y mejorando la calidad educativa en forma decidida, en este rincón del mundo se organizan procesos de hacinamiento de niños en las aulas y a eso se le llama eficiencia y racionalización. Mientras en Canadá o en Italia los exámenes de ingreso a la docencia son los más exigentes que se encuentran en las diversas profesiones, por estos lados se defiende la mediocridad de muchos maestros como parte del derecho al trabajo.

Desde luego, no pueden resolverse los problemas del sector —incluyendo la ignorancia del gobierno, la irracionalidad en la distribución de los recursos, la corrupción administrativa y la mediocridad de algunos docentes— sin que la sociedad en su conjunto comparta una idea de lo que se quiere, porque entonces muchos de los intentos de solución a los problemas se convierten en oportunidades para nuevos problemas, ocasionados por la incapacidad de construir consensos.

Esto, a mi modo de ver, abre un aspecto importante de la discusión sobre el sentido de lo público en educación.

Lo público es aquello que se opone a lo privado, aquello que es expuesto ante todos para ser visto; es lo que se ventila a la luz del día saliendo de los conciliábulos a puerta cerrada, de las componendas y de los acuerdos entre reducidos grupos de interés. En *La condición humana*, Hannah Arendt compara la esfera pública con la luz plena. Hacer público algo significa exponerlo a la claridad, develar lo que crece al amparo de la oscuridad, develar lo que medra en lo oculto.

¿Qué significa, entonces, el enunciado constitucional de todos nuestros países que definen la educación básica como pública? ¿Dónde se discuten las grandes políticas educativas? ¿Entre quiénes se pactan las reformas del sistema de educación? ¿Cómo se gestionan los recursos,

cómo se asignan, quién los vigila? ¿Qué ocurre en las aulas escolares, en los patios de recreo, en las facultades de educación? ¿Quién pide cuentas y quién las da?

No hay duda de que gran parte del aparato educativo, al menos en Colombia, opera en la penumbra, por no decir en la oscuridad. El sistema educativo tiene una larga tradición de concertaciones acordadas entre el gobierno, el Sindicato de Educadores y las agremiaciones de colegios privados. En las grandes decisiones que afectan los costos, la asignación de los recursos y la calidad, no se han adelantado grandes debates nacionales, como suele ocurrir en otros países del mundo: simplemente se han hecho acuerdos entre estos tres actores centrales. En otros casos, dichos acuerdos se han producido de manera bilateral entre el gobierno y los organismos internacionales de crédito, sin que para ello se hayan convocado otras organizaciones sociales capaces de opinar y proponer (universidades, centros de investigación, etc.). A esto hay que añadir las decisiones unilaterales de los gobiernos que tienen sesgos autoritarios y que se imponen sin consulta ni concertación de ningún tipo.

En realidad, la educación pública se maneja en muchas partes en el espacio de lo privado: en pequeños comités que producen reformas reglamentarias; en el ámbito reservado de los colegios oficiales donde nadie puede enterarse de lo que ocurre en las aulas; en los pasillos donde se hace el famoso *lobby* para torcer la legislación; en los despachos de los gobernadores departamentales o provinciales donde se cambian maestros por votos...

Los ejemplos pueden multiplicarse para fundamentar la afirmación de que a la educación de bastantes países le falta mucho para ser pública, pero el punto más importante es que los intentos de convertir este tema en el eje del desarrollo y, por tanto, en un verdadero asunto de Estado, han sido sistemáticamente interrumpidos, porque al no haber un interés general sobre el tema cualquier gobierno puede cambiar cuando quiera su agenda sin que los ciudadanos se den por aludidos. Para contrastar puede verse lo que ocurre, por ejemplo, en relación con el manejo económico, donde cualquier medida gubernamental es sometida a intensos debates, pues las decisiones que se toman en ese campo se perciben muy directamente en muchos sectores de la sociedad.

3. EL PAPEL DEL ESTADO EN EL DESARROLLO DEL HORIZONTE EDUCATIVO

En segundo lugar, es necesario precisar el papel del Estado con relación a la educación, a la luz de los grandes consensos internacionales y de la Constitución de cada país. Al Estado le corresponde, antes que nada, garantizar el derecho de todos los niños y jóvenes en edad escolar a acceder al sistema educativo y a permanecer en él hasta completar un cierto número de años de educación básica (diez, en el caso de Colombia). Sin embargo, esta responsabilidad de cobertura no es suficiente, pues además del ingreso es necesario asegurar que la calidad que se ofrece a todos los niños y niñas sea similar en la educación pública y en la privada. Este es un requisito básico para la consolidación de la democracia, ya que si la educación ofrecida por el Estado se empobrece en la misma medida en que se empobrecen las comunidades, sólo se estará perpetuando un estado de inequidad que a su vez perpetúa a las elites en las posiciones de poder económico y político regional y nacional. Ya en el siglo IV antes de Cristo, Aristóteles asignába a la educación la responsabilidad primordial de conservar y hacer progresar la democracia [5].

Estamos hablando de una perspectiva múltiple en la responsabilidad de gobernantes, jueces, legisladores, y, por supuesto, de los educadores: el Estado debe garantizar, a través del sistema educativo, la equidad en el acceso a todas las oportunidades para la totalidad de los ciudadanos sin importar su origen, y eso significa consolidar las garantías y los derechos de ciudadanía en una sociedad que se propone ser democrática. Esta es la perspectiva política del tema educativo. Pero, además, el Estado debe cuidar la perspectiva productiva del aparato educativo, garantizando que la educación que se ofrece sea pertinente para mejorar las condiciones sociales de productividad y asegurar las oportunidades laborales de la gente que pasa por el sistema educativo en sus diferentes niveles. Y, por supuesto, es necesario que el Estado se ocupe de la dimensión cultural del aparato educativo en aquellos aspectos que tienen que ver con el desarrollo individual de las personas y con su capacidad de interactuar en forma positiva, creativa y racional en el contexto inmediato de sus comunidades.

Para cumplir con estas obligaciones la acción del Estado debe acompañarse de una amplia participación de la ciudadanía, a la que le

[5] Aristóteles, *La Política*, libro V.

corresponde colaborar y exigir que esos ideales se hagan realidad. Desde luego, la acción educativa se da en el marco de la descentralización y de la participación de la comunidad en la prestación de los servicios públicos fundamentales, que ya forma parte del desarrollo legislativo de todos los países del área. Este me parece un punto básico, pues hoy los gobiernos locales, junto con las demás instancias del Estado y de la ciudadanía, tienen que considerar que lo que hagan o dejen de hacer en el presente marcará el bienestar y el desarrollo de sus regiones y comunidades para los próximos quince o veinte años. La educación obliga a los servidores públicos a mirar a largo plazo.

Para que estas cosas ocurran y la gente se involucre de verdad en sus responsabilidades como parte de una amplia comunidad educadora, no hace tanta falta dinero sino liderazgo. En efecto, los jefes de Estado, los ministros y los principales representantes del poder público en las regiones y localidades deben educar a la población y proponerle derroteros de largo plazo, a través de sus intervenciones, propuestas y acciones, pues en el momento en que se requiera recurrir a ellos para obtener los enormes recursos que requiere una educación equitativa y de buena calidad, debe existir conciencia sobre la importancia de esta inversión y consenso sobre las prioridades del gasto. Sobra decir que, en general, esto no está ocurriendo en América Latina, quizá con excepción de Cuba.

4. LA LABOR DE LOS EDUCADORES Y LA DIFERENCIA ENTRE LA ACCIÓN SINDICAL Y LA ACCIÓN GREMIAL. EL PAPEL DEL MAESTRO COMO INTELECTUAL

En tercer lugar, es necesario examinar el papel de los educadores y la distinción entre la acción sindical y la gremial que, definitivamente, no son la misma cosa. Por un lado, es importante que haya una organización sindical fuerte y con claridad política, que pueda defender los derechos legítimos de los educadores en relación con sus condiciones laborales y salariales. Esto se inscribe también en la necesidad de establecer conductos eficaces de diálogo y concertación sobre temas básicos de tipo laboral y organizativo del sistema educativo. Yo no tengo la menor duda sobre la importancia que ha tenido en muchos países la organización sindical de los maestros, y creo que ha contribuido de manera muy positiva al desarrollo del nivel promedio de los profesionales de la educación. Desde luego, la organización sindical debe progresar,

debe seguir poniéndose al día en relación con las exigencias del momento, y debe reflexionar constantemente sobre el grado de democratización de sus propios procedimientos.

Otra cosa es la necesidad de consolidar un gremio educador que pueda ocuparse del desarrollo de la profesión, independientemente de los conflictos laborales coyunturales. Esta parece ser una gran carencia —por lo menos en el caso de Colombia—, pues cada vez hay más maestros y maestras interesados en ocupar su tiempo y su esfuerzo en la consolidación de un estatuto profesional sólido que se proyecte sobre las universidades y centros de formación, y que pueda estimular y resaltar la producción intelectual de los profesionales de la educación de manera apropiada. Igualmente, una agrupación de tipo gremio-profesional podría estar más libre de compromisos para ocuparse con seriedad de temas pedagógicos, de la ética del ejercicio docente y de otros asuntos de suma importancia en el desarrollo autónomo de las profesiones. En el caso de los educadores la conducción de la profesión suele ser asumida por el Estado, de forma que en lugar de un avance autónomo suele conseguirse un enfrentamiento que lo único que logra es frenar el desarrollo de la profesión.

27

5. LA FUNCIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL ORGANIZADA EN EL DESARROLLO EDUCATIVO

En cuarto lugar, quiero hacer referencia al papel de la sociedad civil organizada en el desarrollo educativo, partiendo de diferentes experiencias realizadas en Colombia, que demuestran que la acción conjunta entre maestros y otros agentes sociales vinculados a las universidades, a las ONGs y a las empresas del sector productivo, son positivas si se diseñan de manera adecuada. Las experiencias existentes son variadas y también las coberturas y temáticas de las cuales se han ocupado, y tengo la seguridad de que en casi todos los países de la región se han hecho avances igualmente valiosos. Hay experiencias de gran magnitud como el caso del proyecto Pléyade[6] —que llegó durante un año completo a ocho mil escuelas básicas urbanas en más de novecientos municipios— y otras mucho más focalizadas con coberturas que no

[6] «La Movilización de la Esperanza», *Informe Final del Proyecto Pléyade*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 1999.

sobrepasan la veintena de instituciones en dos o tres localidades. A estas puede añadirse la enorme cantidad de proyectos conjuntos que desarrollan grupos de escuelas con universidades, con empresas del sector productivo, con centros de formación para el trabajo, etc. Mediante estos mecanismos de acción conjunta se mejora la calidad de la educación y se avanza en la construcción o reconstrucción de un tejido social muy frágil, que comienza a desbaratarse con la desarticulación del sector educativo entre sus diversos niveles y modalidades. Por eso el impacto se hace más profundo en relación con las comunidades donde se presta el servicio de educación, poniéndolo en contacto con el mundo productivo al cual se dirigen quienes son educados en el sector formal básico y universitario.

Todas las experiencias a las que me he referido demuestran que en la relación entre escuela y entorno comunitario y productivo hay un importante enriquecimiento mutuo, de manera que es ineludible que se avance en programas que contengan este componente, pues también de ese modo se logra hacer que la responsabilidad colectiva sobre la educación se exprese en acciones concretas.

6. EL RETO DE LA EDUCACIÓN FORMAL FRENTE A LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

Este es un asunto de singular importancia, que, a pesar de haber sido ampliamente descrito y diagnosticado, no parece haber inducido ningún cambio de fondo en la educación formal, que prefiere empeñarse en ver los medios de comunicación como una competencia con la cual se convive a regañadientes, que como un aliado de insospechado poder para el trabajo pedagógico cotidiano.

La pregunta básica es: ¿qué tipo de educación corresponde a un mundo como el actual? Evidentemente no es la misma que se requería en la década de los 40, ni en la de los 60. Incluso tampoco fue la que animó la década de los 80. En esta última apenas aparecieron los computadores personales y sólo en la pasada comenzó a extenderse Internet en América Latina.

Hoy los maestros de primaria, secundaria o universidad no se enfrentan con niños y jóvenes ignorantes e ingenuos cuando inician sus clases. Por el contrario, entran en contacto con una enorme cantidad de

información que cada uno de sus alumnos ha recibido por los medios más variados. Estos alumnos contemporáneos conocen experiencias humanas y sociales de todo el planeta; su cabeza está llena de imágenes de paisajes, de escenas de amor y sexo, de conflictos raciales y religiosos, de guerras, obras de arte, avances tecnológicos, idiomas, propuestas políticas, productos de consumo, ideas perversas. Pero también muchos de ellos tienen la experiencia práctica de haber conducido automóviles de carreras, naves espaciales o helicópteros de combate en los salones de videojuegos, donde la realidad virtual opera en las mentes juveniles con una fuerza insospechada hace una década. De otra parte, los jóvenes se han apropiado de los espacios urbanos entrando en contacto con un comercio ampliado que ofrece multitud de estímulos, creando al mismo tiempo nuevas formas de diversión, de moda, de música, de violencia, de amor.

En efecto, un maestro de educación básica o un profesor universitario ya no se encuentran cada día ante un grupo de alumnos ignorantes e ingenuos que esperan recibir de sus labios la última verdad sobre la ciencia, la filosofía o la vida. Ellos tienen criterios propios sobre lo que ocurre en el mundo y sobre la forma como experimentan cada día de su vida desde el contexto en el cual se mueven.

Quizá el sistema escolar y universitario tiene que dar un viraje fundamental, pasando de ser el centro por excelencia donde se encuentra la información a ser el centro por excelencia donde se procesa información adquirida en fuentes sociales muy extensas y variadas. El problema del mundo premoderno era la carencia; el del mundo contemporáneo es el exceso. Exceso de información codificada en textos escritos, en imágenes fotográficas, en dibujos, en videos, en redes informáticas, en noticias radiofónicas, en multimedia, en hipertexto. Exceso en las temáticas cotidianas que bombardean a cada ser humano con mensajes sobre política, arte, conflictos interpersonales, mercadeo de productos, innovaciones tecnológicas, prevención de enfermedades, paradigmas de belleza, expectativas de riqueza, poder y fama. Ante todo este asedio los niños y los jóvenes, así como muchísimos adultos, requieren con urgencia mecanismos psicológicos y cognitivos diferentes a los que antes resultaban eficientes para construir un proyecto de vida de proyección personal y social. En este mundo postmoderno en el cual priman la velocidad, la dispersión y la fatiga de la multiplicidad, se requiere buscar nuevas estrategias que ayuden a organizar de algún modo la experiencia cotidiana, y hacia allí me parece que deben virar rápidamente las instituciones educativas.

Ya muchas universidades latinoamericanas disponen de mecanismos de interconexión electrónica con otras universidades del mundo a través de Internet y ofrecen el servicio a sus estudiantes, que pueden usar la red desde las terminales de la universidad o desde sus casas. Ya muchos colegios están haciendo lo mismo, y quizá en diez años el sistema se haya generalizado. En algún tiempo más se habrá ingresado a los sistemas de televisión interactiva, con todas las facilidades y oportunidades que ella representa.

Entonces, ¿qué tiene que hacer la sociedad para educar y reeducar a las nuevas y viejas generaciones?, ¿deben seguir existiendo los profesores catedráticos que explican en cuarenta y cinco o noventa minutos la estructura de la célula o el desarrollo del derecho romano? Tal vez sea necesario contar con muchos de ellos, no tanto por la información que puedan ofrecer sino por la pasión que puedan infundir; pero lo esencial será poder contar con maestros, políticos y empresarios capaces de discutir, de poner sobre el tapete multitud de versiones sobre un mismo asunto, y de aprender a dilucidar caminos interpretativos, formas de elaboración colectiva de ideas y creación de lenguajes apropiados para conciliar las evidentes contradicciones en la información pública.

Este es el paso fundamental de una educación distribuidora de conocimiento a una educación generadora de conocimiento. Es decir, el tránsito de una educación acumuladora de información a otra creadora de procesos en todos los campos de la vida humana.

La tarea del docente se hará más ardua en la medida en que la asuma desposeído de verdades definitivas ante sus estudiantes, siempre en capacidad de aportar puntos de vista contrastados con los suyos y con los de sus compañeros. Y no sólo en materia de opinión o interpretación de la realidad, sino en cantidad de información actualizada a la cual una sola persona es casi imposible que pueda acceder. El clima de las instituciones educativas tendrá que transformarse en todos sus aspectos: en su arquitectura, en su mobiliario, en su equipamiento y en el tipo de relaciones académicas. En vez de salones de enseñanza frontal, con pupitres, pizarras y tarimas para el profesor, deberá haber mesas de trabajo y grupos de discusión. En vez de monólogos profesorales deberá haber trabajo en equipo para allegar información relevante en la solución de problemas o en la ejecución de proyectos. En vez de libros de texto únicos sobre los cuales se den lecciones y se hagan tareas habrá bibliotecas, consultas electrónicas y trabajos de campo que pongan a los estudiantes de todos los niveles en contacto con la realidad circundante.

Los métodos de investigación, en toda su variedad, tendrán que hacerse más importantes que los resultados, ya que son indispensables para una vida cognitiva que siempre navega en la incertidumbre de verdades transitorias, y, además, tendrán que ser experimentados desde los primeros años de primaria a fin de que los niños adquieran el hábito de la búsqueda más que la cómoda satisfacción de la respuesta fácil. El arte, en todas sus formas, hará parte de las disciplinas científicas y tecnológicas para avanzar en una conciliación entre la estética y el crecimiento humano, en una sociedad en la que la belleza formará parte de la erradicación de la pobreza. La lectura y la escritura ya se han transformado en la sociedad sin que dicha transformación haya tocado significativamente la lectoescritura escolar: aún es precario el uso del video, el diseño gráfico en trabajos rutinarios, el manejo de fórmulas acuñadas por la publicidad para expresión de ideas y conceptos, el uso del hipertexto y otras modalidades de lenguaje que son familiares para niños y jóvenes, pero que la escuela no las incluye como formas posibles de expresar nuevos significados.

Este conjunto de transformaciones abre un horizonte totalmente inédito a la institución educativa, rompiendo el paradigma escolar que ha primado durante algo más de cuatro siglos. El dilema es cómo realizar este cambio institucional cuando las estructuras educativas están tan profundamente arraigadas en los imaginarios colectivos. Algo ha cambiado al margen de la escuela: el universo tecnológico de las comunicaciones y las relaciones sociales, que se configura precisamente a través de estructuras comunicadoras. Estos cambios han arrastrado en forma muy acelerada transformaciones en la manera de producir conocimiento y en las estructuras mismas del lenguaje a través del cual se transmite el conocimiento. Todo eso ha modificado la forma de pensamiento de niños y jóvenes que asisten ahora a instituciones educativas que para ellos hablan un lenguaje del pasado, imposible de usar para designar las experiencias del presente, adquiridas en espacios sociales muy extensos.

7. LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS COMO PROTAGONISTAS DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS Y SOCIALES

Finalmente, es indispensable avanzar en el diseño y práctica de mecanismos de participación que pongan a los niños y las niñas como protagonistas de los procesos educativos y sociales. Esto no responde sólo a un lugar común de esos que se dicen porque es políticamente correcto

decirlo, sino a una exigencia de sentido común. Los niños y jóvenes se aburren en la escuela cuando no se cuenta con ellos, cuando no se toman en consideración sus preocupaciones y sus aspiraciones, y cuando se aburren no aprenden. Y si no aprenden estamos perdiendo el tiempo y el dinero. Hay demasiados estudios sobre aprendizaje, teoría cognitiva, inteligencia múltiple, educación activa, etc. Y todos ellos muestran que no sirve la forma como se enseña todavía en muchas partes. Para colmo de males, las evaluaciones sobre calidad que se han hecho en el país dan la razón a los teóricos de todas esas ciencias complicadas. Entonces es indispensable seguir buscando formas de pedagogía que pongan en primer plano las inquietudes y preguntas de los niños y las niñas, y, si es posible, a partir de esas interrogantes llevarlos hasta los niveles más exigentes de la ciencia, la tecnología y la producción cultural.

Por fortuna no estamos hablando de retos imposibles ni de utopías descabelladas, pues ya en diversos países hay modelos que han demostrado ser exitosos y que abren camino para el diseño de otros nuevos, de manera que, a pesar de tantas dificultades, la perspectiva es bastante halagadora.

32

8. EPÍLOGO

En este momento muchas instituciones educativas de toda índole —escuelas, institutos, universidades— parecen haberse quedado atrás disfrutando de los modestos éxitos pasados, mientras lo que ocurre en el mundo externo las atropella cotidianamente con el signo de la velocidad y la innovación. Entre tanto, niños y jóvenes, profesionales recién egresados y trabajadores veteranos, están perdidos en medio de un mundo difícil de comprender, complejo en sus mecanismos de organización, disperso en sus valores básicos. En este mundo la soledad se hace insoportable a pesar de la facilidad para los encuentros afectivos y sexuales. Las tasas de suicidio se incrementan. La muerte ronda en las comunas, en las discotecas. El alcohol y las drogas se convierten en paliativos de la angustia. El éxito en la ciencia, el arte, la tecnología o la industria es una posibilidad lejana en un horizonte de incertidumbre social y política que invita a la desesperanza. Al mismo tiempo, hay estímulos inagotables para conquistar el mundo cultural a través de foros nacionales e internacionales, congresos, turismo, literatura, imagen. El dinero es el intermediario siempre escaso para la abundante felicidad ofrecida en las vitrinas y en los anuncios comerciales.

¿Cómo hacer entonces que escuelas y universidades vivan en este mundo acelerado y caótico? ¿Cómo lograr su permanente conexión con empresas, comunidades y medios de información? ¿Qué cambios profundos corresponden a esta época apasionante por sus logros y posibilidades y aterradora por sus enfermedades sociales? ¿Cómo formar niños y jóvenes creadores y mentalmente sanos para que se apropien de todo este inmenso universo de oportunidades sin que la multitud de opciones termine por dejarlos con las manos vacías?

Es evidente que el reto de este siglo es la reconquista del mundo interior de un ser humano que, por el momento, parece deslumbrado con todas las luces artificiales de un frenético ir y venir con juguetes animados por la física, la química, la biología y la informática. La educación seguramente tendrá que ayudar ahora a reflexionar, a volver al eje de los universos personales donde toda esta riqueza exterior puede adquirir sentido. Seguramente habrá que volver al cultivo de la comunicación interpersonal, al arte de la conversación, al ejercicio de virtudes fundamentales como la generosidad y la confianza. Quizá regresando a la búsqueda del espíritu humano logremos hombres y mujeres más creativos en el sentido de lo humano, de lo social, de lo amorosamente interpersonal, dando así nuevo significado a toda la riqueza material que surge día a día en un crecimiento exponencial desde todos los rincones del planeta.

EL PROYECTO ESCOLAR

Una estrategia para transformar nuestra escuela

TEXTO No. 28



SEP

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

FONDO MIXTO DE COOPERACIÓN
TÉCNICA Y CIENTÍFICA MÉXICO-ESPAÑA

COOPERACIÓN
ESPAÑOLA

MÉXICO, 1997

304

El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela fue elaborado por la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, en colaboración con los equipos de las entidades federativas de Baja California Sur, Colima, Quintana Roo y San Luis Potosí como parte de los materiales de apoyo para el proyecto de investigación e innovación La Gestión Escolar en la Escuela Primaria, que se desarrolla con financiamiento de la Secretaría de Educación Pública y el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México - España.

COORDINACIÓN
Rodolfo Ramírez Raymundo

REDACCIÓN
Ma. Concepción Torres Ramírez
Rosa Oralia Bonilla Pedroza

ASESORÍA
Serafín Antúnez Marcos
Justa Ezpeleta Moyano
Cecilia Fierro Evans
Sylvia Schmelkes del Valle

CUIDADO EDITORIAL
Carlos Hernández González

DISEÑO Y FORMACIÓN
Visión Cultural S. A. de C. V.
Honduras 14 N° 30 C, Col. Centro
C.P. 06010, México, D. F.
Tel./Fax 526 36 15

PRIMERA EDICIÓN, 1997
© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Argentina N° 28, Col. Centro
C.P. 06020, México, D. F.

ISBN: 970-18-0339-6
1ª Reimpresión, México, Noviembre de 1997.
Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA

EL PROYECTO ESCOLAR

Una estrategia para transformar nuestra escuela



SEP

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

FONDO MIXTO DE COOPERACIÓN TÉCNICA Y CIENTÍFICA MÉXICO-ESPAÑA

COOPERACIÓN ESPAÑOLA

MÉXICO, 1997

306

ÍNDICE

Presentación 3

El proyecto escolar: una estrategia para transformar nuestra escuela 5

¿Qué es el proyecto escolar? 7

Alcances y límites del proyecto escolar 7

El contenido del proyecto escolar 10

Características del proyecto escolar 12

Los puntos de partida para la elaboración del proyecto escolar 16

El conocimiento y manejo adecuado del plan y los programas de estudio de la educación primaria 16

El conocimiento de la situación actual de la escuela 17

La necesidad de la participación colectiva 17

¿Cómo se elabora un proyecto escolar? 19

El o los principales problemas de la escuela 19

Los objetivos del proyecto escolar 19

Definición de las estrategias y actividades 21

Determinación de las necesidades de actualización del equipo docente 24

Redacción del proyecto 24

Seguimiento y evaluación del proyecto escolar 31

Bibliografía 32

307

PRESENTACIÓN

El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela forma parte de los materiales elaborados para apoyar el proyecto de investigación e inovación La Gestión Escolar en la Escuela Primaria, que la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal desarrolla en colaboración con las secretarías de educación de Baja California Sur, Colima, Quintana Roo y San Luis Potosí.

Este proyecto, financiado por la Secretaría de Educación Pública y el Fondo de Cooperación Técnica y Científica México-España, se desarrolla en 40 escuelas de cada una de las entidades mencionadas y tiene como objetivo principal promover una forma de trabajo orientada hacia el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, con base en el esfuerzo conjunto del grupo de profesores y directivos para identificar y buscar soluciones a los principales problemas que enfrentan en su labor.

Desarrollar esta forma de trabajo en un plantel escolar beneficia a cada uno de sus miembros: a los directivos y maestros, porque les permite compartir con sus colegas los problemas y obstáculos que enfrentan en su práctica diaria y buscar soluciones conjuntamente, lo que significa en última instancia asumir *como grupo de trabajo* la responsabilidad de la educación de los alumnos que atienden; a los alumnos, porque sin duda el trabajo coordinado de los profesores de la escuela ofrece continuidad en su aprendizaje y facilita su tránsito de un grado a otro, creando mejores condiciones para el logro de los propósitos educativos básicos; a los padres y madres de familia, porque les abre la posibiliadad de participar más activamente en la educación que sus hijos reciben en la escuela.

Este cuaderno ofrece algunas sugerencias para la elaboración del proyecto escolar, entendido como un instrumento para propiciar la forma de trabajo que posibilita lograr el objetivo propuesto. Pretende, sobre todo, orientar la reflexión del equipo

docente de cada escuela sobre la mejor forma para solucionar los principales problemas educativos que enfrentan, de acuerdo con sus necesidades y características específicas. En este sentido, es una guía flexible y no un manual de procedimientos a seguir.

Las sugerencias y recomendaciones que cada grupo de maestros realice sobre este material serán elementos que permitirán enriquecerlo de manera sistemática y permanente, por lo que los invitamos a escribir sus comentarios y entregarlos al asesor que visita su plantel, o bien enviarlos a la Dirección General de Investigación Educativa:

Juan Escutia Nº 80, Col. Condesa, C.P. 06140, México, D.F.

El proyecto escolar: una estrategia para transformar nuestra escuela

Cuando una escuela ha realizado un análisis detallado de los problemas que enfrenta para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos y ha identificado cuál o cuáles son los más importantes, es necesario buscar el camino más adecuado para solucionarlos.

Uno de los medios que se puede poner en práctica es el proyecto escolar, ya que en él se plasman objetivos, estrategias y actividades determinadas y desarrolladas colectivamente para solucionar los problemas que han sido detectados.

Es importante recordar que la tarea fundamental de cada escuela primaria es lograr que sus alumnos adquieran los conocimientos y habilidades básicos establecidos en el plan y los programas de estudio. Para cumplir con esta tarea, es necesario reconocer que esos propósitos se construyen a lo largo de los seis años que los niños asisten a la escuela, con el aporte de cada grado que cursan. De ahí la necesidad de que cada plantel constituya una unidad en donde todos los profesores, incluido el director, trabajen como verdaderos equipos de trabajo con un objetivo común: proporcionar aprendizajes de calidad a *todos* los niños que atienden.

En nuestro país, los propósitos de aprendizaje son nacionales y comunes para todas las escuelas. Sin embargo, cada una posee características propias y necesidades específicas, por lo que el camino para alcanzar dichos propósitos puede ser distinto en cada caso; sólo el conjunto de maestros de cada escuela puede definir este camino, con base en el reconocimiento de los problemas que enfrentan y de la valoración de los recursos con los que cuentan. Por eso es importante elaborar y desarrollar un proyecto escolar.

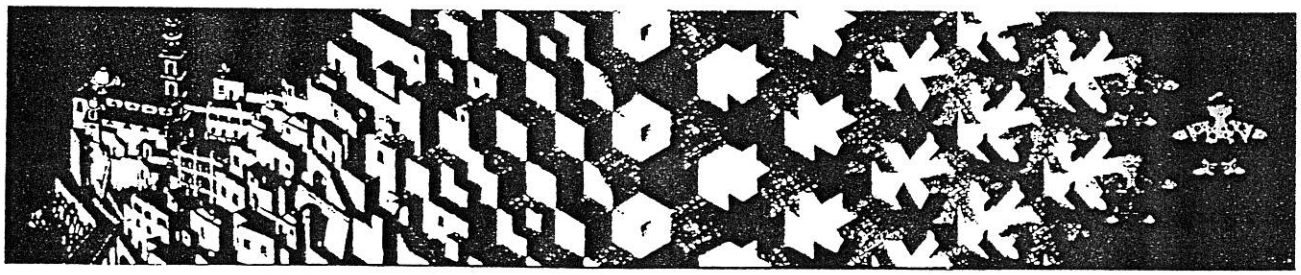
El *trabajo conjunto* de los maestros de cada escuela es necesario para que las acciones individuales no ocurran de forma aislada, sino que se articulen y dirijan hacia un mismo fin. En este sentido, el papel del director tiene una gran relevancia, ya que debe convertirse en un auténtico

animador académico que promueva la participación y que durante el desarrollo del proyecto escolar impulse iniciativas para la consolidación del equipo docente.

En un equipo de trabajo escolar es necesario el compromiso de cada maestro. Mediante el ejercicio de la participación es posible asumir más fácilmente como propios los objetivos de la institución, aumentar la motivación y el sentido de pertenencia a la escuela y, con ello, lograr un mayor compromiso en el propósito de mejorar la calidad en todos los aspectos de la vida escolar.

Preguntas para la reflexión

1. ¿En qué tipo de actividades nuestra escuela funciona como unidad, es decir, con acuerdos tomados por todos los maestros?
2. ¿En qué aspectos de la enseñanza es necesario realizar acciones coordinadas y formas de trabajo congruentes a lo largo de los seis grados?
3. ¿Qué actividades son necesarias para que todos los maestros y el director de la escuela trabajemos como equipo?



¿Qué es el proyecto escolar?

Un proyecto escolar es un instrumento para la organización del trabajo de una escuela, en el que se establecen objetivos y se proponen estrategias y actividades para la solución del o los principales problemas relacionados con los resultados educativos que obtienen los alumnos. Constituye una propuesta elaborada por el conjunto de profesores con la coordinación del director o de una comisión de maestros.

El proyecto escolar tiene como propósito general orientar el trabajo de todos los profesores para mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos. Representa la posibilidad de que cada escuela defina el camino para alcanzar este objetivo, tomando en cuenta que las poblaciones atendidas, la estructura de las escuelas, la experiencia de los maestros y el contexto socioeconómico y cultural son diversos. Es en este sentido que el proyecto escolar relaciona los objetivos plasmados en el plan y los programas de estudio con la situación específica de cada escuela.

En términos prácticos, un proyecto escolar significa ensayar respuestas o soluciones para el o los principales problemas de aprendizaje, detectados mediante un análisis de la situación de la escuela. Para realizar este análisis, la escuela debe disponer de datos precisos sobre las distintas causas o factores que influyen en el problema. Los factores o causas pueden referirse a las formas de enseñanza, a la falta de dominio de los contenidos, a problemas organizativos –horarios, agrupamiento de alumnos, formas de coordinación de los maestros– o, a la falta de un ambiente familiar y/o escolar que estimule y fortalezca la autoestima de los niños y el aprendizaje. Directores y maestros deben buscar evidencias de los resultados educativos de sus alumnos, analizarlas y derivar conclusiones para, posteriormente, diseñar estrategias de acción fundamentadas y coherentes con el objetivo que se pretende alcanzar.

Alcances y límites del proyecto escolar

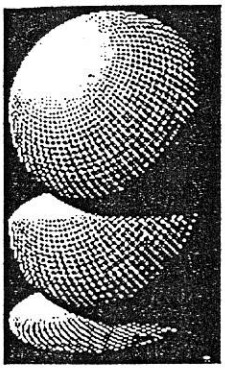
Aun cuando en una escuela se reconozca la multiplicidad de factores que influyen en los resultados educativos de los alumnos, es necesario que se delimite claramente en qué ámbitos la acción coordinada de los

maestros efectivamente puede incidir. Es evidente que los problemas derivados del nivel socioeconómico, tales como la desnutrición o el desempleo de los padres, escapan del ámbito de intervención de los maestros.

Tampoco puede esperarse que mediante el proyecto elaborado por la escuela se resuelvan carencias materiales o de infraestructura del plantel escolar, como construir más aulas, una barda o una cancha deportiva, o aumentar el número de maestros. Aun cuando este tipo de problemas son apremiantes en algunos casos, es necesario reconocer que para su solución no es suficiente el trabajo coordinado y permanente de los maestros o la participación de los padres de familia, sino que es responsabilidad de las autoridades educativas, en sus diferentes niveles. Estos no son, entonces, el tipo de problemas sobre los que debe articularse un proyecto escolar.

El campo de acción de un proyecto escolar lo constituyen *aquellos problemas que pueden ser solucionados mediante la acción coordinada de todos los maestros de una escuela*: los que tienen que ver con la enseñanza y las formas de organización interna. Aun dentro de estos ámbitos, no puede esperarse que mediante el desarrollo del proyecto se solucionen inmediatamente todos los problemas detectados; *establecer un alcance gradual de los objetivos permite que los resultados educativos sean cada vez mejores.*

Cuando una escuela trata de encontrar las causas por las cuales sus alumnos obtienen escasos logros, es muy probable que se concluya con una larga lista de problemas. En términos generales, un proyecto escolar debería graduar objetivos para la atención de los problemas identificados; sin embargo, ya que puede tratarse de problemas de diferente naturaleza que impliquen distintos tipos de soluciones o estrategias, es más conveniente que en principio se plantee un proyecto escolar centrado en *uno* de los problemas identificados.



Es mejor plantear un proyecto escolar *sencillo y claro* –cuyo desarrollo permita apreciar tendencias de mejoramiento en el aprendizaje de los alumnos en un plazo más o menos corto–, siempre y cuando esto no se traduzca en un objetivo que fragmente o esté desvinculado de los propósitos educativos de la primaria. Por ejemplo, es posible plantearse "mejorar la comprensión de lectura de los alumnos y su capacidad para escribir textos", ya que es un objetivo claro, *factible* mediante la aplicación de estrategias



adecuadas, y consecuente, no sólo con el enfoque para la enseñanza de la lengua, sino necesario para el trabajo con todas las asignaturas. Si se propone "mejorar la letra y la ortografía de los alumnos", el objetivo es sencillo y claro, pero el problema se *reduce* a los aspectos gráficos y convencionales de la lectura y escritura, y no se atiende el carácter comunicativo-funcional que se destaca en el plan y los programas de estudio.

En la medida en que la consolidación del trabajo colegiado y la habilidad para detectar las causas de los problemas sea mayor, y mejore el diseño y desarrollo de estrategias para alcanzar soluciones, se podrán plantear objetivos más complejos, que contemplen la atención de un mayor número de problemas.

Lo anterior no implica que en un proyecto escolar, de inicio, no pueda plantearse la atención de más de un problema; esto dependerá, básicamente, de las características y condiciones del equipo docente: las escuelas donde se tenga experiencia de trabajo conjunto tendrá mejores condiciones y, por lo tanto, mayores probabilidades de éxito para desarrollar un proyecto escolar más complejo.

No se busca que las actividades de la escuela se concentren sólo en el o los problemas que se han definido como fundamentales y se descuiden otras; si esto fuera así, a la larga podrían lograrse mejores resultados en una de las áreas de estudio, pero se enfrentarían mayores deficiencias en los resultados educativos generales de los alumnos.

Tampoco se busca que el proyecto escolar sea un programa más, al margen de otras actividades. Lo que se pretende es buscar la solución del o los problemas seleccionados mediante un enfoque compartido que articule actividades de enseñanza, de funcionamiento de la escuela y de mejoramiento de otras tareas cotidianas.

Uno de los mayores logros del proyecto es la construcción de formas de trabajo y estrategias compartidas, que si bien incluyen las actividades que, de cualquier manera, realiza cada profesor con su grupo, éstas han sido repensadas, articuladas y enriquecidas en función de la meta común. De esta manera se logra que el aprendizaje de los alumnos encuentre continuidad al pasar de un grado a otro o de un profesor a otro. Debe recordarse que los propósitos básicos de la educación primaria se construyen a lo largo de la trayectoria de los niños en la escuela.

En resumen, mediante el desarrollo de un proyecto escolar se pretende:

- Resolver el o los principales problemas que enfrenta la escuela para mejorar los resultados educativos de sus alumnos.
- Articular, en torno a una finalidad común, las principales tareas cotidianas de todos los maestros de una escuela.
- Aprovechar al máximo los recursos con los que cuenta la escuela (entre ellos el tiempo y las capacidades individuales de todos sus integrantes).
- Propiciar la formación en el trabajo de profesores y directivos, al exigir la búsqueda de soluciones para los problemas detectados.
- Incorporar la autoevaluación como práctica sistemática de la escuela en su conjunto.

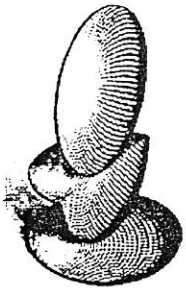
El contenido del proyecto escolar

El contenido de un proyecto escolar está determinado por el tipo de problemas que enfrenta la escuela, identificados siempre mediante el análisis de los resultados educativos. Sin duda, uno de los más frecuentes es el rezago: la reprobación y el abandono prematuro de la escuela por parte de los niños. Este problema es innegable, y aunque se reconozca que en él influyen factores externos a la escuela, como el ambiente cultural y familiar o las condiciones económicas, varios estudios han demostrado que las formas de trabajo en el aula, el trato y la relación de los maestros con los niños y con la familia, entre otros, influyen en el rezago; por eso vale la pena reflexionar sobre algunas de sus implicaciones dentro del ámbito escolar.

Otra dimensión importante del rezago es la heterogeneidad con que se presenta. Las causas, las modalidades y las consecuencias de la reprobación y la deserción son particulares en cada escuela. El análisis de esta diversidad es importante en todo proyecto escolar que pretenda abordar el problema.

Sin embargo, una cuestión directamente relacionada con el rezago es el grado de dominio sobre contenidos específicos que alcanzan los alumnos. Es de sobra conocido que las mayores dificultades se encuentran justamente en las áreas a las que se da prioridad en el

plan de estudios: la lecto-escritura y la solución de problemas matemáticos.



Al respecto, la investigación educativa ha comprobado que una sólida alfabetización inicial posibilita un mejor desarrollo escolar de los niños en los grados subsecuentes; por ello es que el fracaso en los dos primeros grados se considera uno de los motivos principales de la reprobación y el abandono de la escuela.

Asimismo, se ha comprobado que cuando la escuela enfatiza el uso funcional de la lectura y la escritura (más que el dominio formal del código), se logra desarrollar la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de los alumnos para construir, transmitir, analizar y valorar mensajes de diversos tipos y contenidos y utilizar diversas fuentes de información, como bases para acceder a otros conocimientos, estar al tanto de lo que sucede en su medio, etcétera.

Otro aporte de la investigación educativa se refiere a la relación entre la habilidad para leer y escribir y el desempeño en matemáticas. Aunque es innegable que existen otros factores asociados, una buena comprensión de lectura es un requisito indispensable para la solución de problemas matemáticos, ya que se expresan en lenguaje natural.

La importancia de estas relaciones es evidente: el razonamiento lógico que implica la solución de problemas matemáticos propicia a su vez el desarrollo de la habilidad para analizar cualquier otro tipo de problemas que se presenten en la vida de los alumnos.

Así, cuando los problemas educativos de una escuela se concentren en la reprobación y la deserción, podrá reconocerse la necesidad de dar prioridad a estas dos áreas –lecto-escritura y solución de problemas matemáticos– como contenido del proyecto escolar, contemplando actividades que fortalezcan el trabajo en el aula, la actualización de los maestros, su relación con alumnos y padres de familia, etcétera.

Un proyecto escolar, aun cuando no esté centrado en el logro de las habilidades básicas, puede articularse con el desarrollo de la lectura y la escritura, en virtud de que son elementos indispensables para el estudio y el aprendizaje.

Características del proyecto escolar

Es conveniente que los proyectos escolares que se elaboren, consideren las siguientes características:

- Deben ser producto de la participación de todos los maestros de la escuela.
- Tener como eje articulador la atención de los problemas de aprovechamiento de los alumnos.
- Establecer los propósitos a largo plazo que la escuela pretende lograr con la realización del proyecto y definir con claridad los resultados que se espera obtener a mediano y corto plazo, es decir, en un ciclo escolar y en cada grado.
- Definir actividades y formas de trabajo que permitan la coordinación de esfuerzos para conseguir los propósitos en tres ámbitos: el aula, la escuela y la relación con las familias.
- Definir el papel que tendrá cada uno de los miembros de la escuela.
- Establecer los mecanismos de evaluación del proyecto escolar.

Cada proyecto escolar es único. En tanto responde a necesidades y problemáticas específicas, es muy difícil que un proyecto sea útil para varias escuelas conservando exactamente el mismo contenido. De la misma manera, no es conveniente establecer un modelo; si bien hay elementos indispensables que todo proyecto debe tener (objetivos, estrategias, actividades y mecanismos para su seguimiento y evaluación, que se detallan en el capítulo "¿Cómo se elabora un proyecto escolar?"), cada escuela debe definir la mejor manera de estructurar su proyecto.

El carácter único de cada proyecto escolar no está en el tema que aborda, puesto que los equipos docentes de diferentes escuelas pueden proponerse como objetivo, por ejemplo, el mejoramiento de la comprensión de lectura de sus alumnos; *aun cuando el tema sea el mismo, las estrategias planteadas para su solución serán diferentes, en tanto se diseñan para atender las necesidades y características específicas de cada plantel escolar.* Los factores que inciden en el o los principales problemas educativos seleccionados en cada escuela son diferentes y los recursos con que se cuenta para su solución (humanos, materiales y funcionales, como el tiempo) también lo son.

El siguiente cuadro ilustra este ejemplo:

	FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROBLEMA (CAUSAS)	RECURSOS CON LOS QUE CUENTA LA ESCUELA	ESTRATEGIAS PROPUESTAS
Esc. Prim. Urbana "Rafael Ramírez" (t.m.) Principal problema educativo seleccionado: **Deficiencias en la comprensión de lectura**	Poco dominio de los contenidos de la asignatura de español por parte de algunos maestros. Las actividades dentro del aula enfatizan las copias y los dictados. Poco uso de la bliblioteca escolar.	Cuentan con los iibros para el maestro y los libros de texto de español. Disposición de los padres para apoyar en actividades fuera de la escuela. Biblioteca escolar.	Estudiar colectivamente los libros con los que cuentan. Conocer, discutir y acordar propuestas didácticas para el fomento a la lectura dentro y fuera de la escuela. Fomentar el uso de la biblioteca.
Esc. Prim. Urbana "Basilio Vadillo" (t.v.) Principal problema educativo seleccionado: **Deficiencias en la comprensión de lectura**	Falta de estrategias compartidas entre profesores de los distintos grados. Poco uso de los Libros del Rincón.	Disposición de todos los maestros para el trabajo en equipo. Asesora de Pronalees. Colección completa de los Libros del Rincón.	Aprovechar la experiencia de la asesora de Pronalees para establecer estrategias articuladas entre los distintos grados. Formar un club de lectura con la participación de maestros y alumnos.
Esc. Prim. Rural indígena "Héroes de Nacozari" Principal problema educativo seleccionado: **Deficiencias en la comprensión de lectura**	Manejo inadecuado por parte de los maestros del enfoque para la enseñanza de la lengua. Inexistencia de biblioteca escolar. Poco o nulo estímulo de las familias para que los niños lean fuera de la escuela.	Cuentan con libros para el maestro y libros de texto de español. Buena relación con los padres de familia.	Estudiar colectivamente el enfoque de la asignatura de español. Solicitar los Libros del Rincón para formar una bliblioteca y fomentar su uso. Realizar un taller para padres de fomento a la lectura .

CARÁCTER ÚNICO DEL PROYECTO ESCOLAR

En resumen, a continuación se presenta una lista de *lo que es* y *lo que no es* un proyecto escolar:

Lo que ES un proyecto escolar	Lo que NO ES un proyecto escolar
Un camino concreto para lograr un *fin común*: el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de *todos* los alumnos de una escuela.	Un plan de acción para resolver problemas generados por situaciones externas a la escuela, por ejemplo, el problema de la desnutrición de los niños, para lo cual se requeriría la intervención de varias instancias.
Un instrumento que tiene por objetivo solucionar el o los principales problemas educativos de los alumnos de una escuela.	La suma de objetivos que cada maestro, aisladamente, se propone lograr con su grupo escolar.
Una propuesta de trabajo elaborada en el Consejo Técnico, con la participación de todos los profesores, coordinados por el director o por una comisión de maestros.	Un documento administrativo más, elaborado por una sola persona, o el plan anual de trabajo, que señala las tareas que de cualquier manera realiza cada profesor.
Un conjunto de objetivos concretos y realistas, en los que se consideran las posibilidades y limitaciones que ofrecen los recursos con los que cuenta la escuela (humanos, materiales y funcionales, como el tiempo).	Una lista de buenas intenciones o de objetivos comunes pero poco realistas, cuya puesta en práctica requeriría condiciones imposibles de lograr y la disponibilidad de recursos extraordinarios.
Un plan con estrategias y actividades, articuladas y secuenciadas (que especifica cuáles deben realizarse en el aula, la escuela y por las familias) y que establece compromisos específicos de cada uno de los miembros de la escuela.	Una lista de actividades sin relación entre sí, en donde no se aclara quién o quiénes deben realizarlas.
Un programa de trabajo con objetivos precisos, que puede abarcar más de un ciclo escolar pero establece metas claras para cada uno y las actividades necesarias para lograrlas.	Un programa de actividades que no establece fechas para su realización ni objetivos ni metas.

Una propuesta que establece con precisión contenidos prioritarios y estilos de trabajo para cada grado.

Una propuesta de trabajo en la que el establecimiento de prioridades significa la supresión de otros propósitos de la escuela primaria.

Una propuesta para la organización escolar que se adapta a las características particulares de los alumnos y sus profesores.

Un conjunto de estrategias de enseñanza iguales para todos los grupos y grados.

Un plan de trabajo que contempla los mecanismos para evaluar, corregir y enriquecer el proceso y que es, en este sentido, susceptible de ir adecuándose en función de los logros y obstáculos que se presenten.

Un plan de trabajo rígido y sin mecanismos de seguimiento y evaluación.

Preguntas para la reflexión

1. ¿Cuál es el tipo de problemas sobre el que es más conveniente elaborar el proyecto escolar? ¿Por qué?
2. ¿Qué actividades son necesarias para combatir las *causas* de esos problemas?
3. ¿Qué cambios se requieren en las formas de enseñanza y el trabajo en el aula? ¿Cuáles en la organización y funcionamiento de nuestra escuela? ¿Cómo pueden *colaborar* las familias de nuestros alumnos?
4. ¿Qué nuevas actividades deben realizarse en el salón de clases? ¿Cuáles involucran a todos los maestros y alumnos?
5. ¿Cuáles son los beneficios que traería al equipo docente de una escuela elaborar y desarrollar un proyecto escolar? ¿Qué beneficios tendría para nuestros alumnos?



Los puntos de partida para la elaboración del proyecto escolar

Si bien es conocido que en cada escuela existen condiciones particulares que pueden favorecer u obstaculizar el diseño y puesta en práctica del proyecto escolar, hay ciertas condiciones mínimas para lograr que esta propuesta sea exitosa. Las más importantes se mencionan enseguida.

El conocimiento y manejo adecuado del plan y los programas de estudio de la educación primaria

Un proyecto escolar, como se ha dicho antes, es un medio para solucionar el o los principales problemas que una escuela enfrenta para lograr los propósitos educativos planteados en el plan y los programas de estudio de la educación primaria; por esta razón, es importante que todos los maestros de cada escuela conozcan el conjunto del plan y no sólo los programas del grado que atienden, analicen los propósitos básicos de toda la educación primaria e identifiquen lo que el trabajo en cada grado puede aportar.

Por ello, un requisito fundamental para establecer los objetivos, estrategias y actividades del proyecto escolar, es *el estudio colectivo y orientado del plan y programas de estudio*, así como de los materiales de apoyo a la labor docente y libros de texto para alumnos. Este primer paso en la elaboración del proyecto puede realizarse en trabajo por grado y en conjunto, pues el conocimiento de la secuencia de los contenidos permitirá acordar estrategias generales de enseñanza que den continuidad al aprendizaje. Sólo con esta base es posible plantear *estrategias específicas* para el trabajo con los distintos grados y grupos.

321

El conocimiento de la situación actual de la escuela

La claridad sobre los problemas que la escuela enfrenta es otra de las condiciones mínimas para el éxito de un proyecto escolar. De ahí la necesidad de determinar de manera *confiable* el punto de partida de la escuela –en cuanto al grupo docente y alumnos–, para establecer las estrategias que permitan lograr el nivel deseado en los resultados educativos.

Algunas sugerencias para determinar este punto de partida de la escuela, se encuentran en el cuaderno *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico* de esta misma serie.

La necesidad de la participación colectiva

Como se ha mencionado anteriormente, el proyecto escolar es la expresión del compromiso conjunto del grupo de maestros. Por ello debe ser elaborado y desarrollado por todos los maestros de una escuela bajo la coordinación del director o de una comisión del personal docente. El hecho de que el o los coordinadores organicen la discusión y guíen al grupo para la toma de acuerdos, de ninguna manera significa que asuman la elaboración y ejecución del proyecto escolar ellos solos.

El trabajo conjunto no se traduce en que *todos* realicen cada una de las actividades planeadas; la participación *significa tomar decisiones colectivas que orienten las acciones individuales*. Estas decisiones colectivas involucran a cada maestro de manera diferente, en función del papel específico que se desempeñe, de su interés y del grado que atiende, es decir, de su ámbito de competencia.

La participación de los padres de familia debe definirse según el tipo de relación que cada escuela ha establecido con ellos; en algunos casos será posible que colaboren activamente desde el principio y en otros será necesario realizar un trabajo de convencimiento. Como quiera que sea, deberán estar informados oportunamente de la realización del proyecto y de los logros que se obtengan.

Conviene tener siempre presente que la participación en el proyecto escolar no puede forzarse, aunque las actividades que se realicen sí deben mostrar que todos pueden aprender cosas de todos, para que poco a poco se venzan las resistencias y se construya una nueva forma de relación entre los miembros de cada escuela.

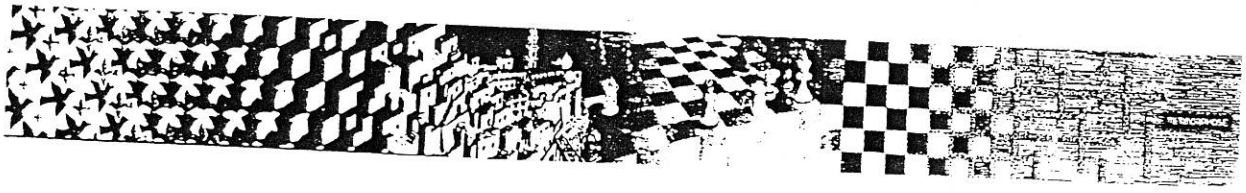
En este contexto, el Consejo Técnico Consultivo tiene un papel muy importante en la elaboración y desarrollo del proyecto escolar,

puesto que es en ese espacio donde se comparte información, se distribuyen tareas –es decir, se decide en qué momento y en qué formas participa cada miembro de la escuela–, se establecen compromisos y calendarios y se evalúan las actividades realizadas. De esta manera, el Consejo Técnico se convierte en un órgano de reflexión y de toma de decisiones sobre aspectos pedagógicos.

Por supuesto, no se propone que el Consejo Técnico se concentre sólo en la atención de las actividades relacionadas con el proyecto escolar. Sin embargo, en la medida en que este instrumento logre articular, efectivamente, las tareas pedagógicas de la escuela, el Consejo Técnico se convertirá en el espacio para comentar el trabajo en equipo.

Preguntas para la reflexión

1. ¿El personal docente de nuestra escuela coincide al explicar los propósitos educativos de la educación primaria? ¿Cómo se puede saber si coincide o no?
2. ¿Cada maestro sabe qué aporta su trabajo al logro de los propósitos generales de la escuela?
3. ¿Qué actividades previas a la reunión de Consejo Técnico debemos realizar los maestros? ¿Cuáles le corresponden al director o directora?
4. ¿Cómo se puede lograr que el intercambio de opinión y los debates se realicen ordenadamente?
5. ¿Qué tiempo se requiere para que en la reunión de Consejo Técnico se discutan los problemas educativos de nuestros alumnos? ¿Qué podemos hacer para disponer de ese tiempo?
6. ¿Qué actividades deben realizarse para lograr la participación y colaboración eficaz de los padres en las tareas educativas de nuestra escuela?



¿Cómo se elabora un proyecto escolar?

El o los principales problemas de la escuela

La base para la elaboración de un proyecto escolar es la identificación de los principales problemas que enfrenta la escuela para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos, así como la valoración de los recursos con los que cuenta. Para ello, es conveniente realizar actividades que permitan obtener información precisa sobre los resultados educativos, por ejemplo: número de alumnos que concluyen la primaria en seis años, índice de reprobación por grado, habilidad para expresarse por escrito y oralmente, capacidad para solucionar problemas matemáticos, etcétera. Además, es necesario prever las condiciones reales que el plantel tiene en cuanto a recursos humanos, materiales y tiempo.

Una vez que se cuenta con una visión precisa de los problemas, es conveniente analizar los datos obtenidos, con el fin de determinar qué problemas son, por su gravedad, los que deben atenderse primero. Algunas sugerencias para la obtención de datos y para la selección del o los principales problemas se encuentran en el mencionado cuaderno *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico.*

Los objetivos del proyecto escolar

La elaboración de un proyecto escolar se inicia con la definición de sus objetivos, que deben ser coherentes con el o los problemas elegidos por el equipo docente. Su planteamiento orienta las actividades y define *hasta dónde* se quiere llegar en la solución del problema; es decir, alude los resultados que se espera alcanzar y, en consecuencia, da pautas sobre la forma de lograrlos. Un proyecto escolar puede plantear uno o varios objetivos.

Los objetivos deben ser definidos por todos los maestros de la escuela, con la intención de que realmente expresen lo que se pretende lograr *como grupo*; su planteamiento debe tener un sentido de utilidad tanto para los directivos, como para todos los profesores y alumnos, es decir, para todos los grados y grupos; no es posible plantear objetivos que sólo atañan a los maestros o a los alumnos de primer grado, por ejemplo.

En tanto se definen con el propósito de orientar la búsqueda de soluciones para uno o más de los problemas relacionados con los resultados educativos de los alumnos, deben estar directamente vinculados con los propósitos establecidos en el plan y los programas de estudio para la educación primaria.

Los objetivos deben ser *claros, precisos y realizables* en un corto o mediano plazo; además, deben ser congruentes entre sí, es decir, no cabe plantear propósitos contradictorios. Pretender objetivos demasiado ambiciosos, sobre todo al iniciar este tipo de trabajo, puede provocar frustración en el equipo docente si no se logra todo lo que se pretende. Por ejemplo, si se propone un objetivo como el siguiente:

> "Que en el curso del año escolar el educando reciba los conocimientos y habilidades para aprender de manera autónoma a descubrir y asumir valores, analizar y resolver problemas, vivir en sociedad, aportar lo necesario para mejorar sus condiciones de vida y contribuir eficazmente al desarrollo de su comunidad".

Es probable que este objetivo no pueda realizarse en un ciclo escolar, ya que condensa buena parte de los propósitos educativos para los seis años de la primaria –aunque es indispensable considerar estos propósitos educativos como marco, no se trata de reproducirlos en los objetivos de un proyecto escolar–. Por otra parte, este objetivo hace referencia a varias áreas del aprendizaje; evidentemente, no se deriva del análisis sobre los resultados educativos de los alumnos.

El extremo contrario es plantear objetivos que reduzcan los propósitos educativos de la primaria a aspectos mínimos del aprendizaje o incluso que no los consideren. Por ejemplo:

> "Que haya disciplina en la formación y honores a la bandera."
>
> o
>
> "Mejorar la ortografía de los alumnos de quinto grado."

Si bien estos objetivos tienen que ver con la formación de valores cívicos y con la habilidad para escribir, toca sólo aspectos mínimos de las asignaturas; para lograrlos no es necesario elaborar y desarrollar un proyecto escolar.

En cambio, cuando efectivamente se toma en cuenta la problemática específica de cada plantel, puede lograrse mayor precisión. Por ejemplo:

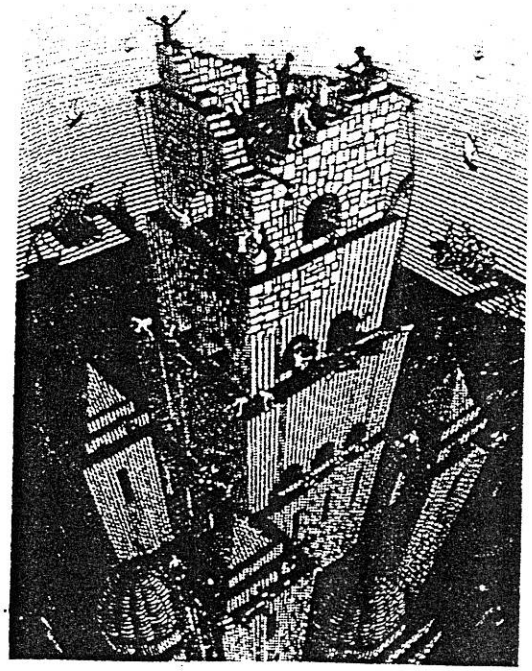
"Proponer técnicas de trabajo en el aula que faciliten en los niños el desarrollo de:

a) La capacidad de expresar por escrito y oralmente ideas, pensamientos, conocimientos científicos, propuestas, preguntas, críticas, argumentos, sentimientos, etcétera.

b) El gusto y el amor por la lectura y la literatura.

c) La habilidad para realizar investigaciones sobre diversos temas (historia, geografía, ciencias naturales) y presentar los resultados públicamente." (tomado del proyecto elaborado por la escuela primaria "Julio Cortázar", del Distrito Federal. Ciclo escolar 1994-1995).

Aunque parezca que este objetivo es demasiado sencillo, en realidad se refiere a los propósitos fundamentales de la educación primaria y las estrategias y actividades necesarias para lograrlo exigen el trabajo conjunto de todos los miembros de la escuela.



326

Definición de las estrategias y actividades

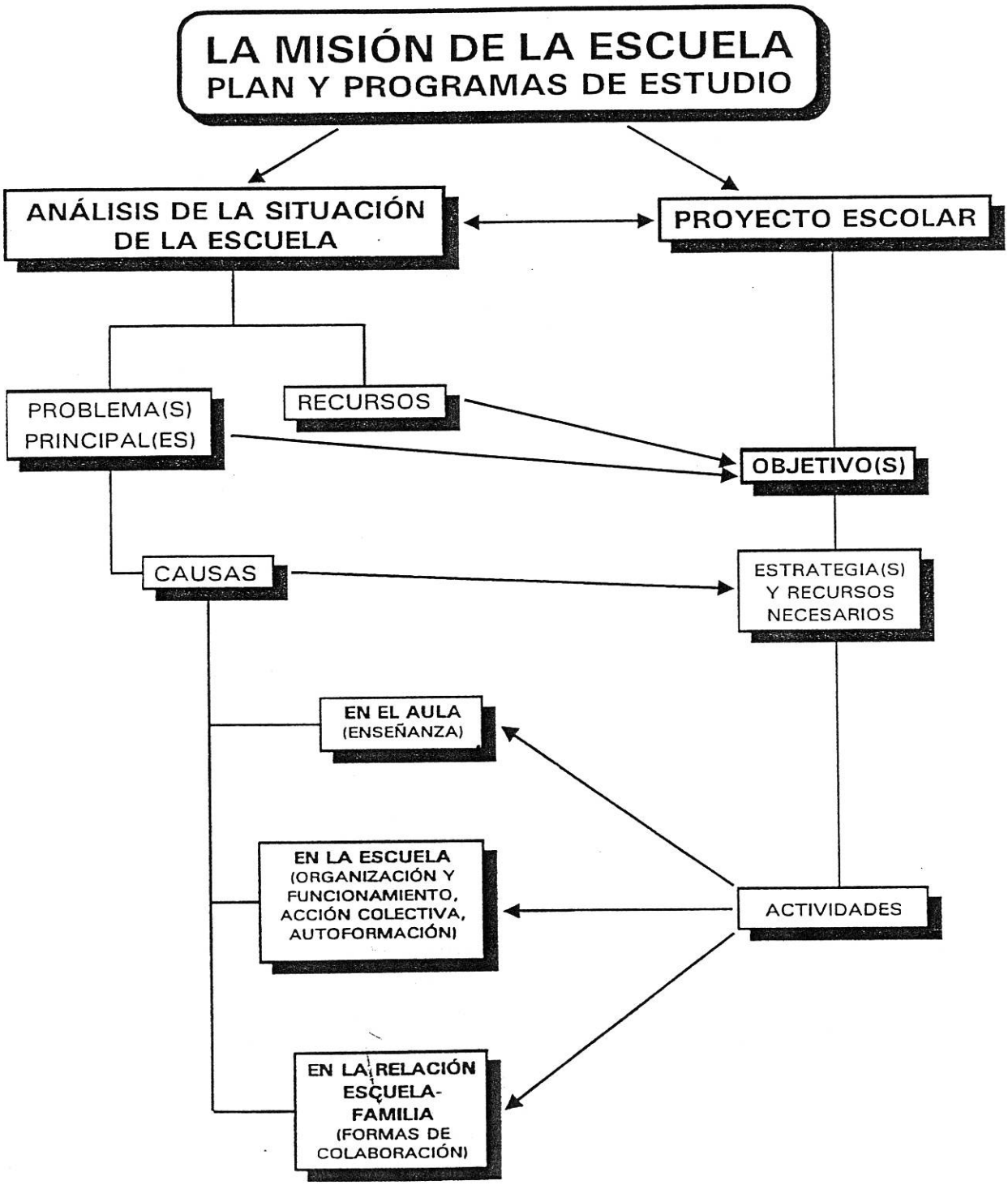
Definir la estrategia del proyecto significa realizar un plan general que incluya actividades vinculadas entre sí y, sobre todo, con el objetivo mismo, y que señale los recursos necesarios para superar el problema seleccionado, incluido la actualización de los maestros. Igual que en el caso de los objetivos, las estrategias y actividades del proyecto escolar deben ser definidas por el director y los maestros de la escuela; para ello es conveniente que, en sesión de Consejo Técnico, se planteen preguntas como las siguientes:

- ¿Qué tipo de actividades son adecuadas para lograr esos objetivos?
- ¿Quién o quiénes realizarán las actividades?
- ¿De qué tiempo se dispone para desarrollarlas?
- ¿Qué tipo de organización dentro de la escuela es necesaria para que todos los miembros de la escuela cuenten con tiempo suficiente para realizarlas?
- ¿Con qué periodicidad se reunirán en Consejo Técnico?
- ¿Con qué recursos cuenta la escuela para apoyar estas actividades?
- ¿Qué otros recursos son necesarios para realizarlas? (tiempo, autoformación, etcétera)
- ¿Cómo pueden conseguirse esos recursos?
- ¿En cuánto tiempo se pretende obtener resultados?

El desarrollo de las actividades del proyecto escolar no implica que todos los maestros realicen lo mismo y de la misma manera. Las actividades son de carácter general, puesto que todos los maestros coincidieron en que eran las más convenientes para lograr el objetivo; pero las actividades específicas que se desarrollan en cada aula son planeadas por el maestro, de acuerdo con las características de sus alumnos y los acuerdos generales sobre las formas de enseñanza.

Es importante que el equipo de maestros, bajo la coordinación del director, determinen las actividades generales, y que estas actividades sean adecuadas al contexto de la escuela y el aula, sin perder de vista las orientaciones señaladas en el plan y programas de estudio.

En resumen, a continuación se presenta un esquema general que permite establecer la relación entre el análisis de la situación de la escuela y el proyecto escolar:



328

Determinación de las necesidades de actualización del equipo docente

Uno de los factores que más influye en los resultados educativos es la formación de los profesores, especialmente el dominio de los contenidos de enseñanza y las estrategias y actividades didácticas que realizan en el salón de clases. Otro aspecto importante lo constituyen el trato y la relación con los alumnos; en este aspecto es importante preguntarse: ¿Las formas de llevar la clase contribuyen a que los alumnos desarrollen la confianza en sí mismo? ¿Existe un ambiente de confianza y respeto para que expresen sus opiniones? ¿La clase es agradable?

Si se ha revisado esta situación y se identifican algunas deficiencias, es necesario realizar actividades de estudio y reflexión que ayuden a conocer nuevas opciones para la enseñanza; por ejemplo:

- Realizar un estudio sistemático de los materiales de apoyo para el maestro (libros del maestro, ficheros de actividades didácticas), y utilizar mejor los cursos que ofrecen las instancias oficiales.

- Comisionar a uno o varios maestros para que busquen información y materiales en los Centros de Maestros y las instituciones formadoras de docentes.

- Solicitar a los maestros de la escuela que han llevado otras opciones de formación que compartan con los demás sus conocimientos, etcétera.

Redacción del proyecto

Si se toma en cuenta que en el proyecto escolar se expresan las orientaciones para decidir, organizar, desarrollar y evaluar las actividades de la escuela, *es indispensable que se concrete por escrito*, para saber qué se va a hacer, en qué momentos, de qué manera, con qué recursos y quién será el encargado.

La redacción del proyecto puede encargarse a una comisión, pero es indispensable que refleje de manera *precisa* los acuerdos tomados por todos los profesores. De poco serviría que una comisión diseñe el proyecto y los demás miembros de la escuela se limiten a comentarlo o aprobarlo. Durante el análisis de la situación, en el reconocimiento de las causas que influyen en los resultados educativos y en la decisión de las estrategias y actividades por realizar deben involucrarse todos los profesores y, en la medida de lo posible, los alumnos y las madres y padres de familia.

Una vez redactado el proyecto conviene realizar una reunión de Consejo Técnico para su revisión y aprobación. Después se puede realizar una campaña de difusión para promover la participación comprometida: en la ceremonia escolar, a través de impresos, en asambleas con padres y madres, etcétera.

A continuación se presentan dos ejemplos que contienen *algunos elementos* que debe reunir un proyecto escolar. Se trata de propuestas incompletas, puesto que no incluyen el análisis de la situación de la escuela, la forma como se determinó el problema principal, cómo se identificaron sus causas, quién realizará las actividades, etcétera. Los elementos que contienen son: objetivos, formulación inicial de la estrategia y actividades que se realizarán en el aula y en la escuela.

Se incluyen como *ejemplos* y no como modelos a seguir, con la intención de motivar la reflexión con base en preguntas como las siguientes: ¿El objetivo señalado se refiere a propósitos fundamentales de la escuela primaria? ¿El logro de este objetivo requiere la acción coordinada de todos los maestros de la escuela? ¿Las actividades señaladas tienden a combatir las causas del problema? ¿Qué precisiones hacen falta en la estrategia y las actividades? ¿A qué integrantes de la comunidad escolar hace falta involucrar? ¿Cómo se puede conseguir su participación?

a) En torno al desarrollo de habilidades ligadas a la lectura y la escritura:

Los maestros de una escuela, después de varias reuniones de Consejo Técnico en las que analizaron los resultados educativos de sus alumnos, coinciden en que el principal problema de aprendizaje que enfrentan los alumnos es el desarrollo de la expresión escrita y la comprensión de lectura, por lo que deciden desarrollar una estrategia de apoyo. Logran detectar que el desarrollo de estas habilidades no es igual entre los distintos grados y grupos, e incluso de un niño a otro; también reconocen que las dificultades son diversas: entre un texto literario y uno argumentativo, entre un recado y una nota periodística, etcétera. Lo mismo sucede con la escritura: las dificultades para producir una carta no son las mismas que para escribir un informe o un resumen.



Cuando se preguntaron cómo utilizaban los libros en clase, descubrieron que propiciaban una relación mecánica de los niños con los textos, ya que sólo les pedían que realizaran los ejercicios o les pedían que leyeran pero no comentaban ni analizaban los textos y sólo los usaban para hacer tareas; además no los inducían para que se acercaran a otros materiales de su interés. También reconocieron que el hábito de la lectura no existe en las familias de sus alumnos.

Otro de los problemas detectados fue el uso limitado de la biblioteca escolar.

Con los Libros del Rincón y muchos otros materiales deciden formar un acervo que se pone a disposición de profesores, alumnos, padres y madres de familia, y diseñan una estrategia que contempla actividades diferenciadas para el fomento de la lectura cotidiana de diversos tipos de libros, así como su uso para obtener información y generar la producción de textos escritos.

El objetivo que establecen es:

> *Mejorar la comprensión de lectura de los alumnos, particularmente la identificación de las ideas principales de un texto, con la finalidad de apoyar su desempeño en el estudio.*

La estrategia que se define es:

> *Promover en los alumnos la lectura de diferentes tipos de textos (literarios, informativos, de instrucciones), así como actividades en las que presenten, discutan y argumenten las conclusiones de su lectura.*

Algunas actividades, considerando diversos elementos y áreas de la escuela son:

En relación con el trabajo en el aula:



- Leer cada día por lo menos un texto en el salón de clases. A veces el maestro lee en voz alta, en otras ocasiones los alumnos leen los libros que elijan de la biblioteca.
- Que en cada grupo, los alumnos identifiquen las ideas principales de una noticia o un artículo, las escriban y las presenten a sus compañeros para discutir, fundamentar y argumentar su texto.
- Aprovechar el trabajo con otras asignaturas para identificar las ideas principales y escribir resúmenes o ensayos –que pueden complementarse con textos de la biblioteca escolar–, para ser presentados y discutidos.
- Aprovechar la realización de ceremonias y asambleas para que, en lugar de leer textos preparados por los profesores, los alumnos elaboren sus propias exposiciones.
- Revisar la modalidades de agrupamiento de los alumnos durante las actividades lectoras.

En relación con la organización y el funcionamiento de la escuela:

- Realizar periódicamente reuniones de maestros en las que se propongan textos adecuados para trabajar en cada grado y se discutan alternativas para desarrollar la comprensión de lectura de los alumnos y la identificación de ideas principales.
- Promover que los alumnos se acerquen libremente a los textos disponibles, en especial a los Libros del Rincón.
- Organizar un club de lectura en la escuela.
- Realizar reuniones con los padres para informar de los logros y dificultades que se presenten durante la realización del proyecto, y para pedir su colaboración.

En relación con la actualización de los maestros:

- Analizar los propósitos de la asignatura de español, en especial los que se refieren a la lectura como medio de información y estudio, para planear la secuencia didáctica más adecuada para cada grado y grupo.
- Revisar los programas de las otras asignaturas para identificar formas de reforzar la comprensión de lectura.
- Leer y discutir bibliografía relacionada con el tema.
- Conocer diferentes estrategias para desarrollar la comprensión de la lectura.
- Analizar y proponer formas para evaluar la comprensión de la lectura y la identificación de ideas principales.



b) En relación con las habilidades para resolver problemas matemáticos:

Los maestros de una escuela primaria ubicada en la zona urbana de San Luis Potosí, después de analizar los resultados educativos que obtienen sus alumnos, llegaron a la conclusión de que los niños no son capaces de hacer operaciones mentales en algunas actividades, es decir, que no saben cómo aplicar sus conocimientos en problemas matemáticos de la vida diaria.

Al analizar y discutir cuáles son algunas de las posibles causas o factores que influyen en este problema, concluyeron que:

- Los niños no entiénden los problemas que leen y tampoco saben qué estrategia seguir para resolverlos. Generalmente esperan que el maestro indique el tipo de operación que deben realizar para obtener el resultado correcto.

- Los alumnos no comprenden ni dominan el mecanismo de las operaciones matemáticas básicas (suma, resta· multiplicación y división), por lo que casi siempre se equivocan al resolver los problemas y obtienen resultados incorrectos.

- A los alumnos casi no les gustan las matemáticas, les parecen difíciles y aburridas.

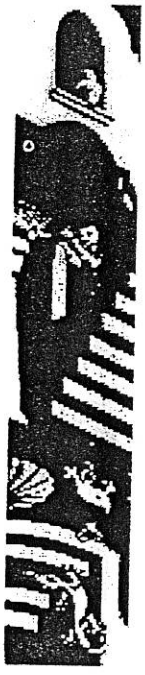
Después de analizar y discutir estas causas, consideraron que en buena medida la solución de este problema depende del trabajo que se realiza en la escuela, por lo que se propusieron como estrategia:

Promover en los alumnos el gusto por las matemáticas mediante actividades didácticas novedosas, dentro de cada aula y para toda la escuela, y fortalecer el dominio de las operaciones básicas como medio para la solución de problemas.

Los objetivos que definen son los siguientes:

Promover en los alumnos el gusto y el interés por el estudio de las matemáticas.

Lograr que los alumnos comprendan y dominen los mecanismos de las cuatro operaciones básicas y que desarrollen la habilidad para aplicar diferentes estrategias en la solución de problemas empleando las cuatro operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división).



Algunas actividades que planearon son:

En relación con el trabajo en el aula:

- Resolver por lo menos tres problemas diarios en el salón de clases utilizando métodos que involucren el juego. Los problemas inicialmente serán propuestos por el maestro, pero después los alumnos elaborarán o recopilarán problemas.

- Aprovechar al máximo los libros de texto y las actividades y sugerencias de los ficheros de matemáticas y los Libros del Rincón.

- Promover que los alumnos busquen diferentes alternativas para resolver el mismo problema y practicar más el cálculo mental, el redondeo de cantidades y la aproximación de resultados.

- Con los problemas realizados, integrar un fichero e intercambiarlo con los alumnos de otros grupos del mismo grado.

- Realizar evaluaciones y exámenes periódicamente para determinar el avance en el desarrollo de las habilidades de los alumnos para resolver problemas.

- En la evaluación, tomar en cuenta el procedimiento empleado y la creatividad del alumno al plantear formas de solución.

En relación con la organización y el funcionamiento de la escuela:

- Realizar reuniones de maestros en las que se discutan los problemas que se enfrentan en la enseñanza de las matemáticas y se den a conocer ideas que a algunos maestros les hayan dado buenos resultados.

- Analizar los ficheros por grado y experimentar nuevas formas de enseñanza con estos recursos. Intercambiarlas con los maestros de otros grados.

- Organizar un club para los alumnos y maestros que deseen aprender matemáticas jugando.

- Organizar la venta y la contabilidad de la cooperativa escolar con ayuda de los niños para poner en práctica sus conocimientos de matemáticas.

- Realizar reuniones con los padres para informar del proyecto escolar, su objetivo y los logros y dificultades que se presenten durante su realización.

- Informar a los padres sobre algunas formas de apoyo para que sus hijos practiquen las matemáticas en sus actividades cotidianas.



En relación con la actualización de los maestros:

- Analizar por grado y luego en conjunto, los programas de matemáticas, en especial los temas referidos a la resolución de problemas.

- Revisar los programas de otras asignaturas para identificar los contenidos y las actividades en las que se puedan aprovechar los conocimientos de matemáticas.

- Leer y discutir bibliografía relacionada con este tema.

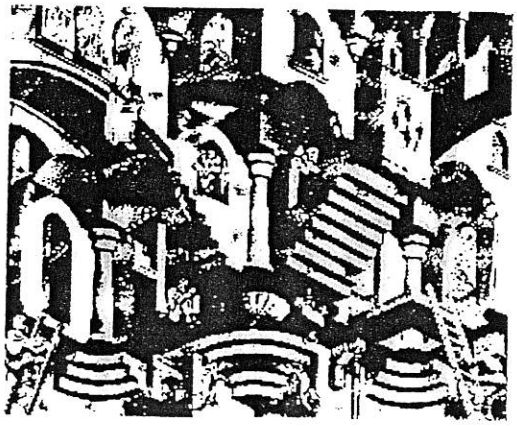
- Resolver de manera conjunta los ejercicios de los libros de matemáticas para identificar en cuáles contenidos se tienen mayores dificultades y trabajar sobre ellos.

- Elaborar exámenes de matemáticas en conjunto para plantear problemas que permitan varias alternativas de solución, con la finalidad de alentar la creatividad y participación de los alumnos.

Evidentemente, el desarrollo de un proyecto escolar tiene implicaciones en la organización de una escuela. En los ejemplos anteriores, los profesores en conjunto deben reunirse para planear el tiempo en que alumnos de diferente grado puedan trabajar colectivamente; tienen que nombrar a alumnos y profesores responsables del uso de la biblioteca y destinar tiempo para el trabajo con los libros; además, deben realizar actividades de información y sensibilización para los padres y madres, entre otras cosas. Alrededor de las estrategias diseñadas puede funcionar la biblioteca, se matiza el contenido de las juntas con padres de familia, etcétera; es decir, se dinamizan procesos, formas de enseñanza y relaciones entre los miembros de la escuela, incluso entre los que desempeñan una función distinta de la promoción directa de los procesos de aprendizaje, pero que pueden facilitarlos y apoyarlos.

Preguntas para la reflexión

1. ¿En qué se fundamenta la selección del o los principales problemas? ¿Qué información permite identificar sus causas?
2. ¿Cómo puede lograrse mayor precisión de los objetivos?
3. ¿Qué actividades son necesarias para profundizar en el conocimiento del plan y los programas de estudio?
4. ¿Cuáles son los mecanismos más adecuados para dar a conocer el proyecto escolar de la escuela y promover la participación?



Seguimiento y evaluación del proyecto escolar

Como parte de la elaboración del proyecto, deben contemplarse los mecanismos que permitirán apreciar los avances en su desarrollo. Este proceso de seguimiento debe ser realizado también por el conjunto de miembros de la escuela. El papel del director o directora es fundamental: parte de su función es verificar el cumplimiento de acuerdos, detectar problemas y fortalecer el trabajo del equipo.

El seguimiento abarca al menos dos líneas de acción: por una parte se trata de verificar si las actividades y compromisos establecidos se cumplen; por otra, se trata de reflexionar sobre el proceso: ¿Las actividades, una vez realizadas, tuvieron los resultados esperados? ¿Qué dificultades se han enfrentado y cómo pueden superarse? ¿Las reuniones de profesores son productivas y ordenadas? ¿Qué nuevas actividades conviene realizar?

El seguimiento permite corregir oportunamente las actividades que no produjeron los resultados esperados, ya sea por las condiciones en las que se realizan, el interés de las personas responsables, etcétera..

La evaluación se realiza con la información recuperada en el seguimiento. Quizá convenga evaluar por semestre, pero si esto no es posible, es necesario que se efectúe una evaluación al final del ciclo escolar.

En otro cuaderno de esta serie se presentan sugerencias específicas para realizar el seguimiento y la evaluación. Por lo pronto, lo más importante es poner en marcha las actividades definidas en el proyecto.

336

BIBLIOGRAFÍA

ANTÚNEZ, S. *El proyecto educativo de centro.* 6ª ed. Barcelona, Graó, 1996. (Biblioteca del Maestro). 48 pp.

ANTÚNEZ, S. y J. GAIRÍN. *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona, Graó, 1996. (Serie Pedagogía). 282 pp.

EZPELETA, Justa. "El Consejo Técnico: Eficacia Pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 4, vol. XXI. México, CEE, 1992.

———— "Reforma educativa y prácticas escolares", en *Avance y perspectiva*, Vol. 15, sept.-oct. 1996. México, CINVESTAV-IPN. pp. 268-277.

FERREIRO, E. y B. RODRÍGUEZ. *Las condiciones de alfabetización en medio rural.* México, CINVESTAV-IPN, 1994. 168 pp.

FIERRO, C. y S. ROJO. *El consejo técnico: un encuentro de maestros.* México, SEP, 1994. (Cuadernos del Aula). 72 pp.

MEC. *Curso de formación para equipos directivos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992. (6 tomos).

MINEDUC. *Manual de Proyectos de mejoramiento educativo*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 1994. (6 módulos).

MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL. *El proyecto escolar*. París, Hachette Ecoles - Centro Nacional de Documentación Pedagógica, 1992. (Colección: Una escuela para el niño. Herramientas para los maestros). 127 pp.

NAMO DE MELLO, G. "¿Qué debe enseñar la escuela básica?", en *Cero en Conducta*, núm. 28, noviembre-diciembre de 1991. México, Educación y Cambio. pp. 57-61.

———— "Modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", en *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*. Santiago de Chile, UNESCO-IDRC, 1993. pp. 181-255.

POZNER, P. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Ediciones Aique, 1995. (Gestión). 168 pp.

SCHMELKES, S. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, SEP, 1995. (Biblioteca para la Actualización del Maestro). 134 pp.

———— *Proyecto Escolar*. México, Gobierno del Estado de Guanajuato, 1995. (Documentos, No. 2). 47 pp.

SEP. *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México, SEP, 1993.

SEP. *Guía de apoyo para el director. Educación Primaria*. México, SEP, 1992. 286 pp.


TEXTO No. 29

A

sep

Cuadernos
biblioteca para la actualización del maestro

Características clave de las escuelas efectivas



SEP

Cuadernos

biblioteca para la actualización del maestro

339

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Primera edición, serie Cuadernos, de la Biblioteca para la Actualización del Maestro, con el título *Características clave de las escuelas efectivas.*

Título original: *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research,* publicado por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, 1995.
Traducción al español: Amparo Jiménez

Coordinación editorial de la serie Cuadernos
Rosanela Álvarez

Diseño de portada
José Luis Acuña

Fotografía de portada
Omar Meneses

Formación
Alejandro Portilla de Buen

D.R. © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1998
Argentina 28, Col. Centro, 06020,
México, D.F.

ISBN 970-18-0708-1

Impreso en México

Se autoriza la reproducción total o parcial de este volumen, siempre y cuando se cite la fuente.

MATERIAL GRATUITO PARA MAESTROS–PROHIBIDA SU VENTA

340

Presentación

En el marco del proceso de transformación y fortalecimiento de la educación básica, la Secretaría de Educación Pública pone a disposición de profesores de Escuelas Normales, académicos de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, integrantes de equipos técnicos estatales, y en general, a los estudiosos de la educación, la serie Cuadernos de la colección Biblioteca para la Actualización del Maestro, cuyo propósito es ofrecer elementos de reflexión y análisis sobre temas de actualidad educativa, especialmente acerca de las tareas de la escuela y la labor docente.

El lector encontrará en los Cuadernos, textos producidos tanto en México como en el extranjero, informes de investigación y conferencias internacionales que presentan de manera accesible y breve temas de debate y relevancia en el campo educativo. Los materiales, elaborados por autores reconocidos en el ámbito de la educación, permitirán contar con una información actualizada y de gran interés para los estudiosos de asuntos como el papel del maestro, los rasgos que influyen sobre el éxito o el fracaso de las escuelas o las recomendaciones o experiencias que permiten superar algunos de los principales problemas educativos.

Esta serie se suma a otros materiales y actividades de actualización puestos a disposición de maestros y directivos de las escuelas de educación básica. La Secretaría de Educación Pública espera que esta tarea resulte útil y confía en que los lectores de Cuadernos hagan llegar sus sugerencias para mejorarlos.

ÍNDICE

Introducción a la edición de la SEP	7
Introducción	9
Antecedentes	13
Objetivos y metas de la investigación sobre la efectividad	14
Definición de efectividad	16
Evidencia de efectividad	17
Midiendo la efectividad	19
Tamaño e importancia de los efectos de la escuela	20
Contexto y posibilidad de transferencia	22
Características clave de las escuelas efectivas	25
1. Liderazgo profesional	25
2. Visión y objetivos compartidos	31
3. Ambiente de aprendizaje	34
4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar	35
5. Enseñanza con propósito	40
6. Expectativas elevadas	44
7. Reforzamiento positivo	47
8. Seguimiento de los avances	49
9. Derechos y responsabilidades de los alumnos	51
10. Colaboración hogar-escuela	53
11. Una organización para el aprendizaje	55
Conclusiones	57
La importancia de la enseñanza y el aprendizaje como el centro de la actividad	58
Sentido común	60
Recursos	61
Mercados educativos y otros cambios	63
Bibliografía	65

Introducción a la edición de la SEP

La percepción e incluso la certeza de que la escuela en muchos países del mundo no está cumpliendo con sus propósitos, ha motivado el interés de distintos grupos de investigadores por estudiar cuáles son los factores que favorecen u obstaculizan la calidad del servicio educativo en la escuela.

¿Qué rasgos caracterizan a una escuela como efectiva? ¿Cómo lograr que las escuelas cumplan sus propósitos con eficacia? ¿Quiénes y cómo pueden contribuir a lograr la eficacia?

El contenido de este documento sistematiza los resultados de diversos estudios realizados en los contextos estadounidense y europeo sobre la efectividad de las escuelas. Asimismo detalla las características que, con base en el análisis de los aportes revisados, se señalan como factores que pueden definir a una escuela como *efectiva*.

El estudio que aquí se presenta cuestiona –al igual que otros realizados en el contexto internacional y en México–[1] la afirmación de que los resultados que obtiene una escuela dependen siempre del medio en el que se ubica y de las características de la población que atiende. Por más de una década se mantuvo la idea generalizada de que la escuela podía hacer poco por los alumnos, sobre todo en contextos socioeconómicos y culturales desfavorecidos, asumiendo que estas condiciones predeterminan y limitan, por sí mismas, las posibilidades de éxito o fracaso de los niños.

El conjunto de estudios y las conclusiones de este trabajo muestran que varios rasgos internos de la escuela son fundamentales para lograr que sus alum-

1 Véase Schmelkes, Sylvia, *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*, Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública, México, 1997. La autora presenta un estudio realizado en distintas regiones del estado de Puebla en el que se analiza y compara la calidad de la educación primaria en distintos contextos sociogeográficos. Asimismo, demuestra cómo la escuela puede lograr buenos resultados en el aprendizaje de sus alumnos a pesar de encontrarse en un medio desfavorecido.

nos logren los propósitos educativos que les permitan continuar desarrollándose y aprendiendo con autonomía. Por esta razón, *la escuela importa* porque es un espacio de interrelación entre quienes la comparten y la hacen existir: cada escuela es única, tiene identidad propia y es distinta de las demás. Concebir así a la escuela significa que los maestros, los alumnos, el director y los padres de familia actúen de manera compartida y cumplan su labor con responsabilidad.

Las características o factores que describe el documento como "claves" de una escuela efectiva constituyen elementos importantes para el análisis y la reflexión del impacto que tiene la escuela –así como su funcionamiento– en los alumnos y en la comunidad. Estos factores no tienen por qué considerarse como elementos de un formato para diseñar un plan de trabajo, o como parámetros rígidos que deban figurar como metas para todas las escuelas.

La realidad en la que operan los planteles y la diversidad que los caracteriza, seguramente provocarán que el lector identifique algunos factores que no están presentes en este documento, pero que es necesario revisar. Por ejemplo, el uso del tiempo, el cumplimiento en el trabajo, la permanencia en el plantel de maestros y alumnos, pueden ser rasgos sobre los cuales deban definirse acciones a emprender para plantear expectativas claras y "altas" –en congruencia con lo que plantea este estudio– que impulsen a una mayor efectividad.

No hay que olvidar que un primer paso para planear el trabajo escolar es el reconocimiento de los problemas concretos que se enfrentan en el aula y en la escuela, y que su atención debe llevar al planteamiento de metas en las que el liderazgo profesional y participativo del director, el trabajo colegiado y la creación de un ambiente propicio para el trabajo y el aprendizaje, pueden ayudar a que la escuela cumpla cada vez mejor con su misión.

INTRODUCCIÓN

En 1994, la Oficina para Normas en Educación (Office for Standards in Education, Ofsted) encargó al Centro Internacional para la Efectividad y el Mejoramiento de las Escuelas (International School Effectiveness and Improvement Centre, ISEIC), la revisión bibliográfica de la investigación sobre efectividad escolar, con el propósito de resumir el conocimiento actual sobre los factores importantes identificados en la literatura, y así lograr una mejor comprensión de la efectividad, teniendo como meta proporcionar "un análisis de los determinantes clave de la efectividad en escuelas primarias y secundarias".

Al respecto Scheerens (1992) ha identificado cinco áreas de investigación relevantes:

1. Investigación sobre la igualdad de oportunidades y la importancia de la escuela en este renglón.[1]
2. Estudios económicos de las funciones productivas de la educación.[2]
3. Evaluación de programas compensatorios.[3]
4. Estudios de escuelas efectivas y evaluación de programas de mejoramiento de escuelas.[4]
5. Estudios sobre efectividad de los maestros y métodos de enseñanza.[5]

Si bien nuestro enfoque primario se centra en la tradición de la efectividad escolar, al realizar nuestra búsqueda revisamos también las investigaciones en el campo de efectividad del maestro por considerarlo relacionado; cuando resulta apropiado, también nos referimos a trabajos realizados en las otras tres

---

1 Coleman *et al.*, 1966; Jencks *et al.*, 1972.

2 Hanushek, 1979; 1986.

3 Stebbins, 1977; y artículos de Purkey y Smith, 1983, y Van der Grift, 1987.

4 Para estudios de escuelas efectivas ver: Brookover *et al.*, 1979; Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988a. Para la evaluación de programas de mejoramiento, ver el artículo de Miles *et al.*, 1983.

5 Walberg, 1984; Stallings, 1985; Doyle, 1985; Brophy y Good, 1986.

345

áreas identificadas por Scheerens. Es importante tomar en cuenta las relaciones entre factores de la escuela (tales como políticas, liderazgo y cultura) y procesos en el aula, debido a que en algunas instituciones estos factores pueden proporcionar un ambiente de mayor apoyo a la enseñanza y al aprendizaje que en otras.[6] Donde resulta apropiado, hacemos referencia a los resultados de revisiones bibliográficas previas en estos campos.[7] Asimismo, resaltamos algunas de las limitaciones de la investigación existente sobre efectividad escolar, en particular la debilidad de la base teórica,[8] así como el hecho de que el número de estudios empíricos enfocados directamente sobre las características de escuelas efectivas es superado por el número de revisiones formales en el área.

Hacemos notar la necesidad de interpretar con cautela los hallazgos sobre "determinantes clave" de efectividad basada en evidencia, ya que buena parte de ésta se deriva, en las primeras investigaciones, de estudios realizados con base en las características de un número reducido de escuelas fuera de la media (seleccionadas como altamente efectivas o no efectivas). También se resaltan los peligros de interpretar correlaciones como evidencia de mecanismos causales. Por ejemplo, tanto las relaciones recíprocas como las relaciones causales intermedias pueden tener importancia. De tal manera, tener expectativas altas podría resaltar el rendimiento estudiantil, lo que a su vez genera expectativas más altas en los grupos subsecuentes. Un mejoramiento del rendimiento puede beneficiar los resultados relacionados con la conducta, los cuales a su vez fomentan logros posteriores. A la inversa, bajos niveles de expectativas pueden conducir a una actitud autocomplaciente; la baja asistencia y el mal comportamiento pueden llevar a un bajo rendimiento académico, el cual puede exacerbar problemas de comportamiento y asistencia, y así su-

6 Purkey y Smith, 1983; Mortimore *et al.*, 1988a; Fullan y Hargreaves, 1992; Scheerens, 1992; Reynolds *et al.*, 1994; Stoll y Fink, 1994.

7 Purkey y Smith, 1983; Ralph y Fennessey, 1983; Rutter, 1983; Doyle, 1986; Walberg, 1986; Fraser *et al.*, 1987; Rosenshine, 1987; Reid, Holly y Hopkins, 1987; Government Audit Office, 1989; Levine y Lezotte, 1990; North West Regional Educational Laboratory, 1990; Reynolds y Cuttance, 1992; Scheerens, 1992; Reynolds *et al.*, 1994; Tabberer, 1994.

8 Scheerens, 1992; Reynolds y Cuttance, 1992; Creemers, 1994; Hopkins, 1994.

346

cesivamente. A pesar de estas advertencias, sin embargo, concluimos que esta revisión es significativa en tanto logra sintetizar los hallazgos actuales sobre efectividad de las escuelas, de manera accesible, y proporciona un análisis de factores clave posiblemente relevantes para los profesionales del ámbito educativo y para los responsables del diseño de las políticas, comprometidos con el mejoramiento de las escuelas y el fomento de la calidad en la educación.

347



ANTECEDENTES

En términos generales, se reconoce que el ímpetu principal para el desarrollo de la investigación estadounidense y británica sobre efectividad escolar, ha sido una reacción a la interpretación determinista de los hallazgos de los investigadores estadounidenses Coleman *et al.* (1966) y Jencks *et al.* (1972), y en particular, a su visión pesimista de la influencia potencial que tienen las escuelas, los maestros y la educación sobre el rendimiento de los estudiantes.[1] Estos estudios indicaron que a pesar de la importancia de los antecedentes, las escuelas pueden tener un efecto significativo. Más recientemente, Creemers, Reynolds y Swint (1994) han apuntado la existencia de diferentes interpretaciones que reflejan los orígenes intelectuales de las tradiciones de investigación sobre efectividad escolar en otros contextos nacionales. Por ejemplo, en Holanda el interés sobre el tema surgió de tradiciones de investigación concernientes a temas como son la enseñanza, la instrucción, currículum y organización de las escuelas, mientras que en Australia el campo fuerte de la administración escolar proporcionó el estímulo.

Durante los últimos 15 años ha habido un crecimiento acelerado de las dos áreas relacionadas de investigación y práctica, abarcando la efectividad y el mejoramiento de las escuelas. En 1990, al hacer la exposición de los motivos para el lanzamiento del primer número de una nueva revista especializada, Reynolds y Creemers (1990) argumentaron que el interés en los temas de efectividad y mejoramiento de las escuelas había sido "alimentado por el papel central que ha cobrado la calidad educacional (y a veces la equidad) para la planeación concerniente a la política educativa en la mayoría de los países desarrollados y en muchas sociedades en vías de desarrollo" (p. 1).

Esta revisión bibliográfica se concentra básicamente en los resultados de investigaciones sobre efectividad escolar, pero también reconoce que mu-

1 Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988a; Mortimore, 1993; Reynolds y Creemers, 1990; Firestone, 1991.

348

chos investigadores están preocupados por las implicaciones de su trabajo para los responsables del diseño de políticas, para las escuelas y para los estudiantes. Es evidente el interés por elevar el estándar en el sentido más amplio; por mejorar la calidad de la educación y ofrecer oportunidades accesibles para los alumnos de todas las escuelas; así como por las implicaciones de los resultados de la investigación para aquellos profesionistas que las pondrían en práctica. Sin embargo, es importante reconocer que los resultados de la investigación sobre efectividad escolar no proporcionan un diseño o receta para la creación de escuelas más efectivas.[2] Los esfuerzos para el mejoramiento de las escuelas requieren un enfoque específico sobre los procesos de cambio y una comprensión de la historia y contexto de cada institución en particular.[3] Al mismo tiempo que se reconoce que "en muchos sentidos nuestro conocimiento de lo que hace 'buena' a una escuela excede con mucho a nuestro conocimiento de cómo aplicarlo a programas de mejoramiento para convertirlas en escuelas 'buenas'";[4] también se acepta cada vez más que dicha investigación proporciona una base valiosa y reflexiones útiles para todos aquellos involucrados en el mejoramiento de las escuelas.[5] Los hallazgos, sin embargo, no deben aplicarse mecánicamente y sin referencia al contexto particular de cada escuela. Por el contrario, pueden tomarse como un punto de partida de gran utilidad para la revisión y autoevaluación de las escuelas.

Objetivos y metas de la investigación sobre la efectividad

Al revisar los primeros estudios realizados sobre efectividad escolar en el contexto de los Estados Unidos de América, Firestone (1991) resaltó la amplitud

2 Reid, Hopkins y Holly, 1987; Sammons, 1987; Mortimore *et al.*, 1988a; Creemers, 1994; Sammons, 1994.

3 Louis y Miles, 1991; Fullan, 1991; Ainscow y West, 1994; Stoll y Fink, 1994.

4 Reynolds y Creemers, 1990, p. 2.

5 Reid, Hopkins y Holly, 1987; Mortimore, 1991a y b; Sammons, 1987; Stoll y Fink, 1994.

349

de las consecuencias de los estudios de Edmonds (1979) y Goodlad *et al.* (1979) en los que se señala que el movimiento de escuelas efectivas estaba comprometido con la creencia de que los hijos de las familias pobres que vivían en zonas urbanas podían triunfar en la escuela y que ésta les podría ayudar. Firestone (1991) reconoció que "La efectividad no es un término neutral. Definir la efectividad de una escuela en particular siempre implica elegir entre valores contradictorios, por lo que los criterios de efectividad estarán sujetos al debate político" (p. 2). Las primeras investigaciones sobre efectividad escolar incorporaron objetivos o metas explícitas, relacionadas con la equidad y la excelencia. Tres características importantes fueron:

- Clientela (niños pobres o pertenecientes a minorías étnicas).
- Asignaturas (destrezas básicas en lectura y matemáticas).
- Equidad (los niños pobres de las ciudades deberían alcanzar los mismos niveles que los de la clase media).

En consecuencia, dichas investigaciones tenían un enfoque específico y limitado. Como señalan Ralph y Fennessey (1983), estaban, con frecuencia, dominadas por las perspectivas de quienes se dedicaban al mejoramiento escolar y a proporcionar apoyo externo a las escuelas. La investigación más reciente, especialmente en el contexto británico, se ha alejado de una definición explícita de equidad, para centrar la atención en los logros de todos los estudiantes, además de enfatizar el concepto de progreso a lo largo de un periodo de tiempo dado en vez de evaluaciones puntuales de momentos específicos de cortes transversales de aprovechamiento. Esto amplía la clientela para incluir a todos los estudiantes y no sólo a los menos favorecidos, así como una gama más amplia de resultados (académicos y sociales). Sin embargo, como sucedió en los Estados Unidos de América, la mayoría de los estudios realizados en el Reino Unido se ha llevado a cabo en escuelas de zonas marginadas.*

* Nota de traducción: "Inner city" en el texto original es un término inglés (muy utilizado en relación con Londres en particular) que se refiere al anillo atrapado en una zona central comercial y cultural, considerada una zona pobre, improductiva, con un alto índice de delitos y un bajo índice de educación, en la que viven muchos inmigrantes pobres. Aquí se tradujo como "zonas marginadas".

Las investigaciones más recientes también reconocen la importancia crucial de la matrícula de la escuela y tratan de controlar estadísticamente, por lo general, esta diferencia entre escuelas antes de que se haga cualquier comparación de efectividad.[6]

Definición de efectividad

Aunque Reid, Hopkins y Holly (1987) concluyeron que si bien "todas las investigaciones asumen que las escuelas efectivas pueden diferenciarse de las no efectivas, todavía no hay consenso sobre qué es exactamente lo que constituye una escuela efectiva" (p. 22). Sin embargo, ahora existe un mayor acuerdo entre los investigadores acerca de la metodología apropiada para tales estudios, la necesidad de enfocar explícitamente los resultados obtenidos por los estudiantes y, en particular, sobre el concepto de valor agregado por la escuela.[7] Por ejemplo, Mortimore (1991a) ha definido una escuela efectiva como aquella donde los estudiantes avanzan más de lo que podría esperarse considerando sus características al matricularse.

Una escuela efectiva añade valor adicional al rendimiento de sus estudiantes, en comparación con otras escuelas que reciben una matrícula similar. En contraste, en una escuela no efectiva los alumnos, dadas sus características de entrada, avanzan menos de lo esperado. El desarrollo metodológico ha puesto de relieve la necesidad de considerar los temas de consistencia y estabilidad en la efectividad, así como la importancia de la cautela para interpretar cualquier evaluación de los efectos de una escuela en particular. Resalta específicamente la necesidad de tomar en cuenta la limitante de la confianza que se asocia a tales estimaciones.[8]

Sammons (1994) ha argumentado que las definiciones de efectividad escolar dependen de diversos factores. Éstos incluyen:

---

6 Mortimore, 1991b; Mortimore, Sammons y Thomas, 1995.

7 McPherson, 1992.

8 Goldstein *et al.*, 1993; Creemers, 1994; Sammons *et al.*, 1994b; Mortimore, Sammons y Thomas, 1995.

- la muestra de las escuelas examinadas (muchos estudios se han concentrado en escuelas de zonas marginadas y este contexto puede afectar la aplicabilidad general de los resultados);
- la selección de resultados (estudios que se concentran solamente en uno o dos resultados pueden arrojar una imagen parcial de la efectividad, tanto en términos de efectos como en correlativos de efectividad) contempla una amplia gama que refleja los objetivos de escolaridad deseables (por ejemplo, el estudio de Mortimore *et al.* [1988a] examinó varias medidas cognitivas y una gama de resultados socioafectivos);
- el control adecuado entre escuelas por matrícula para asegurar que "un igual se compare con otro igual". Se requiere información sobre alumnos individuales, incluyendo bases de rendimiento previo, así como características personales, familiares y socioeconómicas;[9]
- la metodología requiere planteamientos con valor agregado, enfocados al adelanto progresivo y adopción de técnicas estadísticas apropiadas, como el modelaje de nivel múltiple para obtener cálculos eficientes de los efectos de la escuela y sus límites de confiabilidad correspondientes;[10] y
- la escala de tiempo que permita afrontar temas de estabilidad y consistencia en los efectos de las escuelas de un año a otro.[11] Para que el estudio refleje los efectos que las escuelas tienen en sus alumnos, se necesitan acercamientos longitudinales siguiendo uno o más grupos de edad a lo largo de un tiempo determinado, más que estudios puntuales a partir de cortes transversales.

Evidencia de efectividad

El interés central de la investigación sobre efectividad escolar se ocupa de la idea de que "las escuelas importan, las escuelas sí afectan de manera impor-

9 Gray, Jesson y Sime, 1990; Willms, 1992; Goldstein *et al.*, 1993; Thomas y Mortimore, 1994; Sammons *et al.*, 1994b.

10 Goldstein, 1987; Willms y Raudenbush, 1989; Gray *et al.*, 1993; Goldstein *et al.*, 1993.

11 Gray *et al.*, 1993; Sammons, Mortimore y Thomas, 1993a.

tante el desarrollo de los niños y, para decirlo de modo sencillo, las escuelas sí marcan una diferencia".[12] Aunque Preece (1989) examinó los escollos de la investigación sobre los estudios de efectividad escolar e hizo varias críticas a algunos estudios, Tabberer (1994) concluye que: "A pesar de la crítica de Preece, en la actualidad se discute poco sobre el efecto que pueden tener y de hecho tienen las escuelas".

Durante las últimas dos décadas se ha acumulado un acervo considerable de evidencia que demuestra que, a pesar de que la habilidad y los antecedentes familiares de los estudiantes son determinantes del nivel de rendimiento, en circunstancias sociales similares las escuelas pueden lograr muy diferentes niveles de adelanto educativo.[13] Dichos estudios, llevados a cabo en contextos diversos, con grupos de edades diferentes, y en varios países, confirman la existencia de desigualdades significativas entre escuelas, en el rendimiento de los estudiantes, tanto estadística como educacionalmente.

La mayoría de los estudios sobre efectividad escolar se ha concentrado en los logros académicos en términos de destrezas básicas para lectura y matemáticas, o en los resultados de los exámenes realizados.[14] Sin embargo, unos pocos también han arrojado evidencia de diferencias significativas en resultados socioafectivos, como asistencia, actitudes y comportamiento.[15]

Existen algunos indicios de recientes investigaciones británicas[16] como resultado de dar seguimiento al grupo *La escuela importa* (*School Matters*), en donde se concluye que los efectos de la escuela primaria pueden ser mayores

12 Reynolds y Creemers, 1990, p. 1.

13 Reynolds, 1976, 1982; Gray, 1981; Edmonds, 1979; Brookover *et al.*, 1979; Madaus *et al.*, 1979b; Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988b; Tizard *et al.*, 1988; Smith y Tomlinson, 1989; Willms y Raudenbush, 1989; Nuttall *et al.*, 1989; Gray, Jesson y Sime, 1990; Daly, 1991; FitzGibbon, 1991; Jesson y Gray, 1991; Stringfield *et al.*, 1992; Goldstein *et al.*, 1993; Sammons *et al.*, 1994a, 1994b, 1994c; Thomas y Mortimore, 1994; Thomas, Sammons y Mortimore, 1994.

14 Goodlad, 1984.

15 Reynolds, 1976; Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988a.

16 Sammons *et al.*, 1994a; Goldstein y Sammons, 1995.

a los identificados en secundaria, y que las escuelas primarias pueden tener consecuencias significativas a largo plazo en resultados posteriores en el GCSE* (en otras palabras, hay evidencia de un efecto continuo de la escuela primaria). En esta asociación, puede ser pertinente la investigación de Teddlie y Virgilio (1988), en los Estados Unidos de América, la cual indica que la variabilidad en el comportamiento de los maestros de grados elementales incide en mayor medida que en el nivel de secundaria.

Midiendo la efectividad

Los adelantos metodológicos, particularmente el desarrollo de técnicas de nivel múltiple,[17] han llevado a mejorar el cálculo de los efectos de la escuela.[18] Éstos han permitido a los investigadores observar mejor las diferencias entre las escuelas, respecto a características de la matrícula de sus alumnos, y han facilitado la exploración de temas tales como la consistencia y la estabilidad en los efectos de las escuelas sobre diferentes tipos de resultados y a través del tiempo.[19] La necesidad de examinar las diferencias en las asignaturas, ya sea a nivel-A**[20] o GCSE,[21] así como niveles generales de rendimiento en términos de calificaciones totales para nivel-A y GCSE, se está convirtiendo en un enfoque clave de estudios recientes. Éstos resaltan la importancia del análisis de nivel múltiple, el cual examina tanto los efectos departamentales*** como los de la escuela.[22]

17 Goldstein, 1987.

18 Scheerens, 1992; Creemers, 1994.

19 Gray *et al.*, 1993; Sammons, Mortimore y Thomas, 1993a; Reynolds *et al.*, 1994; Thomas y Mortimore, 1994; Mortimore, Sammons y Thomas, 1995.

20 FitzGibbon, 1991, 1992; Tymms, 1992.

21 Sammons *et al.*, 1994c.

22 Ver también el trabajo de los holandeses Luyten, 1994 y Witziers, 1994.

* General Certificate of Secundary Education. (Examen que se aplica en las escuelas británicas).

** Nivel de examen aplicado en la educación británica.

*** Nota de traducción: Se refiere a las diferencias por área, por ejemplo, ciencia, lenguas, sociales, etcétera.

Adicionalmente, las técnicas de nivel múltiple también permiten la investigación del concepto de efectividad diferencial; es decir, si algunas escuelas son más o menos efectivas para grupos específicos de estudiantes (niños o niñas, estudiantes de alta o baja habilidad, o aquellos de grupos étnicos específicos).

Temas como la estabilidad y la permanencia de los efectos a través del tiempo y de resultados múltiples, diferencias departamentales y efectividad diferencial para grupos específicos de estudiantes, tienen claramente implicaciones importantes para interpretar la efectividad de las escuelas en particular.[23] Así pues, Tabberer (1994), al discutir las posibilidades de efectividad diferencial, señala que "es importante ya que, si existe en grado notable, entonces las medidas de una sola característica de efectividad escolar, así como las que se consideran para tablas de clasificaciones generalizadas a todas las escuelas, se cuestionan más".

La importancia de tomar en cuenta los límites de confiabilidad vinculados a los cálculos (residuales) que dan una medida del valor relativo agregado o restado de los logros estudiantiles en escuelas individuales, también tiene implicaciones para el uso de las tablas de clasificaciones generalizadas. No es apropiado producir clasificaciones detalladas de cálculos de valor agregado porque los límites de confiabilidad se traslapan.[24] Más bien, la metodología permite la identificación de escuelas donde los resultados son significativamente diferentes de los pronosticados sobre la base de la matrícula durante uno o más años.

Tamaño e importancia de los efectos de la escuela

La complejidad creciente de la investigación sobre efectividad escolar ha proporcionado evidencia de que los antecedentes individuales del estudiante son responsables en una proporción mucho mayor de la variante total de los resul-

23 Nuttall *et al.*, 1989; Sammons *et al.*, 1993b.

24 Goldstein *et al.*, 1993; Sammons *et al.*, 1993b, 1994b, 1994c; Thomas y Mortimore, 1994.

tados académicos de los estudiantes, que la escuela en particular a la que haya asistido.[25] Esto es especialmente cierto respecto a la repercusión de logros previos. Sin embargo, características socioeconómicas, de género, etnia y lenguaje (que por supuesto también están íntimamente correlacionadas con logros previos),[26] también tienen una influencia pequeña pero continua. Creemers (1994) afirma que: "Alrededor de 12 a 18% de la variante en resultados de los estudiantes puede explicarse por factores de la escuela y el aula cuando tomamos en cuenta los antecedentes de los estudiantes" (p. 13); otros autores han producido cálculos ligeramente más modestos: entre 8 y 10%.[27] Expresados como porcentajes, los efectos de la escuela y el aula no parecen excepcionalmente grandes, pero en términos de diferencias entre las escuelas por resultados de los alumnos, pueden ser elevadamente significativos tanto educacional como estadísticamente. Por ejemplo, Thomas y Mortimore (1994) reportan diferencias en los resultados del Séptimo Grado E y Séptimo Grado C (más de 14 puntos) en el GCSE, entre escuelas con calificaciones donde se utilizó la técnica del valor agregado.

Mientras que existen fuertes argumentos en contra de producir clasificaciones detalladas o tablas asociadas de resultados escolares, aun usando técnicas de valor agregado,[28] el tamaño de las diferencias entre escuelas identificadas como estadísticamente más o menos efectivas de manera significativa, no es trivial y puede tener repercusión.[29] Lo que es más, Mortimore *et al.* (1988a y b) han demostrado que en términos de adelanto estudiantil (el valor agregado), los efectos de la escuela son mucho más importantes que los factores como edad, género y clase social (a grandes rasgos resulta cuatro veces más importante para el progreso en la lectura y diez veces más para las matemáticas). En términos de diferencias en equidad, el estudio también demostró que

25 Coleman *et al.*, 1966; Jencks *et al.*, 1972.

26 Sammons *et al.*, 1993.

27 Daly, 1991.

28 Goldstein *et al.*, 1993.

29 Mortimore *et al.*, 1988b; Gray, Jesson y Sime, 1990; Sammons *et al.*, 1993b; 1994b.

aunque ninguna escuela descartó las diferencias sociales en cuanto a rendimiento, el logro absoluto en destrezas básicas de alumnos de clase trabajadora en las escuelas más efectivas fue mayor que el de alumnos de clase media en las escuelas menos efectivas después de tres años de educación secundaria. Una vez más, tales hallazgos señalan la importancia educacional de diferencias entre escuelas en cuanto a su efectividad al agregar valor a los resultados de los estudiantes, y resalta la importancia de usar enfoques longitudinales en vez de transversales.

También existe evidencia de estudios americanos, británicos y holandeses en el sentido de que los efectos de las escuelas pueden variar para diferentes tipos de resultados, siendo mayores para materias como matemáticas o ciencias enseñadas básicamente en la escuela, que para lectura o inglés, que son más susceptibles a influencias del hogar.[30] La reciente revisión de Fuller y Clarke (1994) sobre los efectos de la escuela en los países en vías de desarrollo llegó a conclusiones similares.

Desafortunadamente, se ha prestado menos atención a los resultados sociales que a los académicos de la educación. Se requiere más investigación al respecto, concentrándose en cuestiones de permanencia, estabilidad y efectividad diferencial.[31]

Contexto y posibilidad de transferencia

Existe un creciente reconocimiento de que a pesar de que se puede aprender mucho de los estudios internacionales y comparativos sobre efectividad de la escuela y de los maestros, realizados en diferentes países, es poco probable que los resultados de éstos sean directamente transferibles a otros contextos.[32] Por ejemplo, los primeros resultados del presente Programa Internacional de Investigación en Efectividad Escolar (ISERP, por sus siglas en inglés), que in-

30 Scheerens, 1992.

31 Sammons, Mortimore y Thomas, 1993.

32 Wimpleberg *et al.*, 1989.

vestiga logros básicos en matemáticas, indica diferencias entre cinco países en lo que se refiere a la influencia de los antecedentes del alumno y los efectos de ciertos aspectos del comportamiento del maestro.[33] Aun cuando el tamaño de la muestra es muy limitado, esta investigación también sugiere que la diferencia en el progreso atribuible a las escuelas y las clases sociales puede variar en diferentes países.

Creemers (1994) reporta hallazgos que apuntan a la naturaleza contingente de la investigación en efectividad escolar; asimismo, subraya la importancia de distinciones tales como primaria/secundaria y nivel socioeconómico bajo y alto en la matrícula estudiantil. Asimismo, Riddell, Brown y Duffield (1994) llaman la atención sobre factores como el contexto de políticas (nacional y local) y el contexto socioeconómico en estudios de caso de las escuelas secundarias en Escocia. El reporte internacional de Reynolds (1994) sobre investigación en efectividad escolar también ha resaltado las diferencias en tradiciones y hallazgos, así como la importancia de la conciencia de la dimensión del contexto educacional nacional, que con frecuencia está sujeto a cambios rápidos. Fuller y Clarke (1994) señalan la importancia del contexto en los intentos para analizar los efectos de la escuela en países en vías de desarrollo.

Dada la posible importancia de factores contextuales, particularmente del contexto nacional, el presente artículo ha puesto énfasis especial en los resultados de la investigación británica sobre efectividad escolar, debido a que es probable que sea muy pertinente para las escuelas del Reino Unido. También se han revisado otras investigaciones y, según el caso, se presta mayor atención a cualquier diferencia en el énfasis puesto en hallazgos específicos.

En la actualidad se reconoce ampliamente que no hay una combinación sencilla de factores para producir una escuela efectiva.[34] Como señalan Gray y Wilcox (1994), existe poca investigación "especialmente en Gran Bretaña, que sea explícita en cómo 'restituir' a las llamadas escuelas 'no efectivas'". Estos autores argumentan que al "buscar los correlativos de efectividad, se

33 Creemers, Reynolds y Swint, 1994.

34 Willms, 1992; Reynolds y Cuttance, 1992.

han asumido los correlativos de inefectividad como iguales. Sin embargo, de ninguna manera queda claro que lo sean. La manera en que una escuela 'no efectiva' mejora, puede diferir de las formas en que escuelas más efectivas mantienen su efectividad" (p. 2). Sammons *et al.* (1994c) han advertido la necesidad de seguir estudiando casos tanto de escuelas no efectivas como de las más efectivas, a fin de incrementar nuestra comprensión de los procesos de efectividad. Las recetas para triunfar y los ajustes sobre la marcha no se apoyan sobre una base de investigación. En contraste con el ambicioso reporte del Departamento de Educación de los Estados Unidos de América, no se pretende presentar conclusiones deterministas sobre "lo que funciona" en la educación. De muchas maneras, cada escuela es única, "cada una tiene sus propias características formadas por factores como su localización, tipo de matrícula, tamaño, recursos y, lo más importante, la calidad de su personal".[35] A esta lista podemos añadir su historia particular, así como su Junta de Gobierno, su Autoridad Local de Educación (LEA, por sus siglas en inglés) e influencias nacionales. Según Chubb (1988), no es de esperarse que el desempeño de la escuela mejore significativamente como resultado de cualquier conjunto de medidas que "no reconozca que las escuelas son instituciones, organizaciones complejas, compuestas de partes interdependientes, gobernadas por reglas y normas de conducta bien establecidas y adaptadas para la estabilidad".

No obstante estas reservas, un buen número de analistas, incluyéndonos nosotros, han identificado ciertas características comunes relativas a los procesos y características de las escuelas más efectivas.[36] Como observó Firestone (1991): "Existe consistencia a lo largo de diversos estudios efectuados aquí y en el extranjero, que se enmarcan dentro de una amplia gama de fortaleza y debilidad metodológicas. Además, existe apoyo considerable para los hallazgos clave de la investigación relacionada con el comportamiento organizacional en diversos contextos de trabajo y de países" (p. 9).

---

35 Reid, Hopkins y Holly, 1987.

36 Purkey y Smith, 1983; Reid, Holly y Hopkins, 1987; United States Department of Education, 1987; Gray, 1990; North West Regional Laboratory, 1990; Firestone, 1991; Mortimore, 1991a y b, 1993.

Características clave de las escuelas efectivas

En esta sección describimos algunos factores clave de efectividad identificados en nuestra revisión. Estos factores no deben considerarse como independientes uno de otro, por lo cual destacamos varios vínculos entre ellos que pueden ayudar a comprender mejor los posibles mecanismos de efectividad. Aunque nuestra lista no pretende ser exhaustiva, proporciona un resumen de la evidencia de investigación relevante que esperamos funcione como un antecedente útil para quienes están relacionados en la promoción de la efectividad y el mejoramiento escolar, así como los procesos de autoevaluación y revisión de las escuelas.

1. Liderazgo profesional

Casi todos los estudios sobre efectividad escolar han demostrado que el liderazgo, tanto en primaria como en secundaria, es un factor clave. Gray (1990) argumenta que "la importancia del liderazgo de la dirección es uno de los mensajes más claros que nos ofrece la investigación sobre efectividad escolar". Señala el hecho de que no ha surgido evidencia alguna de escuelas efectivas con liderazgo débil en las revisiones de las investigaciones sobre efectividad. Las reseñas de Purkey y Smith (1983) y del Departamento de Educación de los Estados Unidos de América [United States Department of Education (1987)] concluyen que el liderazgo es necesario para iniciar y mantener el mejoramiento de la escuela.

Sin embargo, la importancia del papel del liderazgo del director o directora, más que el de otros miembros del cuerpo académico tales como jefes de departamento, puede ser sensible al contexto, en particular a patrones de organización escolar.[1] Así, el liderazgo de los directores es una marcada caracte-

1 Hallinger y Leithwood, 1994.

360

Once factores para las escuelas efectivas	
1. Liderazgo profesional	Firme y dirigido Enfoque participativo Profesionista sobresaliente
2. Visión y objetivos compartidos	Unidad de propósito Consistencia en la práctica Colaboración y trabajo colegiado
3. Ambiente de aprendizaje	Atmósfera ordenada Ambiente de trabajo atractivo
4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar	Optimización del tiempo de aprendizaje Énfasis académico Enfoque en el aprovechamiento
5. Enseñanza con propósito	Organización eficiente Claridad de propósitos Lecciones estructuradas Práctica adaptable
6. Expectativas elevadas	Expectativas globales elevadas Comunicación de expectativas Desafío intelectual
7. Reforzamiento positivo	Disciplina clara y justa Retroalimentación
8. Seguimiento de los avances	Seguimiento del desempeño del alumno Evaluación del funcionamiento de la escuela
9. Derechos y responsabilidades de los alumnos	Elevar la autoestima del alumno Posiciones de responsabilidad Control del trabajo
10. Colaboración hogar-escuela	Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos
11. Una organización para el aprendizaje	Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela

rística de la investigación británica[2] y americana,[3] no obstante, aspectos específicos como un liderazgo asertivo por parte de los directores y la verificación de calidad, no se han considerado de importancia en países como Holanda.[4]

2 Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988a; Caul, 1994; Sammons *et al.*, 1994c.

3 Edmonds, 1979; Brookover *et al.*, 1979; Stringfield y Teddlie, 1987.

4 Scheerens, 1992

361

Hallinger y Leithwood (1994) han argumentado que se requiere mayor investigación comparativa en esta área.

El liderazgo no se relaciona simplemente con la calidad de los líderes individuales aunque esto sea, por supuesto, importante. También resulta fundamental el papel que juegan los líderes, su estilo gerencial, su relación con la visión, valores y metas de la escuela, y su manera de abordar el cambio.

Al revisar la literatura sobre investigación como un todo, parecería que los diferentes estilos de liderazgo pueden asociarse a las escuelas efectivas y se ha resaltado una amplia gama de los aspectos del papel de los líderes en las escuelas. Como concluyeron Bossert *et al.* (1982), "ningún estilo simple de dirección parece ser apropiado para todas las escuelas... los directores deben encontrar el estilo y las estructuras más adecuados a su propia situación local" (p. 38). Sin embargo, una revisión de la literatura revela que se han encontrado con frecuencia tres características asociadas con el liderazgo exitoso. Éstas son: fuerza en los propósitos; involucrar al cuerpo académico en la toma de decisiones; y, autoridad profesional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

a) Firme y dirigido

El liderazgo efectivo es por lo general firme y con propósito. Aunque algunos estudios de caso han mostrado ejemplos aislados de escuelas donde el liderazgo central lo representa otro individuo, la mayoría ha demostrado que el director(a) es el agente clave que contribuye al cambio de muchos de los factores que afectan la efectividad escolar.[5]

Las investigaciones muestran que los líderes excepcionales tienden a ser dinámicos. Por ejemplo, la efectividad se intensifica por "un estilo enérgico de selección y reemplazo de maestros",[6] aunque la investigación en Louisiana[7] enfatizó que esto sucede principalmente en los primeros años del periodo de

5 Gray, 1990; United States Department of Education, 1987.

6 Levine y Lezotte, 1990.

7 Stringfield y Teddlie, 1987.

un director o directora o durante una campaña de mejoramiento. Una vez que se constituye un equipo de maestros capaz de trabajar hacia la efectividad, la estabilidad tiende a recuperarse en las escuelas secundarias efectivas. Sammons *et al.* (1994c) reportan resultados internos donde sugieren que en las escuelas efectivas los jefes consideran prioritario el reclutamiento y también señalan la importancia del consenso y la unidad de propósitos entre el equipo de funcionarios de mayor rango y antigüedad dentro de la escuela.

Otro aspecto del liderazgo firme es la intercesión, la habilidad de mediar o amortiguar los agentes de cambio negativos, de desafiar y hasta violar lineamientos externos.[8] La autonomía creciente de las escuelas en años recientes ha reducido la necesidad de este tipo de actividad, pero ha incrementado el margen para otro factor del liderazgo efectivo cuya importancia se ha demostrado en algunos estudios, como es el éxito para obtener recursos adicionales. Esto puede lograrse mediante donativos o contribuciones de empresas o de la comunidad local.[9]

Una serie de estudios ha hecho hincapié en el papel clave del liderazgo para iniciar y mantener el proceso de mejoramiento de la escuela.[10] Mejorar muchos de los factores de efectividad escolar o hacer cambios fundamentales puede requerir apoyo de agencias externas, tales como autoridades locales de educación, universidades o asesores,[11] y los líderes que triunfen establecerán y se mantendrán en contacto regular con estas redes.[12] Sin embargo, el mensaje de los programas de mejoramiento escolar, sintetizado exhaustivamente por Fullan (1991), consiste en que el cambio efectivo proviene del interior de la escuela.

Mientras que algunos estudios de caso han señalado las largas horas que trabajan los directores con efectividad,[13] el efecto de este factor es difícil de

8 Levine y Lezotte, 1990; Hopkins, Ainscow y West, 1994.

9 Venezky y Winfield, 1979; NREL, 1990; Murphy, 1989; Levine y Lezotte, 1990.

10 Trisman *et al.*, 1976; Berman y McLaughlin, 1977; Brookover y Lezotte, 1979; Venezky y Winfield, 1979; Lightfoot, 1983; Louis y Miles, 1992; Stoll y Fink, 1994; Sammons *et al.*, 1994c.

11 Purkey y Smith, 1983; Weindling, 1989.

12 Louis y Miles, 1990.

13 Venezky y Winfield, 1979; Levine y Stark, 1981.

determinar: *solamente* es efectivo cuando va acompañado de otros factores. Puede fluctuar ampliamente durante periodos cortos de tiempo, y es casi imposible separar su efecto directo sobre el mejoramiento de su papel como medio para edificar una visión compartida y como una señal de carácter distintivo del resto de los maestros.

b) Enfoque participativo

Una segunda característica de los directores efectivos es la de compartir las responsabilidades de liderazgo con otros miembros del equipo de funcionarios de alto rango y la de involucrar de manera más general a los maestros en la toma de decisiones. Mortimore *et al.* (1988a), en su estudio sobre escuelas primarias, mencionaron la participación del subdirector en decisiones sobre políticas, la de los maestros en la dirección y planeación del currículo, la consulta con los maestros sobre los gastos y otras decisiones de políticas, todos como correlativos de efectividad escolar. Esto va unido a otra característica importante de una escuela: el grado en el cual su cultura es colaborativa (ver el factor 2. *Visión y objetivos compartidos*).

En las escuelas primarias y secundarias más grandes puede haber aún mayor necesidad de delegar algunas de las responsabilidades de liderazgo. Smith y Tomlinson (1989) en su estudio de escuelas secundarias enfatizaron la importancia de liderazgo y dirección en los jefes de departamento.

Un hallazgo surgido de las investigaciones recientes mostró importantes diferencias en efectividad departamental dentro de las escuelas.[14] En estudios de caso de escuelas en Irlanda del Norte, Caul (1994) resaltó tanto la necesidad de liderazgo claro como la de delegar autoridad. Su estudio señaló la importancia de buenos directores intermedios en la escuela a nivel de jefe de departamento. La investigación en Holanda también ha señalado la importancia del nivel departamental en escuelas secundarias.[15]

14 Sammons *et al.*, 1994.

15 Luyten, 1994; Witziers, 1994.

Resumiendo estas dos primeras características, el liderazgo efectivo requiere claridad, evitar tanto la autocracia como la excesiva democracia para trabajar, juzgar cuidadosamente cuándo tomar una decisión autónoma y cuándo involucrar a otros, y reconocer la eficacia del papel del liderazgo en diferentes niveles de la escuela. Dicho liderazgo también es importante para el desarrollo y mantenimiento de un propósito escolar común y un clima de objetivos compartidos (ver la discusión en el factor 2. *Visión y objetivos compartidos*).

c) Profesionista sobresaliente

En la mayoría de los casos un director efectivo no es simplemente el administrador o director de mayor antigüedad, sino que en cierto sentido es un profesionista sobresaliente. Esto implica que se involucra y conoce lo que sucede en el aula, incluyendo el currículo, estrategias de enseñanza y seguimiento del progreso de los alumnos.[16] En la práctica esto implica proveer de varios tipos de apoyo a los maestros, incluyendo tanto estímulos como asistencia práctica.[17] También implica que el director debe proyectar un perfil de altura por medio de acciones tales como desplazarse frecuentemente por la escuela, visitas a las aulas y conversaciones informales con los maestros.[18] Asimismo se requiere evaluar la forma en que funcionan los maestros, que Scheerens (1992) describe como "uno de los pilares del liderazgo educacional".

Por supuesto, este tipo de aproximación por sí misma tiene poco efecto sobre la efectividad y sólo cuando se conjuga con otros factores que se han mencionado, tales como énfasis en enseñanza y aprendizaje, así como inspecciones regulares en la escuela, puede tener un efecto poderoso. Es un hecho que cada uno de los 11 factores clave que hemos identificado tiene implicaciones para los líderes efectivos. Esto surge de la revisión minuciosa de la literatura que hace Murphy (1989) con relación al liderazgo instruccional. Es probable

16 Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988a.

17 Levine y Stark, 1981; Murphy, 1989.

18 Sizemore *et al.*, 1983; Mortimore *et al.*, 1988a; Pollack *et al.*, 1987; Teddlie *et al.*, 1989.

que la influencia de los directores en los niveles de desempeño y avance de los estudiantes opere más en forma indirecta que directa, al influir en la cultura de la escuela y del personal, actitudes y comportamiento que, a su vez, afectan las prácticas en el aula y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

2. Visión y objetivos compartidos

La investigación ha demostrado que las escuelas son más efectivas cuando el personal construye un consenso sobre los objetivos y valores de la escuela y los pone en práctica mediante formas sólidas de colaboración en el trabajo y la toma de decisiones. Por ejemplo, la revisión de Lee, Bryk y Smith (1993) de la literatura sobre organización de escuelas secundarias efectivas resalta la importancia de tener un sentido de comunidad: "Elementos de la comunidad tales como trabajo cooperativo, comunicación efectiva, y metas compartidas, han sido identificados como cruciales para todo tipo de organizaciones exitosas, no solamente las escuelas" (p. 227). Otros han llegado a conclusiones similares respecto a escuelas primarias.[19] Mientras que el grado en que esto es posible está parcialmente en manos del director (ver el factor 1. *Liderazgo profesional)*, también depende de características más amplias de las escuelas, pues éstas no están, necesariamente, determinadas por individuos particulares.

a) Unidad de propósito

La mayoría de los estudios de organizaciones efectivas enfatiza sobre la importancia de tener una visión compartida para elevar las aspiraciones de la escuela y fomentar un propósito común. Esto es particularmente importante en escuelas que han sido puestas a prueba para lograr objetivos difíciles, mismos que frecuentemente se contraponen, y que por lo general tienen una enorme presión exterior.[20] Tanto la investigación sobre efectividad escolar como las evalua-

19 Cohen, 1983; Mortimore *et al.*, 1988a.

20 Purkey y Smith, 1983; Levine y Lezotte, 1990.

ciones de programas de mejoramiento de escuelas, muestran que el consenso sobre valores y metas de la escuela se encuentra asociado a mejores resultados educacionales.[21] Rutter *et al.* (1979) enfatizaron que el ambiente de una escuela "recibirá gran influencia en la medida que funcione como un todo coherente" y encontraron que la presencia de un conjunto de valores compartidos en la escuela era conducente tanto a un buen estado de ánimo como a una enseñanza efectiva. De manera similar, Edmonds (1979) enfatizó la importancia de políticas generales para toda la escuela y un acuerdo sobre las metas entre los maestros. La unidad en los propósitos, particularmente cuando se combina con una actitud positiva hacia el aprendizaje y hacia los alumnos, es un mecanismo poderoso para una escolaridad efectiva.[22] Cohen (1983) también ha resaltado la necesidad de objetivos instruccionales claros, públicos y con consenso.

En su discusión sobre la relativamente mayor efectividad de las escuelas católicas para fomentar los resultados académicos y sociales de los alumnos (por ejemplo, bajo nivel de deserción) en el contexto de Estados Unidos de América, Lee, Bryk y Smith (1993) hacen notar la importancia de fuertes normas institucionales y creencias compartidas que producen una "filosofía educacional que esté bien alineada con objetivos de equidad social" (p. 230-231). En Irlanda del Norte, Caul (1994) también ha concluido que las escuelas más efectivas comparten metas comunes, incluyendo un compromiso con la calidad en todos los aspectos de la vida escolar, así como claras prioridades organizacionales.

b) Consistencia en la práctica

Relacionado con la idea de consenso entre el cuerpo académico, se encuentra el grado en el que los maestros tienen un acercamiento consistente a su trabajo y se adhieren a un enfoque común sobre asuntos como la evaluación y la puesta en vigor de reglas y políticas con referencia a premios y sanciones (ver co-

21 Trisman *et al.*, 1976; Rutter *et al.*, 1979; Venezky y Winfield, 1979; Lightfoot, 1983; MacKenzie, 1983; Lipsitz, 1984; California Assembly, 1984; United States Department of Education, 1987; Stoll y Fink, 1984.

22 California, 1980.

367

mentarios sobre los factores 7. *Reforzamiento positivo* y 8. *Seguimiento de los avances*). Desde luego, la consistencia en la práctica de toda la escuela será mucho más viable en un contexto reforzado por una unidad de propósitos, como se expresa arriba. El trabajo de Cohen (1983) concluye que la necesidad de que el currículo y los programas instruccionales estén interrelacionados, especialmente en las escuelas primarias, sugieren que en las escuelas más efectivas, las normas predominantes que otorgan autonomía considerable a los maestros individuales tienen menos peso que las metas compartidas por un personal profesional.

Mortimore *et al.* (1988a) encontraron que en escuelas donde los maestros adoptaron una práctica consistente con respecto a las pautas para el uso del currículo escolar, había un efecto positivo en el adelanto de los alumnos. Glenn (1981) obtuvo resultados similares. Rutter *et al.* (1979) se concentraron especialmente en actitudes consistentes en relación con la disciplina, y demostraron que es más posible que los alumnos mantengan principios y pautas de comportamiento cuando entienden que las normas de disciplina se basan en "expectativas generales establecidas por la escuela", más que en el capricho de un maestro. Los autores también resaltaron la importancia de que los maestros realicen el papel de modelos positivos para el estudiante (en su relación con los alumnos y los demás maestros), así como en su actitud hacia la escuela. En su estudio de escuelas secundarias en Gales, Reynolds (1976) también señaló la importancia de evitar un enfoque rígido y coercitivo con respecto a la disciplina.

c) Colaboración y trabajo colegiado

El trabajo colegiado y la colaboración son condiciones importantes para la unidad de propósitos.[23] Como se vio en la sección sobre liderazgo, las escuelas efectivas tienden a recibir participación constante del personal con relación al funcionamiento de la escuela. Por ejemplo, Rutter *et al.* (1979) encontraron que los alumnos lograban mayor éxito en escuelas con un proceso de toma de decisiones en el que las opiniones de los maestros estaban representadas y eran considera-

23 Rutter *et al.*, 1979, Lightfoot, 1983; Purkey y Smith, 1983; Lipsitz, 1984; United States Department of Education, 1987.

das con seriedad. En primaria, Mortimore *et al.* (1988a) también hicieron notar la importancia de que los maestros se involucren en la toma de decisiones y la elaboración de pautas escolares, creando un sentido de "propiedad". Sin embargo, dicha participación representa sólo un aspecto del trabajo colegiado. Hasta cierto punto, la contribución al aprovechamiento llega a través de un fuerte sentido de comunidad entre el personal y los alumnos, fomentado por relaciones recíprocas de apoyo y respeto.[24] Esto también es resultado de que los maestros compartan ideas, observándose y retroalimentándose mutuamente, aprendiendo unos de otros y trabajando juntos para mejorar el programa de enseñanza.[25]

3. Ambiente de aprendizaje

El *ethos** de una escuela está determinado en parte por la visión, los valores, los objetivos de los maestros, la forma en que trabajan juntos y por el clima en que se desempeñan los alumnos: el ambiente de aprendizaje. Las características particulares que resultan de lo anterior, parecen traducirse en un ambiente ordenado y un medio de trabajo atractivo.

a) Atmósfera ordenada

Es más probable que las escuelas con éxito sean lugares tranquilos en vez de sitios caóticos. Muchos estudios han subrayado la importancia de mantener un clima ordenado y orientado al trabajo.[26] Mortimore *et al.* (1988a) también señalaron que estimular el autocontrol entre los alumnos puede funcionar como un *ethos* positivo en el aula, y además explicaron las desventajas de niveles altos de ruido y movimiento para lograr la concentración de los alumnos. Lo

* Nota de traducción: *Ethos*, raíz griega que se refiere a maneras, valores morales y códigos de lo correcto e incorrecto.

24 Rutter *et al.*, 1979; Wynn, 1980; Lightfoot, 1983; Finn, 1984; Lipsitz, 1984; Wilson y Corcoran, 1988.

25 North West Regional Educational Laboratory (NREL), 1990.

26 Weber, 1971; Stallings y Hentzel, 1978; Brookover *et al.*, 1979; Edmonds, 1979, 1981; Rutter *et al.*, 1979; Coleman *et al.*, 1982; Lightfoot, 1983.

que la investigación en general demuestra no es que las escuelas se vuelvan más efectivas al volverse más ordenadas, sino que un medio ordenado es un requisito previo para que ocurra un aprendizaje efectivo. Creemers (1994) cita la investigación del holandés Schweitzer (1984), quien llegó a la conclusión de que un ambiente ordenado dirigido a la estimulación del aprendizaje estaba relacionado con los logros académicos de los alumnos. La forma más efectiva de estimular el orden y dirección entre los alumnos es reforzar buenas prácticas de aprendizaje y comportamiento (ver factor 7. *Reforzamiento positivo*).

b) Ambiente de trabajo atractivo

La investigación sobre efectividad escolar sugiere que el medio físico de una escuela también puede afectar tanto las actitudes como el rendimiento de los alumnos. Rutter *et al.* (1979) encontraron que mantener una escuela en buen estado producía normas más altas de desempeño académico y comportamiento.[27] Rutter (1983) sugirió dos explicaciones para esto: las condiciones de trabajo atractivas y estimulantes tienden a mejorar el ánimo, mientras que los edificios abandonados tienden a estimular el vandalismo. A nivel primaria, Mortimore *et al.* (1988a) también señalaron la importancia de crear un ambiente físico placentero, que incluya la exhibición del trabajo de los niños.

4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar

Los propósitos básicos de las escuelas son la enseñanza y el aprendizaje. Éstas parecerían ser actividades obvias en una escuela efectiva, pero la investigación sugiere que las escuelas difieren enormemente en el grado en que se concentran en su propósito primario. Cohen (1983) hizo notar que la efectividad de la escuela es evidentemente interdependiente de la enseñanza efectiva en el aula. Conclusiones similares sobre la importancia de la enseñanza y el aprendizaje a

27 Pablant y Baxter, 1975; Chan, 1979.

370

nivel del aula son evidentes en artículos de Scheerens (1992), Mortimore (1993) y Creemers (1994). Diversos estudios han demostrado correlaciones entre el enfoque en la enseñanza y el aprendizaje y en la efectividad del maestro y la escuela. En algunos casos este enfoque se ha definido cuantificando el uso que hacen de su tiempo maestros y alumnos; en otros se ha definido con base en métodos de medición de la atención que presta la escuela al proceso específico de aprendizaje o con base en el rendimiento. Es fundamental para las escuelas y los maestros centrar la atención tanto en la calidad como en la cantidad de la enseñanza y el aprendizaje que se llevan a cabo.

a) Optimización del tiempo de aprendizaje

Algunos estudios han examinado el uso del tiempo en las escuelas y han demostrado una correlación positiva entre el uso eficiente de medidas de tiempo de aprendizaje y los resultados y el comportamiento de los alumnos. Las medidas de estos lapsos incluyen:

- proporción del día que se dedica a materias académicas[28] o a materias académicas específicas;[29]
- proporción de tiempo dedicado a lecciones dedicadas al aprendizaje[30] o a la interacción con los alumnos;[31]
- proporción de tiempo que el maestro pasa discutiendo con los alumnos el contenido del tema a trabajar, en contraste con asuntos rutinarios y el mantenimiento de la actividad de trabajo;[32]
- interés de los maestros por objetivos cognitivos, en contraste con metas de relaciones personales y objetivos afectivos;[33]

28 Coleman *et al.*, 1981.

29 Bennett, 1978.

30 Brookover *et al.*, 1979; Brookover y Lezotte, 1979; Rutter *et al.*, 1979; Sizemore, 1987.

31 Mortimore *et al.*, 1988a; Alexander, 1992.

32 Galton y Simon, 1980; Mortimore *et al.*, 1988a; Alexander, 1992.

33 Evertson *et al.*, 1980.

- puntualidad en las clases;[34]
- ausencia de interrupciones provenientes del exterior del aula.[35]

En conjunto, todas las medidas apuntan a la necesidad de que los maestros manejen la transición de actividades activa y eficientemente. Se ha visto que cada uno de estos factores tiene una relación positiva sobre la efectividad escolar. Los investigadores que han combinado estas variables para formar una sola medida de instrucción o de tiempo de aprendizaje académico,[36] o aquellos que han revisado esta literatura en su totalidad,[37] también han demostrado una evidente repercusión de la optimización del tiempo de aprendizaje sobre la efectividad.

Por supuesto, el estudio sobre las medidas de tiempo de enseñanza ofrece sólo una visión "en bruto", sin detalle, sobre el aprendizaje. Como advirtió Carroll (1989), "no es el tiempo como tal lo que cuenta, sino lo que sucede durante ese tiempo" (p. 27). No obstante, el tiempo de aprendizaje académico y el empleado en la realización de tareas, siguen siendo factores clave para pronosticar el aprovechamiento.

En una reciente revisión de la literatura británica sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, Sammons *et al.* (1994d) llamaron la atención sobre los hallazgos relativos a la enseñanza de una sola materia y el manejo del tiempo de enseñanza y aprendizaje: "los maestros pueden tener grandes dificultades para manejar con éxito el aprendizaje de los niños en sesiones donde se trabaja en diferentes campos del currículum de manera continua. En particular, en investigaciones realizadas a nivel de la escuela primaria se han reportado bajos niveles de comunicación maestro-alumno con relación al trabajo, más interacciones administrativas rutinarias, y niveles inferiores de participación de los alumnos en el trabajo" (p. 52).

34 Rutter, 1979; deJong, 1988.

35 California, 1980; Hersch *et al.*, 1981.

36 Rosenshine y Berliner, 1978; Good, 1984; Carroll, 1989.

37 United States Department of Education, 1987; NREL, 1990; Levine y Lezotte, 1990.

b) Énfasis académico

Una serie de estudios, incluyendo algunos mencionados arriba, han demostrado que las escuelas efectivas se caracterizan por diversos aspectos del énfasis académico: Por la opinión de maestros y alumnos,[38] por altos niveles de trabajo de los alumnos en el aula,[39] por la asignación regular y calificación de tareas para la casa,[40] y por la verificación, por parte del personal de mayor rango, de que esto se está llevando a cabo. Las investigaciones[41] han señalado la importancia tanto de la cantidad como de la calidad (lo apropiado) de la tarea asignada para la casa, así como la necesidad de que el maestro retroalimente a los alumnos.

Numerosos estudios sobre escuelas primarias han encontrado también que las escuelas excepcionalmente efectivas tienden a enfatizar el "dominio del contenido académico" como un aspecto importante de sus programas de enseñanza.[42] En Irlanda del Norte, el trabajo de Caul (1994) ha destacado la importancia del acceso universal al GCSE, y el énfasis que se da en escuelas efectivas a los niveles académicos. Smith y Tomlinson (1989) también han señalado las políticas de acceso a los exámenes de admisión como una característica clave de efectividad en las escuelas secundarias. Sammons *et al.* (1994c) reportaron que el énfasis académico (incluyendo asignación regular y seguimiento de tareas para la casa) y la alta proporción de acceso al examen de admisión GCSE parecen ser características de las escuelas secundarias con una mayor efectividad académica.

Un factor importante que influye en el énfasis académico se relaciona con los conocimientos que tengan los maestros de las asignaturas. Por ejemplo, Bennett *et al.* (1994) han demostrado claramente que a nivel de primaria los maestros tienen un conocimiento con frecuencia limitado de los contenidos de las asignaturas, particularmente en áreas como la ciencia. Un conocimiento adecuado se conside-

38 McDill y Rigsby, 1973.

39 Weber, 1971; Mortimore *et al.*, 1988a.

40 Ainsworth y Batten, 1974.

41 Walberg, 1985; United States Department of Education, 1987.

42 Levine y Lezotte, 1990.

ró como un requisito previo necesario (aunque por sí mismo no es suficiente) para la enseñanza y el aprendizaje efectivos. En estudios de caso que contrastan escuelas secundarias altamente efectivas con las altamente no efectivas, Sammons *et al.* (1994c) reportaron que las escuelas no efectivas habían estado sujetas a frecuentes cambios de maestros y a escasez de personal académico en asignaturas especializadas, situación que se consideró como una barrera para la efectividad.

También es importante la cobertura del programa. Por ejemplo, Bennett (1992) demostró amplias variaciones en cobertura del programa, tanto para alumnos de la misma clase como en escuelas diferentes. De igual manera, el trabajo de Tizard *et al.* (1988) en preescolar mostró gran diferencia entre escuelas y clases sociales, en lo que respecta a lo que se les enseñó a niños de la misma edad, asunto que no puede explicarse por las divergencias en matrícula. Estos investigadores insistieron en la importancia de la cobertura del programa: "está claro que los logros y el adelanto dependen de manera crucial de que a los niños se les hayan dado las experiencias de aprendizaje específicas o no" (p. 172).

c) Enfoque en el aprovechamiento

Algunos investigadores han examinado, como una medida del énfasis académico, el grado en que una escuela se concentra en el aprovechamiento de los alumnos. Por ejemplo, algunos estudios de caso en escuelas primarias americanas al igual que algunos artículos, han mostrado que el poner énfasis en la obtención de habilidades básicas, es decir, un "enfoque basado en el aprovechamiento" influye positivamente sobre la efectividad escolar.[43] El problema de resaltar este tipo de factor es que las medidas de los resultados tienden a estar, al menos en parte, basadas en pruebas sobre estas habilidades para las escuelas primarias o en los resultados de los exámenes de aprovechamiento en el caso de las escuelas secundarias, convirtiendo a los factores asociados con este enfoque en profecías autocumplidas. Esto es particularmente cierto al examinar los resultados relacio-

43 Brookover y Lezotte, 1979; Brookover *et al.*, 1979; Venezky y Winfield, 1979; Glenn, 1981; Edmonds, 1979, 1981; Schweitzer, 1984.

nados con el nivel de una clase, pero es menos problemático cuando se analiza el efecto de un compromiso *compartido* por toda la escuela con este tipo de enfoque.

De modo que mientras un enfoque hacia la enseñanza y el aprendizaje es el elemento central de una escuela efectiva, los investigadores han hecho acercamientos desde diferentes ángulos. Un intento interesante de consolidar este trabajo es el de Scheerens (1992), quien al revisar un amplio rango de publicaciones internacionales sobre efectividad escolar, concluyó que el tiempo de aprendizaje efectivo es uno de los tres factores únicos para los cuales existe "confirmación para la múltiple investigación empírica". Consideró cuatro aspectos relevantes: tiempo institucional dedicado al aprendizaje (duración del día/semana/año escolar), cantidad de tarea, tiempo efectivo de aprendizaje bajo supervisión institucional, y tiempo de aprendizaje para las diferentes materias. Si bien esta tipología tal vez no capta en su totalidad la esencia del "enfoque sobre la enseñanza y el aprendizaje", proporciona un marco de referencia útil para precisar factores cuantificables indicativos de manifestaciones prácticas.

5. Enseñanza con propósito

De las investigaciones se desprende claramente que la calidad de la enseñanza es un elemento central de la escolaridad efectiva. Desde luego, esto está determinado en parte por la calidad de los maestros de la escuela y, como hemos visto, la contratación y reemplazo de maestros juega un papel importante en el liderazgo efectivo. Sin embargo, los maestros de alta calidad no siempre actúan conforme al total de su potencial, y los estilos y estrategias de enseñanza son factores importantes relacionados al progreso de los alumnos. Mientras que el aprendizaje es un proceso interno y "no sujeto a observación directa", la enseñanza es una actividad pública y, por tanto, es más fácil de describir y evaluar (Mortimore, 1993), aunque Levine y Lezotte (1990) han señalado diversos problemas para llegar a conclusiones generalizadas sobre prácticas efectivas de enseñanza. Al examinar los hallazgos de investigaciones sobre las prácticas de enseñanza en escuelas efectivas, el factor sobresaliente que surge es lo que llamamos enseñanza con propósito. Esto tiene una serie de elemen-

tos como: organización eficiente, claridad de propósito, lecciones estructuradas y práctica adaptable.

a) Organización eficiente

Diversos estudios han demostrado la importancia de que los maestros sean organizados y que tengan sus objetivos absolutamente claros. Por ejemplo, Evertson *et al.* (1980) encontraron efectos positivos sobre el aprovechamiento cuando los maestros consideran la "eficacia y un espacio interno de control", y cuando organizan sus aulas y se involucran activamente en la planeación cotidiana.

Rutter *et al.* (1979) hicieron notar los efectos benéficos de preparar las clases con anticipación, y Rutter (1983) posteriormente señaló que cuanto mayor sea el tiempo que un maestro emplee organizando una lección después de que ésta ha empezado, más probabilidades habrá de que se pierda la atención de los alumnos, con el doble riesgo inherente de la pérdida de oportunidad de aprendizaje y del mal comportamiento del grupo. Diversos estudios y artículos han enfatizado la importancia del ritmo adecuado de las lecciones para asegurar que los objetivos originales se logren.[44]

b) Claridad de propósitos

Las síntesis de la investigación sobre escuelas efectivas resaltan la importancia de que los alumnos estén siempre conscientes del propósito del contenido de las lecciones.[45] En resumen, la investigación muestra que el aprendizaje efectivo ocurre cuando los maestros explican claramente los objetivos de la lección desde su inicio, y se refieren a ellos durante ésta para mantener el enfoque. Estos objetivos deben ser relacionados a estudios previos y a elementos relevantes a nivel personal para los alumnos. La información de la lección debe estar estructurada de tal manera que empiece con un repaso general y señale la transición al nuevo tema. Las ideas principales de la lección deben ser repasadas al final.

44 Powell, 1980; Brophy y Good, 1986; Levine y Lezotte, 1990.

45 Brophy y Good, 1986; United States Department of Education, 1987; NREL, 1990.

c) Lecciones estructuradas

Una reseña de Rosenshine y Stevens (1981) resaltó la importancia de la enseñanza estructurada y con propósitos para promover el progreso de los estudiantes. La reseña de NREL (1990) hizo hincapié en las técnicas efectivas de cuestionamiento, donde las preguntas se estructuran con el fin de llamar la atención de los alumnos en los elementos clave de las lecciones. Stallings (1975) comentó la mejoría en resultados a través de métodos sistémicos de enseñanza con preguntas abiertas, y respuestas de los alumnos seguidas de retroalimentación del maestro. Mortimore *et al.* (1988a), en su estudio sobre educación secundaria, confirmaron hallazgos previos de Galton y Simon (1980) acerca de los efectos positivos sobre el progreso de los alumnos, cuando los maestros dedican más tiempo a hacer preguntas y a la comunicación relativa al trabajo. También encontraron que los resultados positivos están asociados con la organización eficiente del trabajo en el aula, donde los alumnos tienen suficiente trabajo, un enfoque limitado a las sesiones, y un marco referencial bien definido dentro del cual les fomente cierto grado de independencia y responsabilidad para manejar su propio trabajo. Evidentemente, para grupos de mayor edad, es adecuado enfatizar la independencia y la responsabilidad.

En un resumen de la investigación sobre maestros efectivos, Joyce y Showers (1988) concluyeron que los maestros más efectivos:

- enseñan al grupo como un todo;
- presentan información o habilidades clara y animadamente;
- mantienen las sesiones de enseñanza orientadas a la actividad;
- no mantienen una actitud de evaluación constante, más bien propician un proceso de instrucción relajado;
- tienen altas expectativas para el aprovechamiento (asignan más tarea, dan un ritmo más rápido a las lecciones, propician que los alumnos estén alertas);
- se relacionan relajadamente con los estudiantes y en consecuencia, tienen menos problemas de mal comportamiento por parte de los alumnos.

En su análisis de la información internacional de investigación sobre escuelas efectivas, Scheerens (1992) resaltó la "enseñanza estructurada" como

377

uno de los tres factores que ha demostrado convincentemente que promueve la efectividad. Su definición de la enseñanza estructural difiere ligeramente de la de otros investigadores, pero vale la pena observar algunos ejemplos:

- aclarar lo que debe ser aprendido;
- dividir el material de enseñanza en unidades manejables para los alumnos y presentarlas en una secuencia bien estudiada;
- abundante material de práctica donde los alumnos utilicen "corazonadas" y estímulos;
- evaluar regularmente el avance con retroalimentación inmediata de los resultados.

Scheerens acepta que este modelo de enseñanza estructurada es más aplicable en escuelas primarias, particularmente en asignaturas que implican un "conocimiento que pueda reproducirse". Sin embargo, él sugiere que una forma de enseñanza estructurada, modificada y menos prescriptiva puede tener efecto positivo para el aprendizaje de procesos cognitivos más elevados en las escuelas secundarias, y cita varios estudios para confirmarlo.[46] Gray (1993) no está convencido de que este factor sea apropiado después de los primeros años de escolaridad y sugiere cautela, dado que muchas de las primeras investigaciones sobre efectividad escolar se hicieron en escuelas de zonas marginadas, en las que se daba un peso mayor a la enseñanza de habilidades básicas.

d) Práctica adaptable

Aunque la investigación sobre efectividad escolar presenta diversos factores correlacionados consistentemente a mejores resultados, también muestra que la aplicación de materiales y procedimientos requeridos en el programa con frecuencia no mejoran el aprovechamiento. El progreso de los alumnos es evidente cuando los maestros son sensibles a las diferencias en el estilo de aprendizaje de los alumnos, y cuando identifican y utilizan estrategias adecuadas.[47] En mu-

46 Brophy y Good, 1986; Doyle, 1985.

47 NREL, 1990.

chos casos esto requiere flexibilidad por parte de los maestros para modificar y adaptar sus estilos de enseñanza.[48]

6. Expectativas elevadas

Una de las principales características de las escuelas efectivas[49] se refiere a la existencia de expectativas positivas acerca del aprovechamiento de los estudiantes, particularmente por parte de los maestros, pero también entre los alumnos y sus padres. Sin embargo, debe tenerse cuidado al interpretar la relación entre expectativas y logros, puesto que el proceso causal puede revertir su relación; es decir, un aprovechamiento elevado puede incrementar el optimismo entre los maestros. No obstante, el peso de la evidencia sugiere que si los maestros establecen altos estándares para los alumnos, les hacen saber lo que se espera de ellos para alcanzar dichos niveles, y les proveen lecciones con un desafío intelectual que corresponda a estas expectativas, la repercusión sobre los logros puede ser considerable. Por otro lado, es un hecho que las bajas expectativas de cierto tipo de estudiante han sido identificadas como un factor importante de su bajo rendimiento en escuelas de zonas urbanas marginadas.[50]

a) Expectativas globales elevadas

Gran cantidad de estudios y artículos publicados en varios países han demostrado una fuerte relación entre las altas expectativas y el aprendizaje efectivo.[51] Las expectativas elevadas también se han descrito como una "característica crucial de virtualmente todas las escuelas excepcionalmente efectivas descritas en estu-

48 Armor *et al.*, 1976; Sizemore *et al.*, 1983.

49 United States Department of Education, 1987.

50 Ofsted, 1993.

51 Trisman *et al.*, 1976; Brookover *et al.*, 1979; Edmonds, 1979, 1981; Rutter *et al.*, 1979; California, 1980; Schweitzer, 1984; Stringfield *et al.*, 1986; United States Department of Education, 1987; Tizard *et al.*, 1988; Mortimore *et al.*, 1988a; Scheerens, 1992; Stoll y Fink, 1992; Caul, 1994; Sammons *et al.*, 1994c.

dios de caso".[52] El punto importante en lo que se refiere a los maestros es que las bajas expectativas van de la mano con una sensación de falta de control sobre las dificultades de los alumnos, y una actitud pasiva hacia la enseñanza. Las altas expectativas corresponden a un papel más activo por parte de los maestros, al ayudar a los alumnos a aprender,[53] así como a un fuerte sentido de eficacia.[54]

Al igual que la mayoría de los factores identificados en este reporte, las altas expectativas por sí solas no pueden hacer mucho para elevar la efectividad. Es más probable que sean operables en un contexto donde exista un énfasis importante en el logro académico, en donde se evalúe frecuentemente y exista un ambiente ordenado, conducente al aprendizaje. Adicionalmente, las expectativas elevadas son más efectivas cuando son parte de una cultura general de la escuela, la cual involucra a todas las personas por igual. Por ejemplo: cuando el director(a) tiene altas expectativas en el compromiso de todos los maestros para el desempeño de sus labores.[55]

b) Comunicación de expectativas

Las expectativas no actúan directamente en el desempeño del estudiante, sino a través de la actitud del maestro hacia los alumnos, con el consiguiente efecto en su autoestima.[56] Las expectativas pueden ser influidas por factores ajenos a la habilidad observada o a los logros reales de los menores. Por ejemplo, Mortimore *et al.* (1988a) encontraron que los maestros tenían expectativas más bajas para los alumnos más jóvenes de la clase y para aquellos de clase social más baja, aun cuando se tomaba en cuenta el aprovechamiento de los niños en áreas como lectura y matemáticas. Pero incluso si los maestros no creen en la posibilidad de éxito, transmitir la convicción de que se puede elevar el rendimiento puede

52 Levine y Lezotte, 1990.

53 Mortimore, 1994.

54 Armor *et al.*, 1976.

55 Murphy, 1989.

56 Bandura, 1992.

tener un efecto poderoso. Es necesario que los maestros revisen sus creencias o valores, así como su comportamiento, para asegurarse de que esto suceda.[57]

También debe destacarse que elevar las expectativas es un proceso que debe incrementarse y que el éxito demostrado juega un papel crítico.[58] Reforzar el éxito por medio del reconocimiento es una oportunidad clave para comunicar altas expectativas (ver el factor 7. *Reforzamiento positivo*).

c) Desafío intelectual

Una causa común del bajo aprovechamiento de los alumnos es la incapacidad de estimularlos. Por otro lado, cuando las escuelas ponen altas expectativas en sus alumnos procuran proporcionarles a todos ellos, siempre que sea posible, lecciones que los desafíen intelectualmente en todas sus clases. Varios estudios han demostrado que este enfoque está asociado a una mayor efectividad.

Una investigación británica aportó importantes hallazgos que ayudan a explicar los procesos a través de los cuales las expectativas producen efecto. Tizard *et al.* (1988), en un estudio a nivel preescolar en el interior de Londres, encontraron que las expectativas de los maestros puestas tanto en alumnos individuales como en grupos completos tenían una gran influencia sobre el contenido de las lecciones, lo cual, en gran parte, explicaba las diferencias en el programa entre clases con matrícula similar. Estas expectativas no estaban influidas solamente por consideraciones académicas, sino también por el grado en el cual era "un placer enseñar a un niño o a un grupo". El resultado fue que los diferentes niveles de expectativas puestas en los alumnos se tradujeron en diferentes requerimientos para su trabajo y desempeño.

Mortimore *et al.* (1988a), en su estudio sobre los primeros años de la escuela primaria, encontraron que en grupos donde los alumnos eran estimulados y desafiados, el adelanto era mayor. Mencionaron especialmente la importancia de que los maestros usaran más preguntas y afirmaciones, estimulando

57 NREL, 1990.

58 Wilson y Corcoran, 1988.

a los alumnos a "usar su imaginación creativa y su poder para resolver problemas". Levine y Stark (1981) también enfatizaron la importancia del desarrollo de la habilidad cognitiva de orden más elevado, en escuelas primarias efectivas, mencionando en particular la comprensión de lectura y la resolución de problemas matemáticos. Levine y Lezotte (1990) y NREL (1990), citaron una gran cantidad de estudios con resultados similares.

7. Reforzamiento positivo

El reforzamiento, ya sea en términos de patrones de disciplina o de retroalimentación a los alumnos, es un elemento importante de la escolaridad efectiva.[59] Walberg (1984), en una importante reseña de estudios de métodos de enseñanza, encontró que el reforzamiento era el factor más poderoso de todos. Como se verá, la investigación sobre efectividad escolar ha tendido a demostrar que no todas las formas de refuerzo tienen un efecto positivo. Los premios, otros incentivos positivos y la existencia de reglas claras están más asociados con la probabilidad de mejores resultados que el castigo.

a) Disciplina clara y justa

La buena disciplina es una condición importante para un clima de orden (ver nota de traducción sobre *Ethos* en la página 34), pero ésta se obtiene con mejores resultados a partir de la "pertenencia y participación" a través de "reglas y control externo".[60] Por ejemplo, el uso demasiado frecuente del castigo puede crear una atmósfera tensa y negativa, con efectos contraproducentes en la asistencia y el comportamiento.[61] En efecto, numerosos estudios han encontrado que los castigos formales no son efectivos o tienen efectos adversos.[62]

59 Brookover *et al.*, 1979; Rutter *et al.*, 1979.

60 Wayson *et al.*, 1988.

61 Rutter, 1983.

62 Reynolds y Murgatroyd, 1977; Clegg y Megson, 1968; Rutter *et al.*, 1979; Heal, 1978; Mortimore *et al.*, 1988.

Éstos y otros estudios demuestran que la disciplina efectiva implica mantener buen orden, imponer consistentemente reglas justas, claras y bien entendidas, así como la utilización excepcional del castigo.[63]

b) Retroalimentación

La retroalimentación hacia los alumnos puede ser inmediata (en forma de elogio o reprimenda) o pospuesta hasta cierto punto (en forma de premios, incentivos y recompensas). Dos amplias revisiones de las investigaciones sobre escuelas efectivas mostraron que el reconocimiento público o a nivel de toda la escuela del éxito académico y de otros aspectos de comportamiento positivo contribuyen a la efectividad.[64] El estudio británico de escuelas secundarias efectuado por Rutter *et al.* (1979) mostró que la retroalimentación directa y positiva, como el elogio y la aprobación, tenía una asociación positiva con el comportamiento del alumno, pero los premios al trabajo inciden poco en el resultado. Los investigadores postularon tres explicaciones para el mayor efecto del elogio: afecta a más alumnos; el que no se retrase permite un enlace más definitivo con los incentivos; y es más probable que incremente las recompensas intrínsecas de aquello que se está reforzando.

Mortimore *et al.* (1988) obtuvieron resultados similares para escuelas primarias, demostrando que el elogio y definitivamente la retroalimentación neutral eran más efectivos que "depender del control a través de la crítica". Debe tenerse en cuenta que la NREL (1990), en la síntesis de la literatura sobre el tema, señaló que la investigación muestra que el elogio y otros refuerzos deberían proporcionarse por las respuestas correctas y el progreso relacionados con el desempeño anterior, pero que su uso debe ser parco y no debe ser inmerecido o aleatorio. Numerosos estudios han mostrado también que las recompensas y los elogios no tienen que relacionarse necesariamente sólo a resultados académicos, sino que pueden aplicarse a otros aspectos de la vida

63 National Institute of Education (NIE), 1978; Rutter *et al.*, 1979; Coleman *et al.*, 1981.

64 NREL, 1990; Purkey y Smith, 1994.

escolar, tales como la asistencia y el civismo.[65] La revisión que hicieron Brophy y Good (1986) del comportamiento de los maestros y desempeño de los alumnos proporciona una serie de guías para el elogio efectivo. Entre otros aspectos, dichos autores enfatizan la necesidad de que el elogio sea específico, eventual, espontáneo y variado, y que se utilicen los logros previos del alumno como contexto para describir el desempeño actual y atribuir el éxito al esfuerzo y a la habilidad.

8. Seguimiento de los avances

Mecanismos bien establecidos para evaluar el funcionamiento y adelanto de los alumnos, de los grupos y de la escuela en general, así como de los programas de mejoramiento, son características importantes de muchas escuelas efectivas. Estos procedimientos pueden ser formales o informales, pero de cualquier manera contribuyen a centrar la atención en la enseñanza y el aprendizaje y con frecuencia participan en la elevación de las expectativas y en un refuerzo positivo. Parece ser que el hecho de que un director se involucre activamente en el seguimiento del aprovechamiento y adelanto de los alumnos produce beneficios específicos.

a) Seguimiento del desempeño del alumno

Un seguimiento frecuente y sistemático de los avances de los alumnos y los grupos, en sí mismo tiene poco efecto en el rendimiento, pero se ha demostrado que es un ingrediente importante del trabajo de una escuela efectiva.[66] Primero, es un mecanismo para determinar en qué grado se están alcanzando las metas de la escuela; segundo, enfoca la atención del personal, alumnos y padres de familia hacia esas metas; tercero, proporciona información para la planeación, métodos de enseñanza y evaluación; cuarto, transmite un mensaje claro a los alumnos de que los maestros están interesados en sus progresos.

65 Rutter *et al.*, 1979; Hallinger y Murphy, 1986; Levine y Lezotte, 1990.

66 Weber, 1971; Venezky y Winfield, 1979; Edmonds, 1979, 1981; Sizemore, 1985.

Este último punto se relaciona con la retroalimentación de los maestros a los alumnos que se discute en el factor 7. *Reforzamiento positivo.*

Levine y Lezotte (1990) indicaron que el seguimiento del avance estudiantil fue citado con frecuencia como un factor en la investigación sobre escuelas efectivas, pero argumentan que ha habido poco consenso para definir el término o proporcionar guías de cómo ejercerlo. También se refirieron a varios estudios que han demostrado que algunas escuelas desperdician tiempo o dirigen equivocadamente la enseñanza por medio de prácticas de seguimiento demasiado frecuentes. En su lista de correlativos de las escuelas efectivas usaron la frase "seguimiento adecuado", en vista de la necesidad de más investigación sobre la forma y la frecuencia de su uso.

Un amplio estudio británico sobre escuelas primarias[67] se concentró en una forma bien establecida para dar seguimiento al desempeño de los alumnos. Estos investigadores examinaron el sistema de registro de datos de los maestros como una manera de seguimiento continuo de los puntos fuertes y débiles de los alumnos, combinando los resultados de evaluación objetiva con la evaluación basada en el criterio del maestro sobre sus alumnos. En muchas escuelas efectivas estos registros se relacionan no solamente con las habilidades académicas, sino con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Los investigadores encontraron que el utilizar el sistema de registros es una característica importante de las escuelas efectivas.

b) Evaluación del funcionamiento de la escuela

La investigación también demuestra que dar seguimiento al adelanto de los alumnos a nivel de toda la escuela es un factor importante. Al hablar de liderazgo mencionamos la importancia de que el director se involucre activamente y conozca muy bien el funcionamiento de la escuela, por ejemplo, visitando las aulas. Sobre una base más formal, la revisión de Murphy (1989) sobre estudios de líderes efectivos demostró que éstos practican una gama de

67 Mortimore *et al.*, 1988.

procedimientos de seguimiento, comunican su interpretación a los maestros a manera de retroalimentación e integran estos procedimientos con la evaluación y el establecimiento de metas.

Scheerens (1992) planteó que una evaluación adecuada es "un requisito previo esencial para tomar medidas que resalten la efectividad a todos los niveles". Evaluar los programas de mejoramiento de las escuelas es particularmente importante. Por ejemplo, Lezotte (1989) enfatizó la importancia del uso de medidas de aprovechamiento de los alumnos como base para la evaluación de programas; en efecto, éste fue uno de los cinco factores que él propuso para la efectividad escolar.

Podría concluirse que la retroalimentación, así como la información obtenida del seguimiento y la evaluación, al ser incorporada de forma sistemática a los procedimientos de toma de decisiones de la escuela, asegura que la información sea utilizada de manera activa. Dicha información necesita relacionarse con la formación y actualización del personal (ver el factor 11. *Una organización para el aprendizaje*).

9. Derechos y responsabilidades de los alumnos

Un hallazgo común en la investigación sobre escuelas efectivas es que pueden obtenerse avances sustanciales en efectividad cuando se eleva la autoestima de los alumnos, cuando éstos tienen un papel activo en la vida de la escuela y cuando se les otorga una parte de la responsabilidad sobre su aprendizaje.

a) Elevar la autoestima del alumno

Los niveles de autoestima son afectados de manera significativa por el trato dado por los demás y son un factor principal para determinar el rendimiento.[68] En el caso de la autoestima del alumno, las actitudes de los maestros son expresadas de diversas maneras: la forma en que se comunican con los alumnos; el grado en que se les concede respeto y éstos se sienten comprendidos; y

68 Helmreich, 1972; Bandura, 1992.

los esfuerzos que los maestros hacen para responder a las necesidades personales de cada estudiante. Trisman *et al.* (1976) encontraron que la relación armónica estudiante-maestro tiene una influencia benéfica sobre los resultados, y otros estudios han demostrado que una relación positiva maestro-alumno es una dimensión unida al éxito.[69] Mortimore *et al.* (1988) encontraron efectos positivos cuando los maestros comunicaban entusiasmo a los alumnos, y cuando les demostraban atención individual.

Se le puede dar énfasis a las relaciones maestro-alumno fuera del aula. Los estudios británicos en escuelas secundarias han encontrado que cuando había actividades fuera de la escuela compartidas por maestros y alumnos,[70] y cuando los alumnos sentían que podían consultar a los maestros sobre problemas personales,[71] se daban efectos positivos en los resultados.

b) Posiciones de responsabilidad

Los estudios británicos han demostrado los efectos positivos tanto en el comportamiento de los alumnos como en el éxito en los exámenes, a través de darle a una alta proporción de estudiantes posiciones de responsabilidad en el sistema escolar. Esto les transmite confianza en sus habilidades y establece normas de comportamiento maduro.[72]

c) Control del trabajo

Algunos estudios han demostrado que cuando los alumnos responden bien al dárseles mayor control sobre lo que les sucede en la escuela, mejoran una serie de resultados, aun a nivel de primaria.[73] Un estudio británico sobre es-

69 Rutter *et al.*, 1979; Coleman *et al.*, 1982; Lightfoot, 1983; Lipsitz, 1984.

70 Rutter *et al.*, 1979; Smith y Tomlinson, 1990.

71 Rutter *et al.*, 1979.

72 Ainsworth y Batten, 1974; Reynolds *et al.*, 1976; Reynolds y Murgatroyd, 1977; Rutter *et al.*, 1979.

73 NIE, 1978; Brookover *et al.*, 1979.

cuelas primarias demostró que se producen efectos positivos cuando se estimula a los alumnos para manejar su trabajo con independencia del maestro durante periodos cortos de tiempo, como puede ser una clase o una tarde.[74]

10. Colaboración hogar-escuela

Por lo general, la investigación muestra que la relación de apoyo y cooperación entre el hogar y la escuela tiene efectos positivos. Coleman *et al.* (1973) llaman nuestra particular atención hacia los beneficios de las escuelas que propician que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos. Es difícil responder a la pregunta de si mayores niveles de participación de los padres producen cambios, ya que puede significar una multitud de cosas en diferentes contextos y probablemente existirán marcadas diferencias entre escuelas primarias y secundarias en lo que respecta a la naturaleza de la participación de los padres. Todavía no ha habido alguna investigación sobre la relación entre el nivel de responsabilidad de las escuelas hacia los padres en el Reino Unido (incrementado bajo las provisiones de la Reforma a la Ley de Educación, 1988) y su efectividad.

a) Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos

Las formas especiales en que las escuelas fomentan las buenas relaciones hogar-escuela y alientan la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos son afectadas por la edad de los alumnos, y probablemente se identificarán diferencias marcadas entre las escuelas primarias y secundarias.

El estudio de Mortimore *et al.* (1988a) en escuelas de enseñanza media encontró beneficios positivos cuando los padres ayudaban en el aula y en excursiones de la escuela, en la que regularmente había juntas sobre los avances de sus hijos, donde había un salón para los padres, y el director mantenía una política de "puertas abiertas". Curiosamente, encontraron un efecto negativo de las asociaciones de padres y maestros, y sugirieron que este tipo de

74 Mortimore *et al.*, 1988.

participación, más formalizada, no era suficiente en sí misma para engendrar la participación de los padres y, en algunos casos, podía presentar barreras para aquellos que no estuvieran dentro de la "camarilla".

Tizard *et al.* (1982) demostraron que cuando los padres se involucraban en la lectura, el efecto era mayor que teniendo un maestro adicional en el aula. Epstein (1987), Weinberger *et al.* (1990) y Topping (1992) han llamado la atención sobre el valor de la participación de los padres en proyectos de lectura en escuelas primarias.

Armor *et al.* (1976) mostraron que la presencia de los padres en el espacio escolar y su participación en comités, actos cívicos y otras actividades, tenía efectos positivos en el rendimiento. Por otro lado, Brookover y Lezotte (1979) no encontraron bases para una relación entre participación de los padres y efectividad.

El trabajo más reciente de Coleman *et al.* (1993, 1994) y Coleman (1994), ha llamado la atención sobre la importancia de actitudes positivas y de apoyo por parte de maestros, estudiantes y padres de familia, para el desarrollo de la responsabilidad del alumno hacia el aprendizaje.

Con frecuencia, el involucramiento de los padres tiene una gran correlación con factores socioeconómicos, y el temor de que hacerla resaltar como un factor importante pudiera, de manera injusta, transmitirles responsabilidad de la efectividad escolar a los padres, explica en parte por qué algunos investigadores han evitado definirla o medirla. Sin embargo, los estudios arriba mencionados establecieron grupos control para la matrícula socioeconómica. Es interesante el que al menos un estudio ha demostrado que la participación de los padres puede ser *más efectiva* en escuelas que matriculan más alumnos pobres o de clase trabajadora.[75]

Los resultados intermedios de Sammons *et al.* (1994c) indican que entre los maestros de escuelas secundarias menos efectivas había una tendencia a considerar la falta de interés de los padres como un factor principal que contribuía al bajo rendimiento, mientras que en escuelas secundarias más efectivas con una población escolar de extracción similar había percepciones más favorables del interés de los padres y relaciones más activas con ellos.

75 Hallinger y Murphy, 1986.

Los mecanismos por medio de los cuales el involucramiento de los padres influye sobre la efectividad escolar no están totalmente claros. Se podría especular que cuando padres y maestros tienen objetivos y expectativas similares para los menores, el apoyo combinado al proceso de aprendizaje puede ser una fuerza poderosa de mejoramiento.[76] Los padres que están involucrados pueden expandir el tiempo activo de aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, trabajar con los alumnos, especialmente tratándose de niños más pequeños, o supervisándoles la tarea) y en caso de que haya dificultades en la escuela, como podría ser en asistencia o comportamiento, estar más dispuestos a apoyar los estándares y requerimientos de la escuela. Como ha sostenido MacBeath (1994), las escuelas con éxito seguramente serán aquellas "que no sólo 'involucran' a los padres, sino que los apoyan y requieren de su participación" (p. 5). El mismo autor prosigue argumentando en favor de un papel más activo de los padres en la autoevaluación y planeación del desarrollo de la escuela. Coleman *et al.* (1994) llaman particularmente la atención a la interconexión de los dominios afectivo y cognitivo en la triada de relaciones entre maestros, padres y estudiantes. Argumentan que "es la relación entre el maestro y los padres (o uno de ellos) la que es crítica al reclutar al hogar como aliado, o convertirlo en enemigo (o no) de las actividades educativas en el aula" (p. 30).

11. Una organización para el aprendizaje

Las escuelas efectivas son organizaciones para el aprendizaje, con maestros y directivos que continúan aprendiendo, manteniéndose al día en sus asignaturas e incorporando los adelantos en la comprensión de la práctica efectiva. Usamos el término "organización para el aprendizaje" en un segundo sentido: es decir, que el aprendizaje tiene más efecto cuando se lleva a cabo en la escuela misma o para la escuela en su totalidad, y no dirigido específicamente a maestros individuales. La necesidad de que las escuelas se conviertan en "organizaciones para el aprendizaje" es cada vez más importante, dado el ritmo del cambio social y educacio-

76 Jowett *et al.*, 1991; Mortimore, 1993; Coleman, 1994.

nal.[77] Southworth (1994) proporciona una reseña de las características de una escuela para el aprendizaje, que enfatiza la necesidad de aprender en cinco niveles interrelacionados (niños, maestros, personal, organizacional y liderazgo).

a) Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela

Casi todos los estudios de investigación que han examinado el efecto del desarrollo del personal académico en la efectividad escolar, señalan la necesidad de que éste se lleve a cabo en la escuela. Por ejemplo, Mortimore *et al.* (1988a) encontraron que los cursos de actualización en servicio tenían un efecto positivo en los resultados, sólo cuando se asistía por una buena razón. Stedman (1987) enfatizó la importancia de que la actualización fuera diseñada para las necesidades específicas del personal y que fuera "una parte integral de un ambiente educacional de colaboración". La investigación de Coleman y LaRocque (1990) en Canadá también señala el efecto positivo que puede proporcionar el apoyo de los cuerpos administrativos a nivel local (Consejo Directivo [School Board] equivalente a las Autoridades Locales de Educación [LEAs, por sus siglas en inglés]).

Levine y Lezotte (1990), así como Fullan (1991), citan numerosos estudios que muestran que presentaciones aisladas de expertos externos pueden ser contraproducentes. Su revisión de escuelas excepcionalmente efectivas llegó a conclusiones similares a las de otras revisiones y estudios. El desarrollo del personal en las escuelas efectivas se lleva a cabo en el recinto de la escuela a través de un programa de instrucción continuo y progresivo,[78] y está enfocado a proporcionar ayuda para mejorar la enseñanza en el aula. Los estudios también han enfatizado el valor de encuadrar el desarrollo del personal dentro de una planeación colegiada y colaborativa, así como asegurarse de que las ideas sobre las actividades de desarrollo se compartan con regularidad.[79]

---

77 Hopkins, Ainscow y West, 1994.

78 Armor *et al.*, 1976; Venezky y Winfield, 1979; California, 1980; Glenn, 1981; Purkey y Smith, 1983; Hallinger y Murphy, 1985; NREL, 1990.

79 Purkey y Smith, 1983; NREL, 1990; Stoll y Fink, 1994.

391

CONCLUSIONES

La mayoría de los estudios sobre efectividad se ha concentrado exclusivamente en los resultados cognitivos de los estudiantes en áreas como lectura, matemáticas o en los resultados de los exámenes públicos que se aplican. Relativamente pocos estudios (principalmente británicos) se han fijado en resultados socioafectivos.[1] Debido a este enfoque, los resultados de nuestra revisión inevitablemente reflejan preferentemente los correlativos de efectividad académica. Como ha observado Reynolds (1994), contamos con menos evidencia sobre procesos de la escuela y el aula que determinen el éxito de la escuela para promover resultados sociales o afectivos, tales como conducta, asistencia, actitudes y autoestima. Barber (1993) ha llamado la atención en particular hacia los bajos niveles de motivación estudiantil en las escuelas secundarias británicas y señala que combatirlos probablemente será de especial importancia para elevar las normas de áreas urbanas marginadas.

Sería deseable proseguir la investigación sobre cómo las escuelas efectivas influyen sobre los resultados sociales y afectivos, incluyendo la motivación estudiantil y el compromiso con la escuela. Habiendo dicho esto, sentimos que mejorar los resultados académicos y fomentar el aprendizaje y aprovechamiento de los alumnos, siguen siendo pruebas cruciales de la escolaridad efectiva. Por esta razón, identificar los correlativos de efectividad, especialmente de efectividad académica, representa un papel importante para emitir juicios informados acerca de las escuelas.

Los 11 factores interrelacionados, y en muchas formas mutuamente dependientes que se identifican en este artículo, parecen ser genéricos. En otras palabras, la evidencia de su importancia se deriva, tanto de estudios de escuelas secundarias como de primarias. Inicialmente se intentó producir análisis separados para cada nivel educativo; sin embargo, el grado de superposición

1 Reynolds, 1976; Rutter, 1979; Mortimore *et al*., 1988a; Teddlie y Stringfield, 1993.

que se identificó en los hallazgos, en nuestra opinión, haría repetitiva la presentación de resúmenes separados.

A pesar del acuerdo en los hallazgos para los dos niveles educativos, hay que observar que el énfasis o medio de expresión diferirá con frecuencia. Por ejemplo, la forma en que una escuela dedica atención a los factores de "derechos y responsabilidades de los alumnos" o "reforzamiento positivo", estará clara y fuertemente influida por la edad de los alumnos. En grupos de diferentes edades variarán las formas adecuadas de elogio y recompensa, así como la manera y el grado con el que se impulsa a los alumnos a tomar responsabilidad por su propio aprendizaje y a involucrarse en la vida escolar. Con todo, las necesidades de retroalimentación apropiada, refuerzo positivo e interés por los derechos y responsabilidades del alumno son importantes en todas las etapas de la educación. También diferirán las formas de orientar la enseñanza y las técnicas de enseñanza-aprendizaje para grupos de diferentes edades, pero siguen siendo cruciales para la efectividad en todas las etapas, la planeación y organización cuidadosas y adecuadas, la claridad de objetivos, la alta calidad de la enseñanza y la optimización del tiempo de aprendizaje.

De igual manera, las formas de fomentar la participación de los padres en el aprendizaje de los niños y en la escuela también variarán marcadamente entre primaria y secundaria.

La importancia de la enseñanza y el aprendizaje como el centro de la actividad

Scheerens (1992) ha hecho notar, con razón, la importancia central de la enseñanza y el aprendizaje y de los procesos del aula para determinar la efectividad académica de las escuelas en particular. Los 11 factores identificados en este artículo se concentran en aspectos relacionados con procesos a nivel de toda la escuela (liderazgo, toma de decisiones, dirección, metas, expectativas, entre otros), y aquellos que tienen que ver y se relacionan directamente con organización y enseñanza en el aula. Finalmente, la calidad de la enseñanza (expresada más claramente en los puntos 4 y 5) y las expectativas (punto 6)

393

juegan el papel más importante para fomentar el aprendizaje y el adelanto de los alumnos, y por tanto, para influir en sus resultados educacionales. Dado lo anterior, los procesos escolares, incluyendo el liderazgo profesional, continúan ejerciendo gran influencia porque proporcionan el marco general dentro del cual operan los maestros y los grupos. Dichos procesos son importantes para el desarrollo de metas consistentes y para asegurar que las experiencias educacionales de los alumnos se enlacen al ir progresando en la escuela. En algunas escuelas (las más efectivas), el marco general proporciona mucho más apoyo a los practicantes en el aula y al aprendizaje de los alumnos.

Los resultados de nuestro artículo no respaldan la idea de que algún estilo particular de enseñar sea más efectivo que otro. El análisis hecho por Mortimore *et al.* (1988a) a partir de datos de observación relacionados con maestros de escuelas primarias, indicó que el comportamiento de los maestros era demasiado complejo y variado para la aplicación de descripciones sencillas de estilos de enseñanza o aproximación, y que "no era posible separar de una forma válida a los maestros en diversas categorías sobre la base de diferencias en el estilo de enseñanza" (p. 81).

Un nuevo análisis de los datos de Bennett (1976) hecho por Aitkin, Bennett y Hesketh (1981), así como de Aitkin, Anderson y Hinde (1981), también apunta a problemas en cuanto al uso de divisiones como formal o informal, tradicional contra progresista y la separación de maestros en grupos que ponen en práctica estilos distintos. El análisis de Joyce y Showers (1988) de cómo el desarrollo del personal puede fomentar el aprovechamiento del alumno concluye que numerosas prácticas educacionales "que se extienden desde cómo manejar a los estudiantes y los ambientes de enseñanza hasta estrategias o modelos de enseñanza... pueden afectar el aprendizaje de los alumnos" (p. 56). Varias reseñas recientes resaltan la importancia de una dirección efectiva, claridad de objetivos, buena planeación, organización adecuada y eficiente del tiempo y actividades de los alumnos, así como el énfasis en la comunicación de trabajo y en la enseñanza con desafío intelectual,[2] y sugieren que

2 Gipps, 1992; Sammons *et al.*, 1994d.

la flexibilidad y la habilidad para adaptar los enfoques de la enseñanza a diferentes objetivos y grupos, son más importantes que la idea de que un solo estilo sea mejor que otro. En efecto, en nuestra opinión, los debates sobre las virtudes de un "estilo" particular de enseñanza sobre otro son demasiado simplistas y se han vuelto estériles. Son de mayor relevancia la organización eficiente, la adecuación al propósito, la flexibilidad de aproximación y el desafío intelectual.

Sentido común

Los hallazgos de la investigación sobre efectividad escolar han sido criticados algunas veces por ser sólo una cuestión de sentido común. Sammons (1994) anota que: "Hay algo de verdad en este argumento. Porque la investigación sobre efectividad escolar, por su naturaleza misma, trata de identificar los componentes de la buena práctica... es inevitable que algunos de los hallazgos no les causen sorpresa a los que la ejercen" (p. 46). Rutter *et al.* (1979) señalaron de igual manera que "la investigación de asuntos prácticos como la escolaridad, rara vez arroja resultados totalmente inesperados. Por otro lado, ayuda para demostrar cuál de las muchas buenas ideas disponibles se relacionan con el éxito en los resultados" (p. 204). En una discusión sobre marcos de referencia apropiados para evaluar la calidad de la escolaridad, Gray (1990) comentó: "Por regla general, en las escuelas donde se hace lo que sugiere la investigación se nota la diferencia, y se observa una tendencia a obtener mejores resultados (ya sea que éstos se midan o se evalúen). El problema es que éstas son tendencias, no certezas. En términos cuantificables, la investigación tendría la razón unas siete de diez veces, especialmente si pudiera apoyarse en evaluaciones profesionales" (p. 214).

En relación a los comentarios de Gray sobre la importancia de contar con evaluaciones profesionales, es interesante tomar en cuenta las conexiones entre los hallazgos de esta reseña sobre la investigación en materia de efectividad escolar y algunas de las conclusiones contenidas en estudios realizados por inspectores. Por ejemplo, el influyente reporte *Diez buenas escue-*

las,[3] llamó la atención explícitamente sobre las características comunes en una muestra de escuelas secundarias consideradas como "buenas". Este reporte sugería que "el 'éxito' no surge simplemente de la existencia de ciertas estructuras de organización, patrones de enseñanza o planeación de currículo, sino que depende del espíritu y comprensión que penetra la vida y el trabajo de una escuela, reflejando fielmente sus objetivos básicos" (p. 7). En particular, se resaltó la creación de un "ambiente bien ordenado", de niveles de expectativas a la vez realistas y exigentes, ya sea en el desempeño académico o en el comportamiento social, así como de la necesidad de que las funciones y las responsabilidades estén bien definidas y aceptadas. Otros aspectos que se enfatizaron incluían las habilidades profesionales del director, la importancia del trabajo en equipo, y la existencia de sistemas para dar seguimiento a los avances y el cuidado pastoral de los alumnos. Con relación a la calidad de la enseñanza, aspectos tales como la variedad de enfoques, la corrección regular y constructiva, y un estímulo constante, se consideraron como "los sellos distintivos de enseñar con éxito". También se señalaron el clima de la escuela, el liderazgo y los enlaces con la comunidad local.

Las comparaciones con *Diez buenas escuelas* son útiles porque este reporte es anterior a mucha de la investigación sobre efectividad escolar que hemos revisado y, por tanto, es menos probable que haya sido influido por la difusión de hallazgos de investigación o documentos de inspección más recientes, que, con frecuencia, se refieren explícitamente a la investigación sobre efectividad. Los juicios profesionales evidentes en este reporte señalan muchos de los aspectos cubiertos por los 11 factores clave que han surgido de nuestra revisión de la investigación sobre efectividad escolar.

Recursos

La mayoría de los estudios sobre efectividad escolar no han encontrado que el nivel de recursos otorgados a las escuelas sea un determinante importante de

3 Department of Education and Science Inspectorate of Schools (DES), 1977.

396

su efectividad. Sin embargo, esto no implica que los recursos no sean importantes. Mortimore *et al.* (1988a) advirtieron que las escuelas de la muestra "todas contaban con recursos relativamente amplios (bajo los arreglos de la Autoridad Interna de Educación de Londres; ILEA, por sus siglas en inglés). Porque todas las escuelas estaban bien dotadas de fondos, no encontramos que los recursos fueran un factor clave. Si nuestra muestra se hubiera extraído de una serie de LEAS con tradiciones de gastos tanto altos como bajos, no es probable que hubiera sido éste el caso" (p. 264). También se señaló la importancia de un buen ambiente físico, así como de estabilidad en el personal, en el que no existan vacantes frecuentes.

Las influyentes investigaciones hechas por Hanushek (1986, 1989) en los Estados Unidos de América que incluyen metanálisis de varios estudios, concluyeron que había poca relación entre los niveles de recursos y los logros de los alumnos en las escuelas, aunque muchos de estos estudios adolecían de limitaciones significativas. Una reciente revisión de la síntesis de Hanushek sobre la literatura en el tema (usando el mismo conjunto de estudios con sus limitaciones), ha cuestionado esta opinión. El análisis de Hedges, Laine y Greenwald (1994) indica que las consecuencias de asignación de recursos (especialmente por parte del alumno) se ha subestimado. Estos autores rechazan la conclusión de Hanushek con respecto a que los recursos no están relacionados con los resultados, señalando que "el cuestionamiento de si se necesitan más recursos para producir mejorías reales en las escuelas de nuestro país no puede seguirse ignorando" (p. 13). Mientras que es oportuna una nueva apreciación sobre los efectos positivos de los recursos como evidencia relativa, nuestro artículo sugiere que los aspectos de procesos en la escuela y en el aula, resumidos bajo los encabezados de los 11 factores clave, ejercen influencias más directas y poderosas. Nuestra reseña confirma la observación de Gray (1990): "niveles adecuados de recursos, por consiguiente, parecen ser necesarios pero no constituyen una condición suficiente para que una escuela sea efectiva... en 20 años de leer investigaciones sobre las características de escuelas efectivas, solamente una vez he encontrado evidencia de una escuela 'excelente' donde el medio físico dejaba algo que desear" (p. 213).

Mercados educativos y otros cambios

Es importante reconocer que la evidencia acumulada sobre los correlativos de efectividad durante los últimos 20 años no permite extraer conclusiones firmes sobre las consecuencias de cambios recientes en la legislación del Reino Unido, que pretendían mejorar la calidad y elevar las normas, extendiendo la diversidad y la posibilidad de elección, así como estimular el desarrollo de mercados educativos.[4] Por ejemplo, el refuerzo en los poderes y funciones de los dirigentes en el manejo de la escuela y el papel cambiante del director bajo Patrones de Medidas Locales (LMS, por sus siglas en inglés), todavía no han caracterizado estudios de efectividad escolar. De manera similar, mientras que se ha demostrado que la participación de los padres es importante, todavía no es posible establecer el efecto de una mayor capacidad de elección y disponibilidad de mayor información (por ejemplo, la publicación de tablas de alianza) destinada a aumentar la responsabilidad en el desempeño de las escuelas. Se requiere más investigación antes de que el efecto sobre las escuelas se pueda evaluar.[5] Otros cambios en el contexto británico, que pueden resultar importantes en la investigación futura sobre efectividad escolar, incluyen los efectos de la planeación del desarrollo,[6] del currículo nacional y de la evaluación nacional. Muchos otros sistemas educativos en diferentes partes del mundo han implantado o están en proceso de introducir cambios similares a los del Reino Unido y se requieren urgentemente estudios que examinen en forma explícita las consecuencias de dichos cambios, de nuevos contextos, para lograr la efectividad escolar.

4 Department for Education, DFE, 1992.

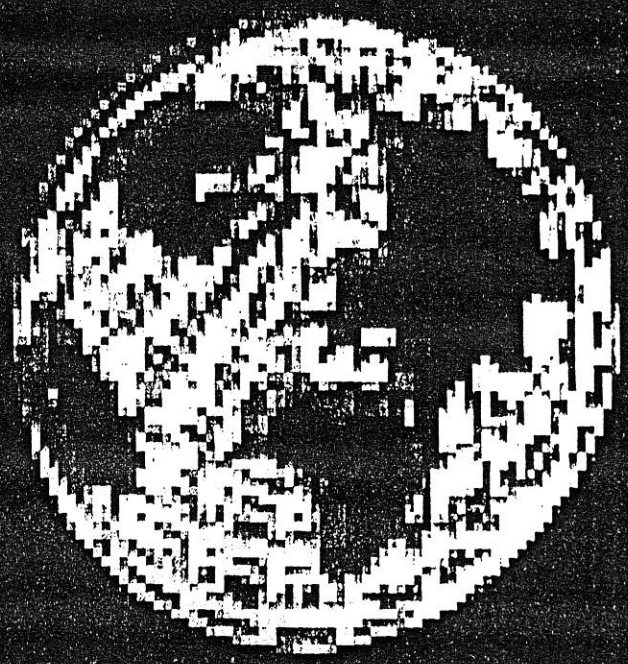
5 Sammons y Hillman, 1994.

6 MacGilchrist, 1995.

399

Michael Hardt y Antonio Negri

TEXTO No. 30



Paidós Estado y Sociedad

Capítulo 1

EL ORDEN MUNDIAL

El capitalismo sólo triunfa cuando llega a identificarse con el Estado, cuando es el Estado.

FERNAND BRAUDEL

Hacen una carnicería y la llaman paz.

TÁCITO

La problemática del Estado está determinada en primera instancia por un hecho simple: que haya un orden mundial. Este orden se expresa como una formación jurídica. Nuestra tarea inicial es, entonces, llegar a comprender la *constitución* del orden que se está formando hoy. No obstante, desde el comienzo deberíamos excluir dos concepciones comunes de este orden que se sitúan en los extremos opuestos del espectro: en primer lugar, la noción de que el orden presente de algún modo surge *espontáneamente* de las interacciones de fuerzas globales radicalmente heterogéneas, como si este orden fuera un armonioso concierto orquestado por la mano oculta, natural y neutral del mercado mundial; en segundo lugar, la idea de que quien dicta el orden es un poder único y un único centro de racionalidad *que trasciende* las fuerzas globales y guía las diversas fases del desarrollo histórico de acuerdo con su plan consciente y omnividente, algo así como una teoría de la conspiración de la globalización.[1]

LAS NACIONES UNIDAS

Antes de investigar la constitución del imperio en términos jurídicos, debemos analizar con algún detalle los procesos constitucionales que han llegado a definir las categorías jurídicas centrales y, en particular, prestar especial atención al prolongado proceso de transición que condujo desde el derecho soberano de los Estados-nación (y el derecho internacional subsecuente) a las primeras figuras globales posmodernas del derecho imperial. En una primera aproximación, podemos concebir este análisis como la genealogía de las formas jurídicas que llevaron –y actualmente llevan aún más lejos– a atribuirles un rol supranacional a las Naciones Unidas y a sus diversas instituciones afiliadas.

Hoy se admite ampliamente que la noción de orden internacional que propuso una y otra vez la modernidad europea, por lo menos a partir de

la paz de Westfalia, ahora está en crisis.[2] En realidad, siempre estuvo en crisis y esa crisis fue uno de los motores que continuamente dio impulso al imperio. Tal vez, deberíamos hacer remontar esta noción de orden internacional y su crisis al tiempo de las guerras napoleónicas, como pretenden algunos estudiosos, o quizás haya que situar su origen en el Congreso de Viena y en el establecimiento de la Santa Alianza.[3] En cualquier caso, no hay duda de que desde la época de la Primera Guerra Mundial y del nacimiento de la Liga de las Naciones, quedó definitivamente establecida la noción de un orden internacional y también la de su crisis. El nacimiento de las Naciones Unidas, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, meramente reinició, consolidó y extendió este orden jurídico internacional en desarrollo que al principio fue europeo, pero que progresivamente se hizo por completo global. En efecto, puede considerarse que la creación de las Naciones Unidas es la culminación de todo este proceso constitutivo, una culminación que revela las limitaciones de la noción de orden *internacional* y a la vez apunta más allá, hacia una nueva noción de orden *global*. Ciertamente, podríamos analizar la estructura jurídica de la ONU en términos puramente negativos y explayarnos sobre el poder declinante de los Estados-nación en el contexto internacional, pero también deberíamos reconocer que la noción de derecho, definida por la Carta de las Naciones Unidas, también apunta hacia una nueva fuente positiva de producción jurídica, efectiva en una escala global: un nuevo centro de producción normativa que puede desempeñar un papel jurídico soberano. La ONU funciona como una bisagra en la genealogía de las estructuras jurídicas, desde las internacionales hasta las globales. Por un lado, toda la estructura conceptual de la ONU se basa en el reconocimiento y la legitimación de la soberanía de los Estados individuales y, por consiguiente, se ubica directamente dentro del antiguo esquema de derecho internacional definido por pactos y tratados. Por otro lado, sin embargo, este proceso de legitimación sólo es efectivo en la medida en que transfiera el derecho soberano a un centro *supranacional* real. No es nuestra intención criticar o lamentar aquí las graves (y a veces trágicas) insuficiencias de este proceso; en realidad, nos interesan las Naciones Unidas y el proyecto de orden internacional, no como fines en sí mismos, sino más bien por la función real de palanca histórica que cumplieron al impulsar la transición hacia un sistema estrictamente global. Precisamente, las insuficiencias del proceso son las que lo hicieron efectivo.

Para observar más atentamente esta transición en términos jurídicos, es útil leer la obra de Hans Kelsen, una de las principales figuras intelectuales que estuvieron detrás de la formación de las Naciones Unidas. Ya en las décadas de 1910 y 1920, Kelsen propuso que el sistema jurídico internacional fuera concebido como la fuente suprema de toda formación y constitución jurídica nacional. Kelsen llegó a esta proposición después de

haber analizado la dinámica formal de los ordenamientos jurídicos particulares de los Estados. Los límites del Estado-nación, afirmaba, interponían un obstáculo insalvable a la realización de la idea de derecho. Para Kelsen, el ordenamiento parcial de la ley interna de los Estados-nación necesariamente remitía a la universalidad y la objetividad del ordenamiento internacional. Esto último no sólo era lógico; también era ético, puesto que pondría fin a los conflictos entre los Estados de poder desigual y afirmaría, en cambio, una igualdad que es el principio de una verdadera comunidad internacional. Detrás de la secuencia formal que describía Kelsen, había pues un impulso sustancial y real de la modernización de la Ilustración. Kelsen apuntaba, a la manera kantiana, a una noción de derecho que pudiera llegar a ser una «organización de la humanidad y que, por lo tanto, coincidiría con la idea ética suprema».[4] Deseaba que, en las relaciones internacionales, se pudiera ir más allá de la lógica del poder, de modo tal que «los Estados particulares pudieran considerarse, jurídicamente, como entidades de igual rango» y, por lo tanto, pudiera formarse un «Estado mundial y universal», organizado como una «comunidad universal superior a los Estados particulares que los abarcara a todos en su seno».[5]

De modo que fue por completo adecuado que Kelsen tuviera luego el privilegio de asistir a las reuniones de San Francisco donde se fundaron las Naciones Unidas y pudiera ver cómo su hipótesis teorética se hacía realidad. Para él, la ONU organizó una idea racional:[6] dio cuerpo a una idea del espíritu; propuso una base real de efectividad para un esquema trascendental de la validez del derecho situado por encima del Estado-nación. Desde aquel momento, la validez y la eficacia del derecho podían unirse en la fuente jurídica suprema, y en tales condiciones la noción de una norma fundamental, propuesta por Kelsen, podía finalmente hacerse realidad.

Kelsen creía que la construcción formal y la validez del sistema eran independientes de la estructura material que lo organizaba, pero de algún modo la estructura debe existir en la realidad y organizarse materialmente. ¿Cómo puede ser construido en realidad el sistema? Llegados a este punto, advertimos que el pensamiento de Kelsen ya no nos es útil: es meramente una utopía fantástica. La transición que queremos estudiar consiste precisamente en esta brecha que separa la concepción formal que funda la validez del proceso jurídico en una fuente supranacional y la realización material de esta concepción. La vida de las Naciones Unidas, desde su fundación hasta el fin de la guerra fría, fue una larga historia de ideas, concesiones mutuas y experiencias limitadas, más o menos orientadas hacia la construcción de aquel ordenamiento supranacional. Las aporías de este proceso son evidentes y no hace falta describirlas aquí en detalle. Ciertamente, la dominación ejercida por las Naciones Unidas sobre

el esquema general del proyecto supranacional entre 1945 y 1989 provocó algunas de las consecuencias teóricas y prácticas más perversas. Y sin embargo, nada de eso fue suficiente para impedir la constitucionalización de un poder supranacional.[7] En las ambiguas experiencias de las Naciones Unidas, el concepto jurídico de imperio comenzó a cobrar forma.

No obstante, las respuestas teóricas a esta constitucionalización de un poder mundial supranacional fueron por completo inadecuadas. En lugar de reconocer lo que tenían realmente de nuevo estos procesos supranacionales, la vasta mayoría de los teóricos jurídicos intentó meramente reflotar modelos anacrónicos y aplicarlos a los nuevos problemas. En realidad, lo que hicieron, en gran medida, fue desempolvar los modelos que habían presidido el nacimiento del Estado-nación y sencillamente volver a proponerlos como esquemas interpretativos que permitían describir la construcción de un poder supranacional. La «analogía nacional» se convirtió así en la herramienta metodológica fundamental del análisis de las formas del orden internacional y supranacional.[8] Durante esta transición, hubo dos líneas de pensamiento que se manifestaron particularmente activas, dos líneas que a grandes rasgos podríamos concebir como resurrecciones de la ideología hobbesiana y la ideología lockeana que en otras épocas dominaron las concepciones europeas del Estado soberano.

La variante hobbesiana pone primariamente el acento en la transferencia del título de soberanía y concibe la constitución de la entidad soberana supranacional como un acuerdo contractual basado en la convergencia de sujetos Estados preexistentes.[9] Un nuevo poder trascendente, «*tertium super partes*», concentrado principalmente en las manos de los militares (el poder que gobierna sobre la vida y la muerte, el «Dios sobre la tierra» hobbesiano) es, de acuerdo con esta escuela, el único medio capaz de constituir un sistema internacional seguro y, por consiguiente, capaz de superar la anarquía que necesariamente producen los Estados soberanos.[10] En cambio, de acuerdo con la variante lockeana, el mismo proceso se proyecta en términos más descentralizados y pluralistas. En este esquema, en el momento en que se logra la transferencia hacia el centro supranacional, surgen redes de contrapoderes locales y constitucionalmente efectivos que, o bien se oponen a la nueva figura de poder, o bien la respaldan. De modo que lo que se propone en este caso, antes que la seguridad global, es un constitucionalismo global o, dicho de otra manera, un proyecto para superar los imperativos del Estado constituyendo una *sociedad civil global*. Se supone que estas frases evocan los valores de globalismo que caracterizarían el nuevo orden internacional o, en realidad, la nueva democracia transnacional.[11] Mientras la hipótesis hobbesiana pone énfasis en el proceso contractual que hace surgir un nuevo poder unitario y trascendental, la hipótesis lockeana pone el acento en los contrapoderes que animan el proceso constitutivo y sustentan el poder supranacional. Sin embargo, en ambos casos, el nuevo poder global se presenta meramente como una analogía de la concepción clásica del poder soberano nacional de los Estados. Antes que reconocer la nueva naturaleza del poder imperial, las dos hipótesis simplemente insisten en las antiguas formas heredadas de constitución del Estado: una forma monárquica, en el caso hobbesiano; una forma liberal, en el caso lockeano.

Aunque, teniendo en cuenta las condiciones en que se formularon estas teorías (durante la guerra fría, cuando los Estados Unidos sólo se abrían paso dificultosamente en el mejor de los casos), debemos reconocer la gran capacidad de vislumbrar el futuro manifestada por estos teóricos, también debemos señalar que no pudieron explicar la verdadera novedad de los procesos históricos de que hoy somos testigos.[12] En este sentido, tales teorías pueden llegar a ser –y son– perniciosas, porque no reconocen el ritmo acelerado, la violencia y la necesidad con que opera el nuevo paradigma imperial. *Lo que no comprenden es que la soberanía imperial marca un cambio de paradigma.* Paradójicamente (aunque en realidad no es tan paradójico), sólo la concepción de Kelsen plantea el problema real, aun cuando se limite a un punto de vista estrictamente formalista. Kelsen se pregunta: ¿qué poder político existe ya o puede crearse que sea adecuado para una globalización de las relaciones económicas y sociales? ¿Qué fuente jurídica, qué norma fundamental y qué autoridad pueden sustentar un nuevo orden e impedir el inminente descenso al desorden global?

La constitución del imperio

Muchos teóricos contemporáneos se muestran reacios a reconocer que la globalización de la producción capitalista y su mercado mundial representan una situación fundamentalmente nueva y un cambio histórico significativo. Los teóricos asociados a la perspectiva de los sistemas mundiales, por ejemplo, sostienen que desde que fue concebido, el capitalismo siempre funcionó como una economía mundial y que, por lo tanto, quienes vociferan señalando la novedad de su globalización actual sencillamente han comprendido mal la historia del capitalismo.[13] Ciertamente, es importante enfatizar tanto la relación fundacional continua del capitalismo con el mercado mundial (o al menos una tendencia a mantener esa relación) como sus ciclos expansivos de desarrollo; pero prestar la debida atención a las dimensiones universales o universalizadoras *ab origine* del desarrollo capitalista no debería impedirnos observar la ruptura o la transformación que experimentan hoy la producción capitalista y las relaciones globales de poder. Creemos que esta transformación hace hoy evidente y posible el proyecto capitalista de reunir el poder económico y el poder político, en otras palabras, de hacer realidad un orden estrictamen-

te capitalista. En términos constitucionales, los procesos de globalización ya no son meramente una realidad, sino que además son una fuente de definiciones jurídicas que tienden a proyectar una única figura supranacional de poder político.

Otros teóricos se manifiestan remisos a reconocer el enorme cambio operado en las relaciones globales del poder, porque advierten que los Estados-nación capitalistas dominantes continúan ejerciendo una dominación imperialista sobre las demás naciones y regiones del globo. En esta perspectiva, las tendencias contemporáneas a la formación del imperio no representarían un fenómeno fundamentalmente nuevo, sino simplemente un perfeccionamiento del antiguo imperialismo.[14] Con todo, sin subestimar estas líneas ciertas e importantes de continuidad, creemos que conviene hacer notar que lo que solía ser un conflicto o una competencia entre varias potencias imperialistas ha sido reemplazado en muchos sentidos importantes por la idea de un único poder que ultradetermina a todas las potencias, las estructura de una manera unitaria y las trata según una noción común del derecho que es decididamente poscolonial o postimperialista. Éste es el verdadero punto de partida de nuestro estudio del imperio: una nueva noción del derecho o, más bien, una nueva inscripción de la autoridad y un nuevo diseño de la producción de normas e instrumentos legales de coerción que garantizan los contratos y resuelven los conflictos.

Sería conveniente señalar aquí que, al comienzo de nuestro estudio, prestamos particular atención a las figuras jurídicas de la constitución del imperio, no por algún interés disciplinario especializado –como si el derecho o la ley en sí mismo, como agentes de regulación, fueran capaces de representar el mundo social en su totalidad–, sino más bien porque nos proporcionan un buen índice de los procesos de constitución imperial. Las nuevas figuras jurídicas revelan una primera visión de la tendencia a la regulación centralizada y unitaria, tanto del mercado mundial como de las relaciones globales de poder, con todas las dificultades que presenta semejante proyecto. Las transformaciones jurídicas efectivamente indican los cambios producidos en la constitución material del poder y el orden mundiales. La transición a la que asistimos hoy, desde una ley internacional tradicional, que fue definida por contratos y tratados, a la definición y constitución de una nueva soberanía, de un poder mundial supranacional (y por lo tanto, a una noción imperial del derecho), aunque incompleta, nos suministra un marco en el cual es posible interpretar los procesos sociales totalizadores del imperio. En efecto, la transformación jurídica funciona como un síntoma de las modificaciones de la constitución material biopolítica de nuestras sociedades. Estos cambios corresponden no sólo a la ley internacional y a las relaciones internacionales, sino también a las relaciones internas de poder de cada país. De modo que, al estudiar y criticar las nuevas formas de la ley internacional y supranacional, nos introduciremos al mismo tiempo en el corazón mismo de la teoría política del imperio, en la que el problema de la soberanía supranacional, su fuente de legitimidad y su ejercicio ponen de manifiesto una serie de problemas políticos, culturales y, finalmente, ontológicos.

Para abordar el concepto jurídico de imperio, primero deberíamos concentrarnos en la genealogía del concepto, que nos ofrecerá algunos términos preliminares útiles para nuestra investigación. El concepto llega hasta nosotros a través de una larga tradición, principalmente europea, que se remonta al menos hasta la antigua Roma, por lo cual la figura jurídico-política de imperio estuvo estrechamente vinculada a los orígenes cristianos de las civilizaciones europeas. Allí fue donde el concepto de imperio unió categorías jurídicas y valores éticos universales para hacerlos funcionar conjuntamente como un todo orgánico. Esta unión siguió siendo válida dentro del concepto, independientemente de las vicisitudes que sufriera la historia del imperio. Todo sistema jurídico es de algún modo una cristalización de un conjunto específico de valores, porque la ética es parte de la materialidad de toda fundación jurídica, pero el imperio –y en particular, la tradición romana de derecho imperial– es peculiar por cuanto lleva al extremo la coincidencia y la universalidad de lo ético y lo jurídico: en el imperio hay paz, en el imperio existe la garantía de justicia para todas las personas. El concepto de imperio se presenta como un concierto global bajo la dirección de un único conductor, un poder unitario que mantiene la paz social y produce sus verdades éticas. Y para que ese poder único alcance tales fines, se le concede la fuerza indispensable a los efectos de librar –cuando sea necesario– «guerras justas», en las fronteras, contra los bárbaros y, en el interior, contra los rebeldes.[15]

Desde el comienzo, entonces, el imperio pone en movimiento una dinámica ético-política que reside en el corazón mismo de su concepto jurídico. Este concepto jurídico incluye dos tendencias fundamentales: la primera es la noción de un derecho que se afirma en la construcción de un nuevo orden que abarca todo el espacio considerado por él como la civilización, un espacio universal, ilimitado; la segunda es una noción de derecho que abarca todo el tiempo dentro de su base ética. El imperio agota el tiempo histórico, suspende la historia y convoca al pasado y al futuro dentro de su propio orden ético. Para decirlo de otro modo: el imperio presenta su orden como permanente, eterno y necesario.

En la tradición romano-germánica que floreció durante toda la Edad Media, estas dos nociones del derecho marcharon juntas.[16] Sin embargo, a partir del Renacimiento, con el triunfo del secularismo, estas dos nociones se separaron y cada una se desarrolló independientemente de la otra. Por un lado, en el pensamiento político europeo moderno emergió una concepción del derecho internacional y, por el otro, se desarrollaron utopías

de una «paz perpetua». En el primer caso, se procuró instaurar el orden que había prometido el Imperio romano, mucho tiempo después de su caída, a través de un mecanismo de tratados que construiría un orden internacional entre los Estados soberanos operando de manera análoga a la de los mecanismos contractuales que garantizaban el orden dentro del Estado-nación y de su sociedad civil. Desde Grocio a Puffendorf, varios pensadores teorizaron este proceso en términos formales. En el segundo caso, la idea de una «paz perpetua» reapareció continuamente a lo largo de toda la Europa moderna, desde Bernardin de Saint-Pierre hasta Immanuel Kant. Esta idea fue presentada como un ideal de la razón, una «luz» que debía criticar y también unir el derecho y la ética, un elemento supuestamente trascendental del sistema jurídico y el esquema ideal de la razón y la ética. La alternativa fundamental entre estas dos nociones está permanentemente presente en toda la modernidad europea e incluye las dos grandes ideologías que definieron su fase de madurez: la ideología liberal, que se basa en el concierto pacífico de las fuerzas jurídicas y su sustitución en el mercado, y la ideología socialista, que hace hincapié en la unidad internacional a través de la organización de las luchas y la sustitución del derecho.

¿Sería pues adecuado decir que estos dos desarrollos diferentes de la noción de derecho, que persistieron en forma paralela durante los siglos de la modernidad, tienden hoy a reunirse y a ser presentados como una única categoría? Sospechamos que efectivamente es así y que en la posmodernidad la noción de derecho debería volver a entenderse atendiendo al concepto de imperio. Sin embargo, puesto que gran parte de nuestra investigación girará alrededor de esta cuestión, que nos conducirá a un terreno sembrado de dudas y perplejidades, no parece buena idea lanzarse tan pronto a una conclusión definitiva, aun cuando nos estemos limitando aquí nada más que al análisis de la noción de derecho. Con todo, ya podemos reconocer algunos síntomas importantes del renacimiento del concepto de imperio, síntomas que hacen las veces de provocaciones lógicas surgidas en el terreno de la historia, que la teoría no puede ignorar.

Un síntoma es, por ejemplo, el renovado interés que despierta y la efectividad que tiene el concepto de *bellum justum*, es decir, «guerra justa». Este concepto, que estuvo orgánicamente vinculado a los antiguos órdenes imperiales y cuya rica y compleja genealogía se remonta a la tradición bíblica, comenzó a reaparecer recientemente como una narrativa central de las discusiones políticas, particularmente como consecuencia de la guerra del Golfo.[17] Tradicionalmente, el concepto estriba principalmente en la idea de que cuando un Estado se halla ante una amenaza de agresión que puede poner en peligro su integridad territorial o su independencia política, tiene un *jus ad bellum* (el derecho a hacer la guerra).[18] Ciertamente, resulta algo perturbador que se vuelva a prestar atención al concepto de *bellum justum*, concepto que la modernidad, o más bien el secularismo

moderno, se esforzó tanto por borrar de la tradición medieval. El concepto tradicional de una guerra justa implica la banalización de la guerra y su elogio como un instrumento ético, dos ideas que el pensamiento político moderno y la comunidad internacional de los Estados-nación habían repudiado resueltamente. Estas dos características tradicionales han reaparecido en nuestro mundo posmoderno: por un lado, se reduce la guerra a la condición de acción política y, por el otro, se sacraliza el nuevo poder que puede ejercer legítimamente funciones éticas a través de la guerra.

No obstante, lejos de meramente repetir las nociones antiguas o medievales, el concepto actual presenta algunas innovaciones verdaderamente fundamentales. La guerra ya no es en ningún sentido una actividad de defensa o de resistencia, como lo era, por ejemplo, en la tradición cristiana desde San Agustín hasta los escolásticos de la Contrarreforma: una necesidad de la «ciudad terrenal» para garantizar su propia supervivencia. Antes bien, se ha convertido en una actividad que se justifica a sí misma. En este concepto de la guerra justa se combinan dos elementos distintivos: primero, la legitimidad del aparato militar, siempre que tenga una base ética y, segundo, la efectividad de la acción militar para lograr el orden y la paz deseados. La síntesis de estos dos elementos puede ser en realidad un factor clave que determine la fundación y la nueva tradición del imperio. Hoy el enemigo, al igual que la guerra misma, llega a banalizarse (se lo reduce a un objeto de rutina de la represión política) y a absolutizarse (como el Enemigo, una amenaza absoluta al orden ético). Quizás la guerra del Golfo nos dio el primer ejemplo plenamente articulado de esta nueva epistemología del concepto.[19] La resurrección del concepto de guerra justa puede ser sólo un síntoma del advenimiento del imperio, ¡pero es un síntoma sugestivo y potente!

El modelo de autoridad imperial

Queremos evitar definir el tránsito al imperio en términos puramente negativos, en términos de lo que no es, como se hace, por ejemplo, cuando uno dice: el nuevo paradigma se define por la decadencia definitiva de los Estados-nación soberanos, por la desregulación de los mercados internacionales, por el fin de los conflictos antagónicos entre los sujetos Estados, etcétera. Si el nuevo paradigma consistiera únicamente en esto, sus consecuencias serían realmente anárquicas. Sin embargo, el poder –y Michel Foucault no es el único que nos lo enseñó– teme y desprecia el vacío. El nuevo paradigma funciona ya en términos por completo positivos y no podría ser de otro modo.

El nuevo paradigma es tanto un sistema como una jerarquía, una construcción centralizada de normas y una extendida producción de le-

gitimidad, difundida a lo largo y a lo ancho del espacio mundial. Se configuró *ab initio* como una estructura sistémica dinámica y flexible que se articula horizontalmente. Concebimos la estructura, en una especie de simplificación intelectual, como un híbrido entre la teoría de los sistemas de Niklas Luhmann y la teoría de la justicia de John Rawls.[20] Algunos llaman a esta situación «el ejercicio de la autoridad sin gobierno», para indicar la lógica estructural, a veces imperceptible pero siempre y progresivamente efectiva, que arrastra a todos los actores dentro del orden del todo.[21] La totalidad sistémica tiene una posición dominante en el orden global, rompe resueltamente con toda dialéctica previa y desarrolla una integración de los actores que parece lineal y espontánea. Sin embargo, al mismo tiempo, la efectividad del consenso se hace aún más evidente bajo una autoridad suprema del ordenamiento. Todos los conflictos, todas las crisis y todos los disensos efectivamente impulsan el proceso de integración y por eso mismo exigen más autoridad central. La paz, el equilibrio y el cese del conflicto son los valores a los que apunta todo. El desarrollo del sistema global (y del derecho imperial en primer lugar) parece ser el desarrollo de una máquina que impone procedimientos de acuerdos continuos que conducen a equilibrios sistemáticos, una máquina que crea un continuo requerimiento de autoridad. La máquina parece predeterminar el ejercicio de la autoridad y la acción en todo el espacio social. Cada movimiento está establecido y sólo puede buscar su propio lugar asignado dentro del sistema mismo, en la relación jerárquica que se le ha acordado. Este movimiento preconstituido define la realidad del proceso de la constitucionalización imperial del orden mundial: el nuevo paradigma.

Este paradigma imperial es cualitativamente diferente de los diversos intentos hechos en el período de transición para definir un proyecto de orden internacional.[22] Mientras las perspectivas de transición previas se concentraban en la dinámica legitimadora que pudiera conducir al nuevo orden, en el nuevo paradigma es como si el nuevo orden ya estuviera constituido. La inseparabilidad conceptual del título y el ejercicio del poder se afirma desde el principio, como el efectivo *a priori* del sistema. La coincidencia imperfecta o, mejor dicho, las disyunciones temporales y espaciales siempre presentes entre el nuevo orden central y el campo de aplicación de su regulación, no provocan ni la crisis ni la parálisis, sino que meramente obligan al sistema a minimizarlas y superarlas. En suma, el cambio de paradigma se define, al menos inicialmente, mediante el reconocimiento de que sólo un poder establecido ultradeterminado y relativamente autónomo respecto de los Estados-nación soberanos puede funcionar como el centro del nuevo orden mundial, ejerciendo sobre él una regulación efectiva y, cuando es necesario, la coerción.

Se sigue de ello que, como quería Kelsen, aunque sólo como un efecto paradójico de su utopía, se dé una especie de positivismo jurídico que también domina la formación del nuevo ordenamiento jurídico.[23] El proceso real de formación de un sistema supone pues la capacidad de formarlo. Además, el proceso de formación y los sujetos que actúan en él han sido atraídos de antemano por el vórtice positivamente definido del centro y esta atracción se hace irresistible, no sólo en nombre de la capacidad del centro de ejercer la fuerza, sino también en nombre del poder formal, que reside en el centro, para enmarcar y sistematizar la totalidad. Una vez más nos hallamos ante un híbrido de Luhmann y Rawls, pero antes de ellos tenemos a Kelsen, aquel utópico, y por lo tanto involuntario y contradictorio, descubridor del alma del derecho imperial.

Una vez más, las antiguas nociones de imperio nos ayudan a articular mejor la naturaleza de este orden mundial en formación. Como nos enseñaron Tucídides, Tito Livio y Tácito (junto con Maquiavelo cuando comenta las obras de éstos), el imperio se forma no sólo sobre la base de la fuerza misma, sino también sobre la capacidad de presentar dicha fuerza como un bien al servicio de la justicia y de la paz. Todas las intervenciones de los ejércitos imperiales responden a la demanda de una o varias de las partes implicadas en un conflicto ya existente. El imperio no nace por propia voluntad, antes bien, es *convocado* a nacer y se constituye sobre la base de su capacidad para resolver conflictos. El imperio se constituye y su intervención se hace jurídicamente legítima sólo cuando ya está inserto en la cadena de los consensos internacionales que apuntan a resolver los conflictos existentes. Para retornar a Maquiavelo, la expansión del imperio tiene sus raíces en la trayectoria interna de los conflictos que se pretende que aquél resuelva.[24] La primera tarea del imperio es pues ampliar el espacio de los consensos que respaldan su poder.

El modelo antiguo nos ofrece una primera aproximación, pero debemos avanzar un paso más a fin de articular los términos del modelo global de autoridad que opera hoy. Las teorías del positivismo jurídico y el derecho natural, el contractualismo y el realismo institucional, el formalismo y el sistematismo pueden describir, cada una a su manera, algún aspecto de este modelo. El positivismo jurídico puede poner énfasis en la necesidad de que exista un poder fuerte en el centro de un proceso normativo; las teorías del derecho natural pueden destacar los valores de la paz y el equilibrio que ofrece el proceso imperial; el contractualismo puede subrayar la formación del consenso; el realismo puede echar luz sobre los procesos formativos de las instituciones adecuadas para las nuevas dimensiones de consenso y autoridad y el formalismo puede dar un sustento lógico a lo que el sistematismo justifica y organiza funcionalmente, enfatizando el carácter totalizador del proceso. Sin embargo, ¿qué modelo jurídico comprende todas estas características del nuevo orden supranacional?

En un primer intento de definición, haríamos bien en reconocer que la dinámica y las articulaciones del nuevo orden jurídico supranacional co-

rresponden en gran medida a las nuevas características que han llegado a definir los ordenamientos internos en la transición de la modernidad a la posmodernidad.[25] Deberíamos reconocer esta correspondencia (quizás a la manera de Kelsen y ciertamente de un modo realista), no tanto en el sentido de aplicar una «analogía nacional» al sistema internacional como de hacer la «analogía supranacional» del sistema legal nacional. Las características primarias de ambos sistemas implican la hegemonía sobre las prácticas jurídicas, tales como el procedimiento, la prevención y las demandas formales. La normatividad, la sanción y la represión surgen de tales prácticas y se forman dentro de los desarrollos de procedimiento. Que haya una relativa (pero efectiva) coincidencia entre el nuevo funcionamiento del derecho nacional y el derecho supranacional se debe ante todo a que ambos operan en el mismo terreno, es decir, el terreno de la crisis. Sin embargo, como nos enseñó Carl Schmitt, la crisis en el terreno de la aplicación de la ley debería hacernos prestar atención a la «excepción» operativa en el momento de su producción.[26] Tanto el derecho nacional como el supranacional se definen por su excepcionalidad.

En esta esfera, la función de la excepción es muy importante. Para poder controlar y dominar una situación tan completamente fluida, es necesario conceder a la autoridad interviniente (1) la capacidad de definir, en cada ocasión de manera excepcional, las demandas de intervención y (2) la capacidad de poner en marcha las fuerzas y los instrumentos que pueden aplicarse de diferentes maneras a la diversidad y la pluralidad de los acuerdos que estén en crisis. Así surge, en nombre de la excepcionalidad de la intervención, una forma de derecho que en realidad es un *derecho de policía*. La formación de un nuevo derecho se inscribe en el despliegue de la prevención, la represión y la fuerza retórica destinadas a reconstruir el equilibrio social: todas características propias de la función policial. Podemos pues reconocer la fuente inicial e implícita del derecho imperial en términos de acción policial y de la capacidad de la policía para crear y mantener el orden. La legitimidad del ordenamiento imperial respalda el ejercicio del poder policial, mientras que, al mismo tiempo, la actividad de la fuerza policial global demuestra la efectividad real del ordenamiento imperial. El poder jurídico para regir en caso de excepción y la capacidad de desplegar la fuerza policial son pues dos coordenadas iniciales que definen el modelo imperial de autoridad.

Los valores universales

No obstante, llegados a este punto, bien podemos preguntarnos si, en este contexto, es adecuado continuar empleando el término jurídico «derecho». ¿Cómo podemos llamar derecho (y específicamente derecho imperial) a una serie de técnicas que, fundadas en un estado de excepción permanente y en un poder de policía, reducen el derecho y la ley a una cuestión de mera efectividad? Para poder abordar estas cuestiones, primero deberíamos observar más atentamente los procesos de constitución del imperio que se están desarrollando hoy. Desde el comienzo, deberíamos enfatizar el hecho de que su realidad está ya demostrada no sólo en virtud de las transformaciones que produce en el derecho internacional, sino también por los cambios que provoca en el derecho administrativo de las sociedades y los Estados-nación particulares, o, en realidad, en la ley administrativa de la sociedad cosmopolítica.[27] A través de la transformación que provoca hoy en el derecho supranacional, el proceso de constitución del imperio tiende, directa o indirectamente, a penetrar en la ley nacional de los Estados-nación y a reconfigurarla; por lo tanto, el derecho supranacional sobredetermina decisivamente el derecho doméstico.

Probablemente, el síntoma más significativo de esta transformación sea el desarrollo del llamado *derecho de intervención*.[28] Habitualmente se lo concibe como el derecho o el deber que tienen los sujetos dominantes del orden mundial para intervenir en los territorios de otros sujetos con la intención de prevenir o resolver problemas humanitarios, garantizar acuerdos e imponer la paz. El derecho de intervención figuraba predominantemente entre la panoplia de instrumentos acordados por las Naciones Unidas en su Carta para mantener el orden internacional, pero la reconfiguración contemporánea de este derecho representa un salto cualitativo. Los Estados soberanos individuales o el poder supranacional (la ONU) ya no intervienen, como ocurría en el antiguo orden internacional, solamente para asegurar o imponer la aplicación de compromisos internacionales voluntariamente acordados. Ahora, los sujetos supranacionales, legitimados no por el derecho sino por el consenso, intervienen en nombre de cualquier tipo de emergencia y de principios éticos superiores. Lo que sustenta esta intervención ya no es solamente un estado permanente de emergencia y excepción, sino un estado permanente de emergencia y excepción justificado por *la apelación a valores esenciales de justicia*. En otras palabras, el derecho de policía queda legitimado por valores universales.[29]

¿Deberíamos suponer que, puesto que este nuevo derecho de intervención tiende primariamente al objetivo de resolver problemas humanos urgentes, tiene una legitimidad fundada en valores universales? ¿Deberíamos interpretar este movimiento como un proceso que, sobre la base de elementos fluctuantes del marco histórico, pone en marcha una maquinaria constitutiva impulsada por fuerzas universales de justicia y de paz? ¿Nos hallamos entonces en una situación muy semejante a la definición tradicional de imperio, es decir, la promulgada en el antiguo imaginario romano cristiano?

En esta primera etapa de nuestra investigación, probablemente sea excesivo responder afirmativamente a estas preguntas. Quizás sea adecuado definir el poder imperial en desarrollo como una ciencia policial, fundada en una práctica de la guerra justa, destinada a afrontar las situaciones críticas que surgen continuamente; pero ésta continúa siendo una definición por completo insuficiente. Como hemos visto, las determinaciones fenomenológicas del nuevo orden global existen en una situación profundamente fluctuante que también podría caracterizarse adecuadamente en términos de crisis y guerra. ¿Cómo podemos conciliar la legitimación de este orden a través de la prevención y la vigilancia, con el hecho de que la crisis y las guerras mismas demuestran que la génesis y la legitimidad de este concepto de justicia son por cierto cuestionables? Como ya lo hicimos notar, estas técnicas y otras semejantes indican que estamos siendo testigos del proceso de constitución material de un nuevo orden planetario, la consolidación de su maquinaria administrativa y la producción de nuevas jerarquías de mando por sobre el espacio global. ¿Quién habrá de decidir las definiciones de la justicia y el orden en los diversos puntos de esta extensa totalidad, durante su proceso de constitución? ¿Quién podrá definir el concepto de paz? ¿Quién será capaz de unificar el proceso de suspender la historia y decir que esa suspensión es justa? La problemática del imperio en relación con todas estas preguntas no está cerrada; por el contrario, está completamente abierta.

En este momento, el problema del nuevo aparato jurídico se nos presenta en su apariencia más inmediata: un orden global, una justicia y un derecho que aún son virtuales, pero que, sin embargo, ya están siendo aplicados. Nos vemos progresivamente obligados a sentir que somos parte de este desarrollo y se nos convoca a responsabilizarnos por lo que suceda con él en este esquema. Nuestra condición de ciudadanos, al igual que nuestra responsabilidad ética, se sitúa dentro de estas nuevas dimensiones: nuestro poder y nuestra impotencia se miden allí. Podemos decir, siguiendo a Kant, que nuestra disposición moral interna, al afrontar el orden social y ponerse a prueba en su seno, tiende a estar determinada por las categorías éticas, políticas y jurídicas del imperio. O bien, podemos decir que la moralidad externa de todo ser humano y de todo ciudadano sólo es conmensurable en el marco del imperio. Este nuevo marco nos obliga a enfrentar una serie de aporías, porque en este nuevo mundo jurídico e institucional que está surgiendo nuestras ideas y nuestras prácticas de justicia, así como nuestros medios para alcanzarla, han sido puestos en tela de juicio. Los medios privados e individuales para interiorizar los valores se han disuelto: con el advenimiento del imperio, ya no contamos con las mediaciones locales de lo universal, sino que tenemos que vérnoslas con lo universal concreto mismo. La domesticidad de los valores, los escudos detrás de los cuales esos valores presentan su sustancia moral,

los límites que nos protegen contra la exterioridad invasora... todo eso está desapareciendo. Nos vemos obligados a afrontar cuestiones absolutas y alternativas radicales. En el imperio, la ética, la moral y la justicia se sitúan en nuevas dimensiones.

A lo largo de toda nuestra investigación tuvimos que enfrentar la clásica problemática de la filosofía política: la decadencia y caída del imperio.[30] Puede parecer paradójico que abordemos esta cuestión al comienzo, en el mismo momento en que tratamos el tema de la construcción inicial del imperio; pero el advenimiento del imperio ocurre en realidad en las mismas condiciones que caracterizan su decadencia y su ocaso. El imperio está emergiendo hoy como el centro que sustenta la globalización de las urdimbres productivas y lanza su red ampliamente inclusiva con la intención de abarcar todas las relaciones de poder que se dan dentro de este orden mundial; y al mismo tiempo despliega una poderosa función policial contra los nuevos bárbaros y los esclavos rebeldes que amenazan ese orden. El poder del imperio parece estar subordinado a las fluctuaciones de la dinámica de poder local y a los ordenamientos jurídicos cambiantes, parciales, que intentan, aunque nunca lo logran por completo, retornar a un estado de normalidad en nombre de la «excepcionalidad» de los procedimientos administrativos. No obstante, estas características son precisamente las que definían a la antigua Roma en su decadencia y las que atormentaron a tantos de los admiradores de la Ilustración. No deberíamos esperar que la complejidad de los procesos que construyen la nueva relación de derecho imperial se resuelva. Por el contrario, los procesos son y continuarán siendo contradictorios. La cuestión de la definición de la justicia y la paz no alcanzará una verdadera resolución; la fuerza de la nueva constitución imperial no se corporizará en un consenso que se articule en la multitud. Los términos de la proposición jurídica del imperio son completamente indeterminados, aun cuando sean concretos. El imperio nació y se manifiesta como crisis. ¿Deberíamos pues concebirlo como un imperio de decadencia, en los términos descritos por Montesquieu y Gibbon? ¿O sería más adecuado entenderlo según los términos clásicos de un imperio de corrupción?

Aquí, debemos entender ante todo la palabra «corrupción» no sólo en términos morales, sino también en términos jurídicos y políticos, porque, de acuerdo con Montesquieu y Gibbon, cuando las diferentes formas de gobierno no están firmemente asentadas en la república, se pone ineluctablemente en marcha el ciclo de corrupción y la comunidad inevitablemente se desgarra.[31] En segundo lugar, deberíamos entender la palabra «corrupción» también en términos metafísicos: cuando la entidad y la esencia, la efectividad y el valor no encuentran satisfacción común, no se da generación sino corrupción.[32] Éstos son algunos de los ejes fundamentales del imperio sobre los que nos explayaremos más extensamente.

A manera de conclusión, permítasenos hacer una analogía final que se refiere al nacimiento de la cristiandad en Europa y a su expansión durante la decadencia del Imperio romano. En este proceso se construyó y consolidó un enorme potencial de subjetividad representado por la profecía de un mundo que vendría, un proyecto milenarista. Esta nueva subjetividad ofrecía una alternativa absoluta al espíritu del derecho imperial: una nueva base ontológica. En esta perspectiva, el imperio fue aceptado como «la madurez de los tiempos» y la unidad de toda la civilización conocida, pero fue combatido en su totalidad por un eje ontológico y ético por completo diferente. En el momento actual estamos ante una situación semejante; teniendo en cuenta que las limitaciones y los problemas insalvables del nuevo derecho imperial han quedado claramente determinados, la teoría y la práctica pueden superarlos y hallar, una vez más, una base ontológica de antagonismo: dentro del imperio, pero también contra el imperio y más allá de él, en el mismo plano de totalidad.

TEXTO No. 31

Capítulo 2

LA PRODUCCIÓN BIOPOLÍTICA

> El poder de «policía» se presenta como una administración que, junto con el poder judicial, el ejército y el tesoro, dirige el Estado. Es verdad. No obstante, es un poder que abarca todo lo demás. Turquet lo expresa así: «Extiende sus tentáculos y penetra en todas las condiciones de las personas, en todo lo que hacen y en todo lo que emprenden. Su campo de acción comprende el plano judicial, el de las finanzas y el ejército». La *policía* incluye todo.
>
> MICHEL FOUCAULT

Desde una perspectiva jurídica, pudimos vislumbrar algunos de los elementos de la génesis ideal del imperio, pero adoptando sólo ese punto de vista sería difícil, si no ya imposible, comprender cómo se pone realmente en movimiento la maquinaria imperial. Los conceptos jurídicos y los sistemas jurídicos siempre se refieren a algo más que a sí mismos. A través de la evolución y el ejercicio del derecho, apuntan a la condición material que define su ascendiente sobre la realidad social. Nuestro análisis debe descender ahora al nivel de esa materialidad e investigar allí la transformación material del paradigma de dominio. Tenemos que descubrir los medios y las fuerzas que producen la realidad social, así como las subjetividades que la animan.

EL BIOPODER EN LA SOCIEDAD DE CONTROL

En muchos sentidos, la obra de Michel Foucault preparó el terreno para este tipo de investigación del funcionamiento material del dominio imperial. Ante todo, la obra de Foucault nos permite reconocer una transición histórica, propia de una época, de las formas sociales: el tránsito de la *sociedad disciplinaria* a la *sociedad de control*.[1] La sociedad disciplinaria es aquella en la que la dominación social se construye a través de una red difusa de *dispositivos* y aparatos que producen y regulan las costumbres, los hábitos y las prácticas productivas. El objetivo de hacer trabajar a esta sociedad y de asegurar la obediencia a su dominio y a sus mecanismos de inclusión y/o exclusión se logra mediante la acción de instituciones disciplinarias (la prisión, la fábrica, el instituto neuropsiquiátrico, el hospital, la universidad, la escuela, etcétera) que estructuran el terreno social y

presentan las lógicas adecuadas a la «razón» de la disciplina. En efecto, el poder disciplinario gobierna estructurando los parámetros y los límites del pensamiento y la práctica, sancionando y prescribiendo las conductas normales y/o desviadas. En general, Foucault se refiere al Antiguo Régimen y a la edad clásica de la civilización francesa para ilustrar la aparición del poder disciplinario, pero, de manera más general, podemos decir que toda la primera fase de acumulación capitalista (en Europa y en otras partes) se llevó a cabo según este paradigma de poder. La sociedad de control, en cambio, debería entenderse como aquella sociedad (que se desarrolla en el borde último de la modernidad y se extiende a la era posmoderna) en la cual los mecanismos de dominio se vuelven aún más «democráticos», aún más inmanentes al campo social, y se distribuyen completamente por los cerebros y los cuerpos de los ciudadanos, de modo tal que los sujetos mismos interiorizan cada vez más las conductas de integración y exclusión social adecuadas para este dominio. El poder se ejerce ahora a través de maquinarias que organizan directamente los cerebros (en los sistemas de comunicación, las redes de información, etcétera) y los cuerpos (en los sistemas de asistencia social, las actividades controladas, etcétera) con el propósito de llevarlos hacia un estado autónomo de alienación, de enajenación del sentido de la vida y del deseo de creatividad. En este sentido la sociedad de control podría caracterizarse por una intensificación y una generalización de los aparatos normalizadores del poder disciplinario que animan internamente nuestras prácticas comunes y cotidianas, pero, a diferencia de la disciplina, este control se extiende mucho más allá de los lugares estructurados de las instituciones sociales, a través de redes flexibles y fluctuantes.

En segundo lugar, la obra de Foucault nos permite reconocer la naturaleza *biopolítica* del nuevo paradigma de poder.[2] El biopoder es una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola. El poder sólo puede alcanzar un dominio efectivo sobre toda la vida de la población cuando llega a constituir una función vital, integral, que cada individuo apoya y reactiva voluntariamente. Como dice Foucault: «Ahora la vida ha llegado a ser [...] un objeto de poder».[3] La función más elevada de este poder es cercar la vida por los cuatro costados y su tarea primaria es administrar la vida. El biopoder se refiere pues a una situación en la que lo que está directamente en juego es la producción y la reproducción de la vida misma.

Estas dos líneas de pensamiento de la obra de Foucault encajan perfectamente entre sí en el sentido de que sólo la sociedad de control puede adoptar el terreno biopolítico como su terreno *exclusivo* de referencia. En el paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control queda establecido un nuevo paradigma de poder definido por las tecnologías que reconocen a la sociedad como la esfera de influencia del biopoder. En la

sociedad disciplinaria, los efectos de las tecnologías biopolíticas eran aún parciales, en el sentido de que el disciplinamiento se desarrollaba siguiendo una lógica relativamente cerrada, geométrica y cuantitativa. El poder disciplinario mantenía a los individuos en instituciones pero no lograba absorberlos completamente en el ritmo de las prácticas productivas y la socialización productiva; no lograba penetrar enteramente en las conciencias y los cuerpos de los individuos, ni llegaba a tratarlos y organizarlos en la totalidad de sus actividades. En la sociedad disciplinaria, la relación entre el poder y el individuo continuaba pues siendo una relación estática: la invasión disciplinaria del poder correspondía a la resistencia del individuo. En cambio, cuando el poder llega a ser completamente biopolítico, la maquinaria del poder invade el conjunto del cuerpo social que se desarrolla en su virtualidad. Esta relación es abierta, cualitativa y afectiva. La sociedad, absorbida dentro de un poder que se extiende hasta los ganglios de la estructura social y sus procesos de desarrollo, reacciona como un solo cuerpo. El poder se expresa pues como un control que se hunde en las profundidades de las conciencias y los cuerpos de la población y, al mismo tiempo, penetra en la totalidad de las relaciones sociales.[4]

De modo que podría decirse que, en este paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control, se logra establecer plenamente la relación cada vez más intensa de implicación mutua de todas las fuerzas sociales, objetivo que el capitalismo había perseguido a lo largo de todo su desarrollo. Marx reconocía un fenómeno similar en lo que llamó el tránsito de la supeditación (o subsunción) formal a la supeditación real del trabajo a la esfera del capital[5] y, más tarde, los filósofos de la Escuela de Frankfurt analizaron un paso estrechamente vinculado a éste: el de la supeditación de la cultura (y las relaciones sociales) a la figura totalitaria del Estado o, en realidad, a la perversa dialéctica de la Ilustración.[6] Con todo, el paso al que estamos refiriéndonos aquí es fundamentalmente diferente por cuanto, en lugar de concentrarse en el carácter unidimensional del proceso descrito por Marx y reformulado y extendido por la Escuela de Frankfurt, el paso foucaultiano tiene que ver principalmente con la paradoja de pluralidad y multiplicidad, perspectiva que Deleuze y Guattari desarrollan aún más claramente.[7] El análisis de la supeditación real, cuando se la entiende como una fuerza que abarca no sólo la dimensión económica o únicamente la dimensión cultural de la sociedad, sino además y fundamentalmente el *bios* social mismo, y cuando influye en las modalidades del poder disciplinario y/o el control, quiebra la figura lineal y totalitaria del desarrollo capitalista. La sociedad civil queda absorbida en el Estado, pero la consecuencia de ello es una explosión de los elementos que anteriormente coordinaba y mediaba la sociedad civil. Las resistencias ya no son marginales, sino que pasan a constituir fuerzas activas que operan en

el centro de una sociedad que se despliega en redes: los rasgos individuales se singularizan en mil mesetas. Por consiguiente, lo que Foucault construyó implícitamente (y Deleuze y Guattari propusieron explícitamente) es la paradoja de un poder que, mientras unifica e incorpora en sí mismo todos los elementos de la vida social (y, por lo tanto, pierde la capacidad de mediar efectivamente entre las diferentes fuerzas sociales), revela al mismo tiempo un nuevo contexto, un nuevo ámbito de máxima pluralidad e incontenible singularización: un ámbito del acontecimiento.[8]

Estas dos concepciones de la sociedad de control y del biopoder describen aspectos centrales del concepto de imperio. El concepto de imperio es el marco en que debe entenderse la nueva omniversalidad de los sujetos y es el fin al que conduce el nuevo paradigma de poder. Aquí se abre un verdadero abismo entre las diversas estructuras teóricas del derecho internacional (en su forma contractual y/o en la forma de las Naciones Unidas) y la nueva realidad del derecho imperial. Ciertamente, se han dejado de lado todos los elementos intermedios del proceso, de modo tal que la legitimidad del orden internacional ya no puede construirse a través de una mediación; antes bien debe abordarse inmediatamente en toda su diversidad. En el capítulo anterior ya reconocimos este hecho desde el punto de vista jurídico. Vimos, en efecto, que cuando la nueva noción de derecho emerge en el contexto de la globalización y se presenta como un concepto capaz de tratar la esfera planetaria, universal, como un único conjunto sistémico, debe suponer un requisito previo inmediato (que se actúe en un estado de excepción) y una tecnología adecuada, plástica y constitutiva (las técnicas de la policía).

Aun cuando el estado de excepción y las tecnologías policiales constituyan un núcleo sólido y un elemento central del nuevo derecho imperial, este nuevo régimen nada tiene que ver con las artes jurídicas de la dictadura o el totalitarismo que en otros tiempos y con bombos y platillos fueron descritos a fondo por tantos (¡en realidad demasiados!) autores.[9] Por el contrario, el dominio de la ley continúa desempeñando un papel central en el contexto de la transición contemporánea: el derecho continúa siendo efectivo y (precisamente mediante el estado de excepción y las técnicas policiales) se convierte en procedimiento. Ésta es una transformación radical que revela la relación no mediada entre el poder y las subjetividades y con ello demuestra tanto la imposibilidad de que haya mediaciones «previas» como la incontenible variabilidad temporal del acontecimiento.[10] El nuevo derecho supranacional debe definirse a través de las siguientes características de su aplicación: en la totalidad de los espacios globales ilimitados, hasta las profundidades del mundo biopolítico y afrontando una temporalidad imprevisible. Allí es donde el concepto de imperio debe luchar por establecerse, donde debe probar su efectividad y, por lo tanto, donde su maquinaria debe ponerse en movimiento.

Desde este punto de vista, el contexto biopolítico del nuevo paradigma es completamente central para nuestro análisis. Ese contexto biopolítico es lo que le otorga al poder una condición alternativa, no sólo entre la obediencia y la desobediencia, o entre la participación política formal y el rechazo completo, sino también en todo el espectro de la vida y la muerte, la riqueza y la pobreza, la producción y la reproducción social, etcétera. Teniendo en cuenta las grandes dificultades que conlleva la nueva noción de derecho para representar esta dimensión del poder del imperio y considerando su incapacidad para abordar concretamente el biopoder en todos sus aspectos materiales, el derecho imperial sólo puede, en el mejor de los casos, representar parcialmente el diseño subyacente de la nueva constitución del orden mundial y no puede captar realmente el motor que lo pone en movimiento. Nuestro análisis debe concentrarse principalmente en la dimensión *productiva* del biopoder.[11]

La producción de vida

Con todo, la cuestión de la producción en relación con el biopoder y la sociedad de control revela una debilidad real de la obra de los autores de quienes hemos tomado prestadas estas nociones. Deberíamos aclarar pues las dimensiones «vitales» o biopolíticas de la obra de Foucault relativas a la dinámica de producción. En la década de 1970, Foucault sostuvo en varios trabajos que no es posible comprender el paso del Estado «soberano» del Antiguo Régimen al Estado «disciplinario» moderno, sin tener en cuenta en qué medida el contexto biopolítico fue progresivamente puesto al servicio de la acumulación capitalista: «El control de la sociedad sobre los individuos no se ejerce solamente a través de la conciencia o la ideología, también se ejerce en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista, lo más importante es la biopolítica, lo biológico, lo somático, lo corporal».[12]

Uno de los objetivos centrales de la estrategia de investigación de Foucault durante este período fue ir más allá de las versiones del materialismo histórico, incluyendo unas cuantas variantes de la teoría marxista, que consideraban el problema del poder y la reproducción social en el nivel de la superestructura, separado del nivel real, de base, de la producción. Lo que Foucault se propuso fue entonces volver a situar el problema de la reproducción social y todos los elementos de la llamada superestructura dentro de la estructura material fundamental y definir este terreno no sólo en términos económicos, sino también en términos culturales, corporales y subjetivos. Podemos comprender pues hasta qué punto Foucault perfeccionó e hizo realidad su concepción del todo social cuando, en una fase ulterior de su obra, descubrió los lineamientos emergentes de la

sociedad de control como una figura de poder que actuaba en la totalidad biopolítica de la sociedad. Sin embargo, no parece que Foucault –aun cuando comprendiera vigorosamente el horizonte biopolítico de la sociedad y lo definiera como un campo de inmanencia– haya logrado alguna vez apartar su pensamiento de la epistemología estructuralista que guió su investigación desde el comienzo. Al hablar de epistemología estructuralista nos referimos aquí a la reinvención de un análisis funcionalista que se dio en la esfera de las ciencias humanas, un método que efectivamente sacrifica la dinámica del sistema, la temporalidad creativa de sus movimientos y la sustancia ontológica de la reproducción cultural y social.[13] En realidad, si, llegados a este punto, le tuviéramos que preguntar a Foucault quién o qué dirige el sistema o, más precisamente, quién es el *bios*, su respuesta sería inefable o inexistente. Lo que finalmente Foucault no logró comprender fue la dinámica real de la producción que tiene lugar en la sociedad biopolítica.[14]

En cambio, Deleuze y Guattari nos presentan un enfoque del biopoder propiamente postestructuralista que renueva el pensamiento materialista y se asienta sólidamente en la cuestión de la producción del ser social. La obra de Deleuze y Guattari desmitifica el estructuralismo y todas las concepciones filosóficas, sociológicas y políticas que hacen de la rigidez del marco epistemológico un punto de referencia ineludible. Dirigen claramente nuestra atención a la sustancia ontológica de la producción social. Las máquinas producen. El funcionamiento constante de las máquinas sociales en sus diversos aparatos y montajes produce el mundo a través de la producción de los sujetos y los objetos que lo constituyen. No obstante, parece que Deleuze y Guattari sólo pueden concebir positivamente las tendencias hacia el movimiento continuo y los flujos absolutos y, por consiguiente, también en su pensamiento los elementos creativos y la ontología radical de la producción de lo social sólo alcanzan un carácter insustancial e impotente. Deleuze y Guattari descubren la productividad de la reproducción social (la producción creativa, la producción de valores, las relaciones sociales, los afectos, los devenires), pero terminan articulándolos sólo de un modo superficial y efímero; como un horizonte caótico, indeterminado, caracterizado por un acontecimiento inasible.[15]

Podemos comprender más fácilmente la relación entre la producción social y el biopoder en la obra de un grupo de autores marxistas italianos contemporáneos, quienes reconocen la dimensión biopolítica atendiendo a la nueva naturaleza de la labor productiva y a su desarrollo vivo en la sociedad, utilizando expresiones tales como «intelectualidad de masas», «trabajo inmaterial» y el concepto marxista de «intelecto general».[16] Estos análisis parten de dos proyectos de investigación coordinados. El primero consiste en el análisis de las transformaciones recientes del trabajo productivo y su tendencia a hacerse cada vez menos material. El lugar central en la producción del superávit, que antes correspondía a la fuerza laboral de los trabajadores de las fábricas, hoy está siendo ocupado progresivamente por una fuerza laboral intelectual, inmaterial y comunicativa. De modo que es necesario desarrollar una nueva teoría política del valor capaz de plantear el problema de esta nueva acumulación capitalista de valor que está en el corazón mismo del mecanismo de explotación (y por ello, quizás, en la médula de la sublevación potencial). El segundo proyecto de investigación desarrollado por esta escuela, consecuente con el primero, consiste en analizar la dimensión inmediatamente social y comunicativa del trabajo real de la sociedad capitalista contemporánea y, por lo tanto, plantea insistentemente el problema de las nuevas figuras de la subjetividad, tanto en lo referente a su explotación como a su potencial revolucionario. La dimensión inmediatamente social de la explotación del trabajo inmaterial real incluye al trabajo en todos los elementos relacionales que definen lo social, pero al mismo tiempo activa los elementos críticos que desarrollan el potencial de insubordinación y sublevación en todo el conjunto de las prácticas laborales. Una vez que se elabore una nueva teoría del valor, es necesario formular además una nueva teoría de la subjetividad que opere principalmente a través del conocimiento, la comunicación y el lenguaje.

Estos análisis restablecieron la importancia que tiene la producción dentro del proceso biopolítico de la constitución social, pero a la vez, en cierto sentido, la aislaron al abordarla en una forma pura, al pulirla en el plano ideal. Estos autores obraron como si el hecho de descubrir las nuevas formas de las fuerzas productivas –el trabajo inmaterial, el trabajo intelectual masificado, el trabajo del «intelecto general»– bastara para comprender concretamente la dinámica y la relación creativa que existe entre la producción material y la reproducción social. Cuando reinsertan la producción en el contexto biopolítico, la presentan casi exclusivamente en el horizonte del lenguaje y la comunicación. En este sentido, uno de los errores más graves de estos autores fue la tendencia a tratar las nuevas prácticas laborales de la sociedad biopolítica atendiendo *solamente* a sus aspectos intelectuales e incorpóreos. Sin embargo, en este contexto, la productividad de los cuerpos y el valor del afecto son absolutamente esenciales. Examinaremos los tres aspectos primarios del trabajo inmaterial propio de la economía contemporánea: la labor comunicativa de la producción industrial que recientemente ha llegado a vincularse estrechamente a través de redes informativas, la labor interactiva de los análisis simbólicos y la resolución de problemas y la labor de la producción y la manipulación de los afectos (véase el capítulo 13). Este tercer aspecto, que se concentra en la productividad de lo corporal, lo somático, es un elemento extremadamente importante en la trama contemporánea de la producción biopolítica. La obra de esta escuela y sus análisis del intelecto ge-

neral constituyen, por cierto, un importante paso adelante, pero su marco conceptual continúa siendo demasiado puro, casi angélico. En el análisis final, estas nuevas concepciones tampoco hacen mucho más que arañar la superficie de la dinámica productiva de la nueva estructura teórica del biopoder.[17]

Nuestra tarea consiste, entonces, en construir a partir de estos intentos parcialmente logrados a fin de reconocer el potencial de la producción biopolítica. Precisamente, reuniendo de modo coherente las diferentes características que definen el contexto biopolítico que hemos descrito hasta ahora y reubicándolas nuevamente en la ontología de producción, podremos identificar la nueva figura del cuerpo biopolítico colectivo que, sin embargo, puede continuar siendo tan contradictorio como paradójico. Este cuerpo llega a convertirse en estructura, no negando la fuerza productiva originaria que lo anima, sino reconociéndola; llega a hacerse lenguaje (tanto científico como social) porque está compuesto de una multitud de cuerpos singulares y determinados que procuran relacionarse entre sí. Este cuerpo es pues producción y reproducción, estructura y superestructura, porque es vida en el sentido más pleno de la palabra y es política en el sentido más apropiado. Nuestro análisis debe descender a la jungla de las determinaciones productivas y conflictivas que nos ofrece el cuerpo biopolítico colectivo.[18] El contexto de nuestro análisis debe ser, entonces, el desarrollo real de la vida misma, el proceso de constitución del mundo, de la historia. Y el análisis no debe proponerse a través de formas ideales, sino dentro del denso conjunto de la experiencia.

Las grandes empresas y la comunicación

Al preguntarnos cómo llegan a constituirse los elementos políticos y soberanos de la máquina imperial, comprobamos que no es necesario limitar nuestro análisis a las instituciones regulatorias supranacionales establecidas ni tampoco concentrarse en ellas. Todos los organismos de las Naciones Unidas, junto con las grandes potencias financieras multinacionales y transnacionales y los organismos comerciales (el FMI, el Banco Mundial, el GATT, etcétera), llegan a adquirir relevancia en la perspectiva de la constitución jurídica supranacional sólo cuando se los considera dentro de la dinámica de la producción biopolítica del orden mundial. Deberíamos subrayar que lo que hoy proporciona legitimidad a estas organizaciones no es la función que cumplían en el antiguo orden internacional. Antes bien, lo que ahora las legitima es la función que recientemente pudieron comenzar a cumplir en la simbología del orden imperial. Fuera del nuevo marco, estas instituciones son ineficaces. En el mejor de los casos, el antiguo marco institucional contribuye a formar y educar al

personal administrativo de la maquinaria imperial, al «entrenamiento» de una nueva elite imperial.

Las enormes empresas transnacionales construyen el tejido conectivo fundamental del mundo biopolítico en muchos sentidos importantes. En realidad, el capital siempre se organizó con vistas a extenderse a toda la esfera global, pero sólo en la segunda mitad del siglo XX, las grandes empresas industriales y financieras, multinacionales y transnacionales comenzaron realmente a estructurar biopolíticamente los territorios globales. Algunos afirman que estas empresas meramente llegaron a ocupar el espacio que habían dejado libre los diversos sistemas colonialistas nacionales e imperialistas en etapas anteriores del desarrollo capitalista, desde el imperialismo europeo del siglo XIX hasta la fase fordista del desarrollo del siglo XX.[19] Esto es cierto sólo en parte, porque ese lugar fue sustancialmente transformado por la nueva realidad del capitalismo. Las actividades de las grandes empresas ya no se definen en virtud de la imposición de un dominio abstracto y la organización del simple saqueo y el intercambio desigual. Antes bien, son empresas que estructuran y articulan directamente los territorios y las poblaciones. Tienden a convertir los Estados-nación en meros instrumentos que registran los flujos de mercancías, de monedas y de poblaciones que aquellas ponen en movimiento. Las empresas transnacionales distribuyen directamente la fuerza laboral en los diversos mercados, asignan funcionalmente los recursos y organizan jerárquicamente los diversos sectores de la producción mundial. El complejo aparato que selecciona las inversiones y dirige las maniobras financieras y monetarias determina la nueva geografía del mercado mundial o, dicho de otro modo, la nueva estructuración biopolítica del mundo.[20]

El panorama más completo de este mundo se presenta en la perspectiva monetaria. Desde ese punto de vista puede verse un horizonte de valores y una máquina de distribución, un mecanismo de acumulación y un medio de circulación, un poder y un lenguaje. No hay nada, ninguna «vida al desnudo», ningún punto de vista externo, que pueda plantearse fuera de este campo atravesado por el dinero; nada escapa al dinero. La producción y la reproducción visten ropas monetarias: en realidad, en el escenario global, toda figura biopolítica lleva puesto un atavío monetario. «¡Acumulad, acumulad! ¡Ésa es la voz de Moisés y sus profetas!»[21]

Los grandes poderes industriales y financieros producen, entonces, no sólo mercancías, sino también subjetividades. Producen subjetividades que a su vez son agentes dentro del contexto político: producen necesidades, relaciones sociales, cuerpos y mentes, lo que equivale a decir que producen productores.[22] En la esfera biopolítica, la vida debe trabajar para la producción y la producción, para la vida. Es una gran colmena en la que la abeja reina vigila continuamente la producción y la reproducción. Cuanto más profundamente avanza el análisis, tanto mayor es el número

de articulaciones intervinculantes de relaciones interactivas que encuentra.[23]

Un lugar en el que deberíamos situar la producción biopolítica del orden es en los nexos inmateriales de la producción del lenguaje, la comunicación y lo simbólico, desarrollados por las industrias de las comunicaciones.[24] El desarrollo de redes de comunicación tiene una relación orgánica con el advenimiento del nuevo orden mundial; es, en otras palabras, el efecto y la causa, el producto y el productor. La comunicación no sólo expresa, sino que también organiza el movimiento de la globalización. Organiza el movimiento multiplicando y estructurando interconexiones a través de redes. Expresa el movimiento y controla el sentido y la dirección de lo imaginario que se transmite a lo largo de esas conexiones comunicativas; en otras palabras, guía y canaliza lo imaginario dentro de la maquinaria comunicativa. Lo que los teóricos del poder de la modernidad se vieron obligados a considerar trascendente, es decir, exterior a las relaciones productivas y sociales, aquí se presenta como algo interior, inmanente a las relaciones productivas y sociales. La mediación queda absorbida dentro de la maquinaria productiva. La síntesis política del espacio social queda fijada en el espacio de la comunicación. Es por ello que las industrias de la comunicación han alcanzado una posición esencial. No sólo organizan la producción en una nueva escala e imponen una nueva estructura adecuada al espacio global, sino que a la vez hacen inmanente su justificación. El poder, al producir, organiza; al organizar, habla y se expresa como autoridad. El lenguaje, al comunicar, produce mercancías, pero además crea subjetividades, las relaciona entre sí y las ordena. Las industrias de la comunicación integran lo imaginario y lo simbólico dentro de la trama biopolítica, con lo cual no sólo los ponen al servicio del poder, sino que realmente los integran en su funcionamiento mismo.[25]

Llegados a este punto, podemos comenzar a abordar la cuestión de la *legitimación* del nuevo orden mundial. Es una legitimación que no nace de acuerdos internacionales previamente existentes, ni tampoco del funcionamiento de las primeras organizaciones supranacionales embrionarias que sí fueron creadas en virtud de tratados basados en el derecho internacional. La legitimación de la máquina imperial nace, al menos en parte, de las industrias de la comunicación, esto es, de la transformación del nuevo modo de producción en una máquina. Éste es un sujeto que produce su propia imagen de autoridad. Es una forma de legitimación que no se fundamenta en nada exterior a sí misma y que se propone incesantemente una y otra vez, desarrollando su propio lenguaje de autovalidación.

Cualquier consecuencia adicional debería ser analizada sobre la base de estas premisas. Si la comunicación es uno de los sectores hegemónicos de la producción y actúa en todo el campo biopolítico, debemos considerar que la comunicación y el contexto biopolítico son coexistentes. Esto nos conduce bastante más lejos de la descripción del antiguo terreno propuesta, por ejemplo, por Jürgen Habermas. En realidad, cuando Habermas desarrolló el concepto de acción comunicativa y demostró tan convincentemente su forma productiva y las consecuencias ontológicas que derivaban de ello, aún se situaba en un punto de vista exterior a estos efectos de globalización, un punto de vista de vida y verdad que podía oponerse a la colonización informativa del ser.[26] Sin embargo, la maquinaria imperial demuestra que esa postura externa ya no existe. Por el contrario, la producción comunicativa y la construcción de la legitimación imperial marchan juntas y ya no pueden separarse. La máquina es autovalidante, autoformadora, es decir, sistémica. Construye tejidos sociales que excluyen o quitan efectividad a toda contradicción; crea situaciones en las cuales la diferencia, antes neutralizada coercitivamente, parece quedar absorbida en un juego insignificante de equilibrios autogeneradores y autorreguladores. Como sostuvimos en otra parte, cualquier teoría jurídica que trate sobre las condiciones de la posmodernidad debe tomar en consideración esta definición específicamente comunicativa de la producción social.[27] La máquina imperial se mantiene viva produciendo un contexto de equilibrios y/o reduciendo las complejidades, simulando presentar un proyecto de ciudadanía universal y, con ese objeto, intensificando la efectividad de su intervención sobre todos los elementos de la relación comunicativa, disolviendo en el proceso la identidad y la historia de una manera por completo posmoderna.[28] Sin embargo, contrariamente a lo que sugerirían muchos estudios posmodernos, la máquina imperial, lejos de eliminar las narrativas rectoras, en realidad las produce y reproduce (las narrativas rectoras ideológicas, en particular) con el fin de validar y celebrar su propio poder.[29] En esta coincidencia de producción a través del lenguaje, la producción lingüística de la realidad, y el lenguaje de la autovalidación estriba una clave fundamental para comprender la efectividad, la validez y la legitimación del derecho imperial.

La intervención

Este nuevo marco de legitimidad incluye nuevas formas y nuevas articulaciones del *ejercicio de la fuerza legítima*. Durante su formación, el nuevo poder debe demostrar la efectividad de su fuerza y, al mismo tiempo, que se están sentando las bases de su legitimación. En realidad, la legitimidad del nuevo poder en parte se basa directamente en la efectividad con que usa la fuerza.

La manera como se demuestra la efectividad del nuevo poder no tiene nada que ver con el antiguo orden internacional que se va desvaneciendo

lentamente; tampoco tiene gran utilidad para los instrumentos que el antiguo poder dejó atrás. Los despliegues de la máquina imperial se definen en virtud de toda una serie de nuevas características, tales como el terreno ilimitado de sus actividades, la singularización y la localización simbólica de sus acciones y la conexión de la acción represiva con todos los aspectos de la estructura biopolítica de la sociedad. A falta de un término mejor continuamos hablando de «intervenciones». Pero ésta es una deficiencia meramente terminológica y no conceptual, puesto que esas acciones no son realmente intervenciones en territorios jurídicos independientes, sino más bien acciones realizadas dentro de un mundo unificado por la estructura dominante de producción y comunicación. En efecto, la intervención ha sido internalizada y universalizada. En el capítulo anterior nos referimos tanto a los medios estructurales de intervención, que incluyen los despliegues de mecanismos monetarios y maniobras financieras en el campo transnacional de regímenes productivos interdependientes, como a las intervenciones en el campo de la comunicación y sus efectos en la legitimación del sistema. Ahora queremos investigar las nuevas formas de intervención que implican el ejercicio de fuerza física por parte de la maquinaria imperial sobre sus territorios globales. Los enemigos que hoy enfrenta el imperio pueden representar más una amenaza ideológica que un desafío militar; aun así, el poder del imperio, ejercido a través de la fuerza y de todos los despliegues que garantizan su efectividad, ya está muy avanzado tecnológicamente y sólidamente consolidado en el plano político.[30]

El arsenal de fuerza legítima necesario para la intervención imperial ya es en realidad vasto y deberíamos incluir en él no sólo la intervención militar, sino además otras formas tales como la intervención moral y la intervención jurídica. En realidad, se obtiene un panorama más claro de los poderes de intervención del imperio si se considera que no comienzan directamente con sus armas de fuerza letal, sino, más bien, con sus instrumentos morales. Cuando hablamos de intervención moral nos referimos a una práctica ejercida hoy por una variedad de organismos que incluyen los medios periodísticos y las organizaciones religiosas, pero quizás los más importantes sean las llamadas organizaciones no gubernamentales (las ONG) que, precisamente por no estar regidas en forma directa por los gobiernos, se consideran como instituciones que actúan impulsadas por imperativos éticos o morales. La expresión define una amplia variedad de grupos, pero nosotros nos referimos aquí principalmente a las organizaciones globales, regionales y locales que se dedican a obras de ayuda humanitaria y a la protección de los derechos humanos, tales como Amnesty International, Oxfam y Médecins sans Frontières. Estas ONG humanitarias son en efecto (aun cuando esto vaya contra las intenciones de los participantes) algunas de las armas pacíficas más poderosas del

nuevo orden mundial: las campañas caritativas y las órdenes mendicantes del imperio. Estas ONG libran «guerras justas» sin armas, sin violencia, sin fronteras. Como los dominicos del período medieval tardío y los jesuitas de los albores de la modernidad, estos grupos luchan por identificar las necesidades universales y defender los derechos humanos. Mediante su lenguaje y su acción, primero definen al enemigo como privación (con la esperanza de evitar perjuicios graves) y luego reconocen al enemigo como pecado.

Es difícil no recordar aquí cómo en la teología moral cristiana el mal se plantea primero como privación del bien y luego se define el pecado como culpable de la negación del bien. Dentro de esta estructura lógica, no es extraño sino completamente natural que en sus intentos por responder a la privación, estas ONG se vean impulsadas a denunciar públicamente a los pecadores (o, más bien, al Enemigo, en términos propiamente inquisitoriales); tampoco es extraño que dejen en manos del «ala secular» la tarea de abordar realmente los problemas. En este sentido, la intervención moral ha llegado a ser la primera línea de fuego de la intervención imperial. En efecto, esta intervención prefigura el estado de excepción desde abajo y lo hace sin reconocer fronteras, armada con uno de los medios más efectivos de comunicación y orientada hacia la producción simbólica del Enemigo. Estas ONG están completamente inmersas en el contexto biopolítico de la constitución del imperio; anticipan el poder de su intervención de justicia pacificadora y productiva. De modo que no debería sorprendernos que honestos teóricos jurídicos de la antigua escuela internacional (tales como Richard Falk) sucumbieran a la fascinación de estas ONG.[31] El hecho de que las ONG muestren el nuevo orden como un contexto biopolítico pacífico parece haber provocado la ceguera de estos teóricos ante los efectos brutales que produce la intervención moral como una prefiguración del orden mundial.[32]

A menudo, la intervención moral hace las veces del primer acto que prepara el escenario para la intervención militar. En tales casos, el despliegue militar se presenta como una acción policial sancionada internacionalmente. Hoy la intervención militar es cada vez menos un producto de decisiones emanadas del antiguo orden internacional o siquiera de las estructuras de la ONU. Con más frecuencia, son los Estados Unidos quienes la dictan unilateralmente y se encargan de la tarea primaria para luego pedirles a sus aliados que pongan en marcha un proceso de contención y/o represión armada del enemigo que en ese momento tenga el imperio. Generalmente, a estos enemigos se los llama terroristas, una vulgar reducción conceptual y terminológica que tiene sus raíces en una mentalidad policíaca.

La relación entre la prevención y la represión es particularmente clara en los casos de intervención en conflictos étnicos. Los conflictos entre gru-

pos étnicos y el consecuente fortalecimiento de nuevas y/o resucitadas identidades étnicas efectivamente desbaratan las antiguas agrupaciones basadas en líneas políticas nacionales. Estos conflictos flexibilizan la trama de las relaciones globales y, al afirmar nuevas identidades y nuevas localidades, presentan un material más maleable, más fácil de controlar. En tales casos, la represión puede articularse a través de la acción preventiva que construye nuevas relaciones (que eventualmente se consolidarán en tiempos de paz, pero sólo después de nuevas guerras) y nuevas formaciones territoriales y políticas que son funcionales (o, mejor dicho, más funcionales, más adaptables) para la constitución del imperio.[33] Un segundo ejemplo de represión preparada mediante una acción preventiva son las campañas en contra de los grupos de negocios corporativos o «mafias», particularmente aquellos implicados en el comercio de drogas. La represión real de estos grupos puede no ser tan importante como criminalizar sus actividades y despertar la alarma social ante su existencia misma, a fin de facilitar el control de tales actividades. Aun cuando controlar a los «terroristas étnicos» y las «mafias de la droga» pueda representar el centro del amplio espectro del control policíaco ejercido por el poder imperial, esta actividad es sin embargo normal, es decir, sistémica. La «policía moral» respalda efectivamente la «guerra justa», del mismo modo en que el necesario y continuo ejercicio del poder de policía respalda la validez del derecho imperial y su legítimo funcionamiento.

Está claro que los tribunales internacionales y supranacionales están obligados a seguir esta línea. Los ejércitos y la policía anticipan la acción de los tribunales y preconstituyen las reglas de justicia que luego habrán de aplicar los tribunales. La intensidad de los principios morales sobre los que descansa la construcción del nuevo orden mundial no puede modificar el hecho de que éste sea en realidad una inversión del orden convencional de la lógica constitucional. Las partes que apoyan activamente la constitución imperial confían en que, cuando la construcción del imperio esté lo suficientemente avanzada, los tribunales estarán en condiciones de asumir su función rectora en la definición de justicia. Con todo, por ahora, aunque los tribunales internacionales no tengan gran poder, el despliegue público de sus actividades continúa siendo muy importante. Eventualmente, habrá de crearse una nueva función judicial que se adapte a la constitución del imperio. Los tribunales deberán transformarse gradualmente para pasar de ser un órgano que sólo decreta sentencias contra los vencidos a convertirse en un cuerpo o un sistema de cuerpos judiciales que dicte y sancione la interrelación entre el orden moral, el ejercicio de la acción policial y el mecanismo de legitimación de la soberanía imperial.[34]

Por consiguiente, este tipo de intervención continua, tanto moral como militar, es en realidad la forma lógica del ejercicio de la fuerza que surge

de un paradigma de legitimación basado en un estado de excepción permanente y en la acción policíaca. Las intervenciones son siempre excepcionales, aun cuando se verifiquen continuamente; adquieren la forma de acciones policiales porque apuntan a mantener un orden interno. Así es como la intervención constituye un mecanismo efectivo que, a través de despliegues policiales, contribuye directamente a construir el orden moral, normativo e institucional del imperio.

Las prerrogativas reales

En efecto, en la construcción del imperio parecen repetirse y hasta renovarse de modo sustancial aquellos privilegios que tradicionalmente se denominaron prerrogativas reales de la soberanía. Si tuviéramos que permanecer dentro del marco conceptual del derecho clásico nacional e internacional, nos sentiríamos tentados de decir que lo que se está formando es un cuasi Estado supranacional. Sin embargo, ésta no nos parece una caracterización fiel de la situación. Cuando las prerrogativas reales de la soberanía moderna reaparecen en el imperio, adquieren una forma por completo diferente. Por ejemplo, la función soberana de desplegar fuerzas militares estaba a cargo de los Estados-nación modernos y ahora la cumple el imperio, pero, como hemos visto, la justificación de tales despliegues se basa ahora en un estado de excepción permanente y los despliegues mismos adquieren la forma de acciones de policía. Otras prerrogativas reales, tales como aplicar la justicia e imponer tributos, también tienen el mismo tipo de existencia liminar. Ya hemos examinado la posición marginal de la autoridad judicial en el proceso constitutivo del imperio y también podría sostenerse que imponer impuestos ocupa una posición marginal por cuanto es una actividad que se vincula cada vez más a urgencias específicas y locales. En efecto, podría decirse que la soberanía del imperio mismo se ejerce en los márgenes, donde las fronteras son flexibles y las identidades, híbridas y fluídas. Resulta difícil afirmar qué es lo más importante para el imperio, el centro o los márgenes. En realidad, el centro y el margen parecen cambiar continuamente de posición, abandonar cualquier ubicación determinada. Hasta podríamos decir que el proceso mismo es virtual y que su poder estriba en el poder de lo virtual.

En este sentido, sin embargo, podría objetarse que, aun siendo virtual y actuando en los márgenes, el proceso de construcción de la soberanía imperial es en varios aspectos muy real. Ciertamente, no pretendemos negar la realidad. Antes bien, lo que afirmamos es que estamos ante un tipo especial de soberanía: una forma discontinua de soberanía que debería considerase liminar o marginal en la medida en que actúa en la «instancia final», una soberanía que sitúa su único punto de referencia en el definiti-

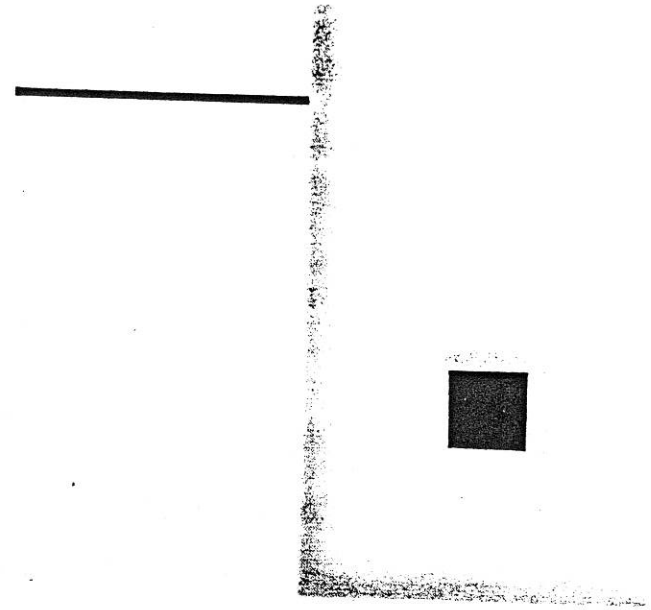
vo carácter absoluto del poder que puede ejercer. El imperio aparece pues como una máquina de muy alta tecnología: es virtual, se construye para controlar el acontecimiento marginal y se organiza para dominar y, cuando es necesario, para intervenir en el desmoronamiento de los sistemas (en concordancia con las tecnologías más avanzadas de producción robótica). No obstante, la virtualidad y la discontinuidad de la soberanía imperial no minimizan la efectividad de su fuerza; por el contrario, esas mismas características sirven para reforzar su aparato, al demostrar su efectividad en el contexto histórico contemporáneo y su fuerza legítima para resolver los problemas del mundo en la instancia final.

Ahora estamos en condiciones de abordar la cuestión de saber si, sobre la base de estas nuevas premisas biopolíticas, la figura y la vida del imperio pueden llegar a entenderse hoy atendiendo a un modelo jurídico. Ya hemos visto que este modelo jurídico no puede constituirse a partir de las estructuras de derecho internacional ya existentes, aun cuando éstas estén representadas por los desarrollos más avanzados de las Naciones Unidas y otras grandes organizaciones internacionales. En el mejor de los casos, las elaboraciones de tales instituciones pueden reconocerse como un proceso de transición hacia el nuevo poder imperial. La constitución del imperio no se está elaborando sobre la base de ningún mecanismo contractual o sustentado en tratados ni a partir de ninguna fuente federativa. La fuente de la normatividad imperial nace de una nueva máquina, una nueva máquina económica, industrial y comunicativa, en suma, una maquinaria biopolítica globalizada. De todo ello se desprende que debemos prestar atención a elementos diferentes de los que hasta ahora constituyeron las bases del orden internacional, a algo que no descansa en la forma del derecho que, en las más diversas tradiciones, se fundamentó en el sistema moderno de los Estados-nación soberanos. Sin embargo, la imposibilidad de comprender la génesis del imperio y su figura virtual empleando cualquiera de los antiguos instrumentos de la teoría jurídica –presentados por los enfoques realista, institucionalista, positivista o de derecho natural– no debería obligarnos a aceptar una visión cínica de fuerza pura o una posición de tipo maquiavélico. En la génesis del imperio opera en realidad una racionalidad que puede reconocerse, no tanto atendiendo a la tradición jurídica, sino más claramente indagando la historia a menudo oculta de la gestión industrial y de los usos políticos de la tecnología. (No deberíamos olvidar aquí tampoco que este tipo de investigación pone de relieve la trama de la lucha de clases y sus efectos institucionales, pero ésta es una cuestión que trataremos en el próximo capítulo.) La racionalidad a la que nos referimos nos sitúa en el corazón mismo de la biopolítica y de las tecnologías biopolíticas.

Si quisiéramos retomar nuevamente la famosa fórmula tripartita de Max Weber de las formas de legitimación del poder, el salto cualitativo

que introduce el imperio en la definición consistiría en una imprevisible mezcla de (1) elementos típicos del poder tradicional, (2) una extensión del poder burocrático adaptado fisiológicamente al contexto biopolítico y (3) una racionalidad definida por el «acontecimiento» y por el «carisma» que surge como un poder de la singularización del todo y de la efectividad de las intervenciones imperiales.[35] La lógica que caracteriza esta perspectiva neoweberiana sería más funcional que matemática y más rizomática y ondulatoria que inductiva o deductiva. Se ocuparía del manejo de secuencias lingüísticas entendidas como series de secuencias maquinales de denotación y, al mismo tiempo, de innovación creativa, coloquial e irreductible.

El objeto fundamental que interpretan las relaciones imperiales de poder es la fuerza productiva del sistema, el nuevo sistema biopolítico, económico e institucional. El orden imperial se forma no sólo sobre la base de sus poderes de acumulación y su extensión global, también lo hace sobre la base de su capacidad para desarrollarse más profundamente, para renacer y para extenderse a través de toda la urdimbre biopolítica de la sociedad mundial. El carácter absoluto del poder imperial es la faceta que complementa su total inmanencia a la maquinaria ontológica de producción y reproducción y, por consiguiente, al contexto biopolítico. Finalmente, es posible que el imperio no pueda representarse como un orden jurídico, pero sin embargo es un orden, un orden definido por su virtualidad, su dinamismo y su indeterminación funcional. La norma fundamental de legitimación se establecerá pues en las profundidades de la máquina, en el corazón de la producción social. La producción social y la legitimación jurídica no deberían concebirse como fuerzas primaria y secundaria, ni como elementos de la base y la superestructura, sino que deberían entenderse como dimensiones absolutamente paralelas y entremezcladas, que se extienden simultáneamente por toda la sociedad biopolítica. En el imperio y su régimen de biopoder, la producción económica y la constitución política tienden a coincidir cada vez más.



ESCUELAS EFICACES Y PROFESORES EFICIENTES

GARY A. DAVIS / MARGARET A. THOMAS

TEXTO No 32

2ª edición

editorial
L URA , S..

COLECCIÓN
AULA ABIERTA
Dirección: M.ª Antonia Casanova

1ª edición, 1992.
2ª edición, 1999.

81h

Traducción: Roc Filella Escolà.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio, bien sea electrónico, químico, mecánico, electroóptico, grabación, fotocopia o cualquier otro, sin la previa autorización escrita del Editor.

© 1989 by Allyn and Bacon. Obra publicada originariamente en inglés, bajo el título *Effective Schools and Effective Teachers*, por Allyn and Bacon, Needham Heights, Massachusetts.

© by Editorial La Muralla, S.A., 1999
Constancia, 33 - 28002 Madrid
ISBN: 84-7133-613-8
Depósito Legal: M-45.114-1998
Imprime: Ibérica Grafic, S.A. (Madrid)

ÍNDICE GENERAL

PREFACIO ..... *Pág.* 9

1. LA REFLEXIÓN SOBRE ESCUELAS EFICACES 13
   - El Informe Coleman 15
   - La enseñanza como arte y como ciencia 17
   - Instrucción y gestión 18
   - Criterios de eficacia 18
   - La investigación observacional, correlacional y experimental 21
   - Enseñar para los tests. Calificaciones exageradas 21
   - Relaciones entre los factores 24
   - El nivel socioeconómico 25
   - Relaciones curvilíneas entre prácticas docentes y rendimientos. 25
   - Tendencias generales más variabilidad 26
   - ¿Efectos de la escuela? ¿Efectos del director? ¿Efectos del profesor? 27
   - ¿Es el movimiento de la escuela eficaz una moda pasajera? 28
   - Sumario 29

2. LOS DIRECTORES EFICIENTES 33
   - El trabajo del director 35
   - Definición del liderazgo de la instrucción 38
   - El liderazgo de la instrucción y las competencias de los profesores: ¿Un conflicto? 38
   - La visión, el clima de la escuela y las expectativas 39
   - Crear un clima académico 43
   - Características de los directores eficientes 47
   - El liderazgo de la instrucción desde una perspectiva del «qué», el «porqué» y el «cómo» 55
   - Comentario 58
   - Sumario 60

3. LAS ESCUELAS EFICACES 63
   - Comparación entre escuela eficaz y escuela ineficaz 64
   - Nivel socioeconómico y eficacia 65

La mayor parte de las investigaciones se han realizado en escuelas elementales 66
¿Un nivel o dos niveles significan toda la escuela? 68
El orden causal 68
Identificar la eficacia no es lo mismo que crearla 70
Diferencias entre subgrupos de alumnos 71
La magnitud de los efectos de la escuela 72
No existe una receta única para la eficacia 73
Los estudios sobre las escuelas eficaces 74
Retrato de una escuela eficaz 90
Otras características de las escuelas eficaces 98
Una buena práctica de gestión del aula 98
Una intensa dedicación a lo académico 100
Seguimiento y evaluación del progreso del alumno 101
Mejora de la instrucción como prioridad de la escuela 102
Claridad de objetivos y de metas 102
Evaluación del funcionamiento de la escuela 103
Comentario 107
Sumario 109

4. La gestión del aula 113

Estrategias para prevenir y atajar el mal comportamiento 116
Saciedad frente a variedad: planificar el interés 126
La disposición física de los espacios 130
El principio de curso: ambiente, normas y encauzamiento de los alumnos 132
La indisciplina 140
Gestión y disciplina con alumnos menos aventajados 142
Sumario 145

5. Los profesores eficientes 149

El trabajo académico 151
Tiempo programado, oportunidad de aprendizaje y cobertura de contenidos 154
Enseñanza activa y ritmo decidido 158
El número de alumnos 160
El enfoque metódico y la orientación académica 161
Las expectativas del profesor 161
La gestión del aula 166
Organizar y estructurar el aprendizaje 166

La orientación de los alumnos, la revisión y la presentación de objetivos 166
Desarrollar rutinas eficaces: automatismo y reconocimiento de modelos 171
Mayor claridad 175
Asegurar unos altos índices de éxito 177
Control y evaluación del progreso del alumno 183
La importancia del tiempo de espera 184
Otras características del profesor eficiente y de la enseñanza eficaz 188
Sumario 190

6. Los administradores y los compañeros de trabajo: la supervisión y la formación 197

El profesor aislado 198
La enseñanza unidireccional 199
Salvar la manzana podrida: necesidad de un liderazgo de la instrucción 200
El modelo empresarial aplicado a la escuela 202
La reforma de segunda ola 204
Observación, formación mutua y trabajo en equipo 207
Observación de clases y supervisión por parte de los directores. 208
El Plan Beloit 210
Comentarios sobre la entrevista para la retroalimentación 214
La observación informal 216
Supervisión y formación mutua entre profesores. El trabajo en equipo: un enfoque optimista 216
Profesores que se ayudan mutuamente 217
Los beneficios de la observación mutua, la formación mutua y los equipos de trabajo 223
Problemas potenciales 225
El proceso de cambio 226
Sumario 227
Apéndices al Capítulo 6 232

Bibliografía 243

El estudio llevado a cabo por Rutter con alumnos de escuela secundaria de Londres confirmaba que las escuelas eficaces existían, y que la eficacia no podía atribuirse a factores económicos familiares, ni a las calificaciones obtenidas por los alumnos a los 10 años, ni a la forma de comportarse a esa edad. Los factores importantes para la eficacia eran los siguientes: un interés primordial por lo académico; elevadas expectativas; un consenso general sobre los objetivos de la escuela; orientaciones claras sobre la forma de comportarse de los alumnos; una buena gestión del aula que aumentaba la participación; premios e incentivos frecuentes; asignación de obligaciones y de responsabilidades a la mayoría de los alumnos; un entorno agradable; y una preocupación demostrada por el bienestar individual de los alumnos.

En el retrato que Purkey y Smith hicieron de una escuela eficaz se identificaban nueve variables organizativas y estructurales: autonomía en la gestión de la escuela; un liderazgo decidido; estabilidad del profesorado; programas planificados y con objetivos claros; desarrollo de todo el personal de la escuela; participación y apoyo de los padres; reconocimiento del éxito académico, tanto por parte de la escuela como del público en general; y una dedicación máxima de tiempo al aprendizaje. Identificaron cuatro variables de proceso: una planificación en equipo y unas buenas relaciones de colegialidad; un sentimiento general de comunidad, compartido por toda la escuela; objetivos claros y expectativas elevadas; y un mejor control y disciplina en el aula.

Otras características que contribuyen a la eficacia de la escuela entran en las categorías de buena gestión del aula, alto nivel de ocupación en lo académico, el ambiente de la escuela y la orientación primordialmente académica, las expectativas y la actuación del profesorado, el curriculum, el liderazgo, y el control y la evaluación del progreso.

El atractivo intuitivo de los principios esenciales de la eficacia de la escuela, y la amplia base de argumentos ofrecidos por la investigación, hacen pensar que el movimiento no es una moda pasajera.

420

Capítulo IV
LA GESTIÓN DEL AULA [1]

> Una buena disciplina supone gestionar el aula de forma que las oportunidades para la distracción sean mínimas y que a los alumnos les sea fácil ocuparse en actividades de aprendizaje... La clave de una buena disciplina está, en primer lugar, en la prevención de conductas inadecuadas, y cuando éstas se producen, en abordarlas inmediatamente, con la máxima discreción, y antes de que aumenten o se intensifiquen.
>
> Edmund T. Emmer,
> "Classroom Management and Discipline"

Nunca se insistirá bastante en la importancia de una buena gestión del aula. En el Capítulo 1 señalábamos que el éxito de la enseñanza y la gestión del aula eran inseparables. Los expertos han dicho que la gestión es una parte de la instrucción (Jones y Jones, 1986; Sandford, Emmer, y Clements, 1983) o un prerrequisito de la instrucción (Doyle, 1985). Sea como fuera, existe una estrecha relación entre buena gestión y buenos rendimientos, conductas y actitudes.

Las habilidades y las técnicas de gestión son algo especialmente crítico para los profesores principiantes, ya que si se es incapaz de mantener el orden difícilmente se puede conseguir de los alumnos una dedicación concienzuda y unos buenos resultados. Además, la habilidad de los profesores de controlar a los alumnos influirá decisivamente en sus evaluaciones y calificaciones. Más de un profesor joven e idealista ha tenido que abandonar las clases por los continuos problemas con los alumnos.

Emmer (1987) definía la gestión del aula como "un conjunto de comportamientos y de actividades del profesor encaminados a

[1] Los autores agradecemos a Bonnie L. Williams su contribución a este capítulo.

que los alumnos adopten una conducta adecuada y a que las distracciones se reduzcan al mínimo". Otro experto en gestión, DUKE (1979), decía que la gestión del aula es "las disposiciones y los procedimientos necesarios para establecer y mantener un entorno en el que puedan darse la instrucción y el aprendizaje". Ambas definiciones suponen directamente que la buena gestión es en gran medida preventiva. Es decir, el profesor actúa *de antemano* para prevenir faltas de asistencia, falta de trabajo o distracciones. Algunos definen este carácter preventivo como *buena* disciplina, lo cual contrasta fuertemente con la interpretación que normalmente se da a la disciplina, como castigo de malas conductas después de que se producen. Esta segunda interpretación es la que comúnmente ejercitan los profesores.

Buena disciplina es un concepto muy amplio, en el que se incluyen un ambiente académico en el aula y unas prácticas docentes eficaces, que favorecen, uno y otras, una alta participación y unas buenas actitudes, las cuales intrínsecamente previenen malos comportamientos. La buena disciplina supone también fijar límites a los alumnos y reducir las oportunidades de conductas inadecuadas.

No es fácil conseguir una buena disciplina. Es complicado, por ejemplo, dada la necesidad de enseñar a todo un grupo, lo cual produce confusión en unos alumnos y aburrimiento en otros. El trabajo de pupitre y otros deberes tienen diferente interés para unos alumnos u otros, y a veces los alumnos no saben lo que se supone que deben hacer cuando acaban su trabajo y el profesor está ocupado con otros alumnos. DENSCOMBE (1985) señalaba que los alumnos no son pasivos; con frecuencia sus actos y sus reacciones son impredecibles. Los alumnos, para relajar la tensión, suelen recurrir a hablar, hacer el payaso, darse codazos o tirar aviones de papel; después de todo, no pueden tomarse un descanso o un café cuando se sienten inquietos.

Otra causa de malos comportamientos es la aprobación generalizada del gracioso o de las actitudes desafiantes. Existen también otras causas (tan enraizadas y origen de problemas) que provocan la distracción, como la pobreza y la marginalidad, el rechazo paterno, la frustración de los menos capacitados, la irrelevancia del curriculum, una autoimagen pobre, y la tradición compartida de rebeldía y prepotencia.

421

Adelantamos unas primeras recomendaciones para la gestión del aula o la buena disciplina, la mayor parte de las cuales plantearemos con mayor profundidad en este capítulo. En la categoría de *normas y expectativas,* los profesores preocupados por la buena gestión:

- Establecerán unas expectativas positivas y unas buenas relaciones de trabajo, creando una atmósfera agradable, de orden y de trabajo.
- Siguiendo el principio del dominio-control, harán que los estudiantes sepan que el profesor sabe lo que está ocurriendo.
- Establecerán unas normas claras y razonables, las menos posibles. Las normas deben especificar las conductas consideradas aceptables y las consecuencias de los malos comportamientos. Las normas se enseñan y se revisan desde el principio de curso.
- Harán que los alumnos sepan que son responsables de su conducta y de sus deberes.

En los aspectos de *organización del aula,* los profesores pueden:

- Disponer el aula de forma que permita la supervisión continua por parte del profesor.
- Planificar la transición de una actividad a otra de forma que resulte eficaz y relajada.
- Alejar todo aquello —mobiliario, materiales o amigos— que induzca a hablar, a hacer el tonto, y a otras formas de conducta inapropiada.

Por lo que se refiere a las *actividades en el aula,* los profesores pueden:

- Iniciar las clases con rapidez y entrando en materia, llevando planificados, organizados y a punto, los materiales, los deberes y las actividades a realizar.
- Mantener a los alumnos ocupados en aprender o en otras actividades.
- Asegurarse de que los alumnos sepan lo que deben hacer cuando terminen su trabajo de pupitre.

Para *responder al mal comportamiento o a las desviaciones,* el buen gestor del aula:

- Ignorará las conductas indeseables de menor importancia, en vez de alentarlas prestándoles atención.
- Empleará el humor o las amenazas antes de recurrir al castigo.
- En caso necesario, administrará la disciplina de forma rápida, ajustándose a las normas y sin hacer distinciones. La disciplina es neutral, objetiva, y centrada en la conducta, no en la persona. Se debe evitar la humillación de los alumnos, así como la violencia.

ESTRATEGIAS PARA PREVENIR Y ATAJAR EL MAL COMPORTAMIENTO

Uno de los esfuerzos de investigación más completos, destinado a identificar los principios y las técnicas de la gestión eficaz del aula, fue un proyecto de investigación de 5 años llevado a cabo por KOUNIN (1970). Los principios de Kounin se han visto confirmados repetidamente por los estudios recientes sobre las características de los profesores eficientes y de las aulas bien gestionadas (e.g., BROPHY y EVERTSON, 1976; COPELAND, 1983; EMMER y EVERTSON, 1981; EMMER, EVERTSON y ANDERSON, 1980; EVERTSON y EMMER, 1982; véase también DOYLE, 1985; EMMER, 1987).

El dominio-control y el encabalgamiento

Para Kounin, la primera característica de la buena gestión es el *dominio-control* —la habilidad de comunicar a los alumnos que el profesor sabe lo que está pasando en el aula—. Según Kounin, no basta con proclamar "Sé lo que pasa". Los profesores deben demostrar con su concreta forma de actuar que tienen "ojos en la espalda". Kounin midió el dominio-control mediante grabaciones en vídeo de clases, centrándose en cómo corregían los profesores a los alumnos de conducta irregular. A los profesores se les calificaba bajo en dominio-control si el *blanco* al que se dirigían las reconvenciones era un alumno equivocado, o si el *momento* de la reconvención era incorrecto. Por ejemplo: Lucy y John están cu-

chicheando, y después se les une Robert. Jane empieza a reírse por lo bajo. Mary le cuchichea a Jane al oído. Finalmente, la Sra. Smith, que sabe poco de dominio-control, dice: "Mary y Jane, ¡por favor, paren ya!". En este caso, tanto el blanco como el momento están equivocados, y el mensaje que se transmite a los alumnos es que la Sra. Smith no sabe lo que ocurre. Un profesor con un elevado dominio-control identificaría los blancos correctos, Lucy y John, y les censuraría antes de que las distracciones se extendieran a otros alumnos.

Entre las equivocaciones de blanco están el pedir al alumno equivocado que deje de distraer (e.g. a un partícipe posterior o a uno que simplemente está mirando, antes que al iniciador), o el acabar con una distracción de menor importancia, dejando de atender otra más seria. Entre los fallos en el momento mencionaremos el retrasar las admoniciones, por ejemplo, permitiendo que las conductas irregulares se extiendan por la clase o tomen un cariz más serio antes de abordarlas (e.g. que los cuchicheos se conviertan en empujones).

BROOKS (1985) y EVERTSON y EMMER (1982) recomendaban a los profesores que hicieran entender a sus alumnos, mediante miradas generales a toda la clase o con miradas dirigidas directamente a quienes se comportan mal, que eran conscientes de la situación y que la dominaban. EMMER, EVERTSON y ANDERSON (1980) señalaban que los gestores de aula eficaces no se diferencian de los ineficaces por la forma en que abordan las conductas irregulares, sino en el hecho de que las abordan antes.

El *encabalgamiento* es otro de los principios de Kounin sobre la gestión eficaz del aula. Básicamente, encabalgamiento es la capacidad de atender dos asuntos del aula a la vez, especialmente el atender a las distracciones sin entorpecer la actividad de aprendizaje que se esté llevando a cabo. Un profesor sin esta capacidad se ve inmerso en uno de los dos asuntos e ignora el otro. Por ejemplo, imaginemos que el Sr. Georgia está trabajando en grupo con un microordenador, cuando Grant y Lee empiezan a blandir las reglas, luchando por el aula. El Sr. Georgia, que no sabe de encabalgamiento, detiene el trabajo con el grupo del microordenador y pide a Grant y a Lee que pacten una tregua y vuelvan a sus sitios. Un profesor experto diría: "Jan, enseña al grupo cómo

funcionan las órdenes GOTO", y pasaría a ocuparse de Grant y de Lee.

En otros casos el encabalgamiento puede suponer dos actividades de instrucción. Por ejemplo, el profesor puede estar supervisando las matemáticas con un grupo reducido, cuando un estudiante se dirige a él para preguntarle una palabra que desconoce. Si el profesor se ocupa de ambas cosas a la vez, en vez de desatender a unos para atender al otro, se produce el encabalgamiento. El objetivo del encabalgamiento es prevenir que las distracciones u otras interrupciones interfieran en la actividad de aprendizaje.

¿Son verdaderamente importantes el dominio-control y el encabalgamiento para una gestión eficaz? Kounin recogió datos estadísticos sobre el nivel de distracciones y el nivel de ocupación en trabajo de aprendizaje. Con toda seguridad, profesores de primero y segundo grado que mostraron un alto nivel de encabalgamiento y de dominio-control, conseguían también un mayor nivel de ocupación de sus alumnos en el trabajo, y un menor índice de distracción, tanto en el trabajo de pupitre como en las intervenciones orales. El dominio-control y el encabalgamiento estaban muy relacionados, por cuanto los profesores con "ojos en la espalda" (dominio-control) también se mostraban más capaces de atender dos asuntos a la vez (encabalgamiento).

423

Control e intervención inmediata

El experto en gestión, EMMER (1987), sugiere que el dominio-control de Kounin debe entenderse como una combinación de dos habilidades docentes interrelacionadas, el control y la evaluación detallados de la clase, y la intervención inmediata sobre los comportamientos irregulares. Es decir, los profesores que "dominan y controlan" lo harán con los alumnos cuya conducta se aparte de las normas aceptadas, y detendrán de inmediato el comportamiento irregular, dirigiendo de nuevo a los alumnos hacia las actividades que correspondan.

El buen control y evaluación conlleva la observación general del aula para ver qué están haciendo los alumnos, siguiendo su progreso individual, y en general manteniéndose vigilante en lo

que concierne a la entrega del alumno a las actividades de aprendizaje. Sin este control aumentan las posibilidades de que se produzcan comportamientos irregulares y de que se extiendan entre los alumnos, o se conviertan en problemas más serios antes de que el profesor caiga en ellos. Como decía Emmer, es más fácil abordar faltas leves de comportamiento que impliquen solamente a uno o a unos pocos alumnos. Además, si se permite que el mal comportamiento se extienda, se convierte en una desgraciada pauta de conducta para otros alumnos.

Naturalmente el control y la evaluación no son suficientes por sí mismos. Deben complementarse con una intervención inmediata sobre las malas conductas. Sin embargo, no es necesario ni razonable responder a *todos* los actos irregulares que se produzcan. Según Emmer, las reacciones exageradas son tan perjudiciales como las insuficientes. Es necesario intervenir en los casos de malos comportamientos que puedan agravarse o extenderse. En particular, se deben atajar o corregir aquellos actos que interfieran en el trabajo de otros alumnos, los que produzcan distracciones en las actividades, los que infrinjan las normas o las orientaciones sobre el trabajo a realizar, y las conductas agresivas (vayan éstas en serio o en broma). Conviene ignorar otro tipo de infracciones menores, como los actos que no interfieran con los otros alumnos, los que tienen escasa duración, o son más o menos inconscientes y autocorregidos, tales como el no seguir las normas cuando se pide la palabra.

En relación con el principio del encabalgamiento de Kounin, EMMER (1987) recomendaba que el comportamiento irregular se abordara con discreción, es decir, sin detener la clase, interrumpiendo innecesariamente la actividad de los otros alumnos, o prestando una atención indebida hacia dicho comportamiento. Las llamadas de atención, por consiguiente, deben ser breves y sin dramatismos, y no deben disminuir el ritmo de la actividad que se esté llevando en clase. Ese tipo de intervenciones serían las apropiadas para malos comportamientos frecuentes, como la falta de atención, el levantarse y pasear por el aula, el hablar alto o las conversaciones ajenas a la clase. Sin embargo, se deben interrumpir las actividades de clase cuando se trate de actos graves o que interfieran en alto grado en la marcha de aquéllas, tales como la

agresión física, la intimidación, los insultos o la infracción evidente de normas importantes.

Mencionaremos cuatro tácticas de las que no interrumpen la clase ni distraen al resto de los alumnos:

1. Dirigir la vista directamente hacia los ojos del infractor, manteniéndola así hasta que cese en su mal comportamiento.
2. Acercarse hacia el alumno que se está comportando mal.
3. Utilizar signos no verbales, sobre todo el llevarse el dedo a los labios.
4. Nombrar en voz alta al alumno, además quizá de una breve indicación para que cese en su actitud (EMMER, 1987).

Una estrategia teóricamente importamte dentro de la categoría de la intervención rápida es la *reorientación* de los alumnos desde la conducta inadecuada a la adecuada. Se trata de un enfoque positivo, al indicar al alumno lo que debe hacer, antes que un enfoque negativo, castigando la mala conducta. Decir a los alumnos que dejen de hacer algo no les dice automáticamente lo que *debieran* estar haciendo. Reorientar a un determinado alumno puede hacerse de varias formas concretas: recordándole cuál es la conducta adecuada; preguntarle si sabe lo que se supone que debiera estar haciendo, o pedirle que anuncie la norma que está contraviniendo.

A nivel de grupo, el profesor puede reorientar la conducta mediante instrucciones que requieran una respuesta manifiesta que sustituya la conducta irregular, o que ofrezca modelos de conducta adecuada. EMMER (1987) recomendaba servirse de *varias* del siguiente tipo de observaciones, más que abusar de cualquiera de ellas:

> "Quiero ver los ojos de todos, por favor."
>
> "Mirad todos a la lámina de la página 24."
>
> "Por favor, escribid esto en la parte superior de la libreta."
>
> "Mirad todos a la pizarrra. ¿Cuál es el siguiente paso?"
>
> "Veo dos mesas en las que los alumnos hacen un buen trabajo de limpieza."
>
> "La mayoría estáis escuchando y prestando atención."

> "Diez de vosotros estáis callados y trabajando con el libro de ejercicios... Ahora cinco más... Bien."
>
> "Esperemos a que todos atiendan."
>
> "Me gusta la forma en que estáis trabajando, juntos, en silencio y compartiendo las cosas sin discutir."

El dominio-control y el encabalgamiento de Kounin, y la ampliación que Emmer hizo de ambos en términos de control y evaluación e intervención inmediata en las conductas inadecuadas —incluida la reorientación— debieran ocupar un lugar preeminente en el listado de técnicas preventivas (o correctivas) de gestión de aula de cada profesor.

Uniformidad y ritmo

Los profesores cambian con frecuencia de actividad de aprendizaje. A veces se trata de cambios *físicos,* como cuando los alumnos se levantan del pupitre para ponerse en corro; otras veces son cambios psicológicos, como cuando pasan de ejercicios de ortografía a ejercicios de matemáticas. Las transiciones pueden ser *menores,* por ejemplo entre turnos de palabra, o *mayores,* por ejemplo cuando se cambia de actividad, materia o clase (DOYLE, 1985). Los profesores deben señalar el inicio de un cambio, reorientar la atención, y empezar el nuevo segmento. La transición puede ser uniforme y eficaz, o lenta y violenta, favoreciendo en alto grado la falta de atención, las distracciones, el desorden u otros comportamientos inapropiados. Según DOYLE (1985), BURNS (1984) y GUMP (1982), los profesores hacen 31 transiciones mayores al día, empleando en ellas alrededor del 15% del tiempo de clase. En este tiempo se incluyen actividades tan domésticas como repartir papeles, sacar punta, retirar basura o beber.

KOUNIN (1970) definió el *ritmo* como "la ausencia de desaceleraciones", es decir, mantener el movimiento de la clase en actividades académicas. Otro concepto que guarda relación con éste es el de *uniformidad,* la cual es la ausencia en el profesor de conductas que interfieran en las transiciones entre actividades o rompan la continuidad de una clase. En palabras de Kounin, uniformidad

es la ausencia de "conductas que producen un movimiento a trompicones". Aunque Kounin medía la uniformidad y el ritmo por separado, observó que guardaban una estrecha relación (coeficiente de correlación = 0,75). Dada su evidente similitud conceptual y la elevada correlación estadística, muchos autores simplemente hablan de mantener la uniformidad y el ritmo como valiosa habilidad de gestión.

Kounin identificó cinco malos hábitos, que rompen la uniformidad y el ritmo: idas-y-venidas, fragmentación, dejar-colgado, reacción-a-cualquier-estímulo, empujones, e insistencia-exagerada.

Idas-y-venidas. El profesor termina una actividad (e.g. de ortografía), empieza una segunda actividad (e.g. de matemáticas), luego vuelve a la primera ("¿Cuántos habéis escrito bien todas las palabras?").

Fragmentación. La fragmentación consiste en dividir una actividad en subpartes —trompicones— cuando debiera realizarse como una unidad. La *fragmentación de grupo* supone tener a los alumnos haciendo algo muy delimitado y por separado, en vez de hacerlo como una misma unidad y al mismo tiempo. Por ejemplo, se les pide a los alumnos que vayan participando en una actividad de lectura, uno cada vez: "Mary, ven y coge esta silla. Bien. Ahora tú, Fred, ven y siéntate aquí. Bueno. Janet, levántate tú ahora y ven", y así con todos.

La *fragmentación-por-pivotes* significa dividir innecesariamente en subpartes una unidad de conducta que pudiera haberse realizado en una única e ininterrumpida secuencia: "Muy bien, cerrad todos el libro de ortografía (pausa). Esconded los lápices rojos (pausa). Dejad los libros de ortografía sobre el pupitre (pausa). Sacad el libro de matemáticas y ponedlo sobre la mesa (pausa). Sacad de la mesa todo menos el libro de matemáticas (pausa). Sentaros bien (pausa). Ahora sacad el lápiz negro (pausa). Ahora abrid el libro en la página 17".

Dejar-colgados. El profesor empieza la clase con una actividad y de repente reacciona frente a un asunto diferente, dejando colgada la clase. Por ejemplo, la Srta. Kantwate le pide a Jean que se

425

levante y lea un párrafo, y luego dice "¡Santo cielo, Richard no está! ¿Alguien sabe si Richard está enfermo?" Jean y el resto de la clase se quedan colgados.

Reacción-a-cualquier-estímulo y empujones. Un profesor que reacciona-a-cualquier-estímulo no puede resistirse a cualquiera de éstos que caiga en su campo de atención, aunque toda la clase se quede colgada y esperando continuar. Por ejemplo, mientras está explicando unos ejercicios determinados, el profesor pregunta de repente: "¿Qué hace este trozo de papel en el suelo? Jimmy, recógelo, por favor". O durante la explicación de un problema de matemáticas: "Sonia, no te repantingues. Siéntate bien".

Algo parecido son los *empujones.* Consiste en la interrupción súbita por parte del profesor de las actividades del alumno, mediante una observación o una pregunta, sin preocuparse por lo que está haciendo el alumno ni por su capacidad de recepción del mensaje. La única consideración es la intención o el deseo del profesor. Por ejemplo, mientras los alumnos están trabajando en silencio: "¿Dónde está Bonnie hoy? ¿Alguien sabe por qué no ha venido Bonnie?"

Insistencia exagerada. El profesor puede romper la uniformidad y el ritmo cuando insiste en algún tema mucho más de lo necesario para que los alumnos lo entiendan. Kounin apuntaba que machaconería y sermoneo describen bien esta actitud:

> Richard, por favor, deja de hablar. Algunos colaboráis y otros no. Ingrid está cooperando y trabajando, y Fred también. Kirsten no ha estado atendiendo. Todos sabéis que no estamos en el recreo. Estamos en clase y se supone que estamos aprendiendo. Los buenos ciudadanos no molestan a los niños que están intentando aprender, ¿verdad? Así que vamos a cooperar todos y ser buenos ciudadanos y no distraer a los compañeros. Ya sabéis que es difícil aprender cuando se hace mucho ruido...

Las investigaciones de Kounin confirmaron que cuanto más uniforme es el movimiento entre unas actividades y otras, y dentro de una misma actividad, mayor es la atención del alumno en el trabajo académico, y menores las conductas irregulares. ARLIN

(1979) confirmó además que durante las transiciones las actividades ajenas al aprendizaje —hablar, golpearse, tirar cosas, hacer gestos inoportunos o muecas graciosas— se producen con doble frecuencia que la normal.

Dos recomendaciones para mejorar la uniformidad durante las transiciones:

1. Planificar y estructurar las transiciones de antemano; es decir, indicar a los alumnos con claridad lo que tienen que hacer después. Por ejemplo, se puede acostumbrar a los niños desde principio de curso a que devuelvan los libros a las estanterías o a que vayan al gimnasio sin correr. Si los alumnos saben lo que deben hacer durante una transición, normalmente lo hacen con calma y tranquilidad.

2. Establecer pautas bien definidas sobre lo que es y lo que no es una conducta aceptable durante las transiciones.

EMMER (1987) y ARLIN (1979) añadían las siguientes sugerencias para mejorar la uniformidad y el ritmo dentro de una misma clase:

- Limitar las interrupciones y las intromisiones.
- Empezar y terminar las actividades en grupo.
- Asegurarse de que los alumnos saben lo que se supone que deben hacer.
- En cada actividad de aprendizaje, pensar todo lo que va a exigir del alumno y los puntos en los que puedan surgir problemas.
- Evitar dejar a los alumnos esperando. Un profesor con fama de buen gestor daba el siguiente consejo: "Nunca dejes a los chavales esperando más de un minuto. No se puede uno atrancar, si no lo pagas caro".

Es importante tener en cuenta que la uniformidad y el ritmo se mantienen mediante la mayor parte de las prácticas docentes eficaces descritas en el capítulo 5: Planificación detallada y buena organización, incluyendo las orientaciones, los ejemplos y el material que van a ser precisos; claridad absoluta; ritmo activo; control

y evaluación del progreso; y selección del tipo de trabajos que producen un alto nivel de éxito.

Alerta de grupo

Otro de los principios de gestión de Kounin es el de *alerta de grupo*. Considérense estas dos instrucciones:

> "Jennifer, ¿cuánto son 11 más 12?"
>
> "¿Cuánto son 11 más 12 (el profesor se para y mira por toda la clase), Jennifer?"

Aunque son dos instrucciones evidentemente parecidas, la primera señala a Jennifer para que piense y responda. Los demás alumnos no tienen por qué mantenerse alerta; pueden relajarse y esperar a que les nombren. Sin embargo, la segunda instrucción tiene un gran efecto de alerta de grupo —nadie sabe a quién se pregunta y por lo tanto todos deben mantenerse atentos y preparados para responder—. La misma situación se produce, por ejemplo, cuando se pregunta a los alumnos por orden, de forma que cada uno sabe exactamente cuándo debe empezar a pensar. Permanecerían más atentos si se les fuera seleccionando de forma más aleatoria.

La alerta de grupo, por lo tanto, se refiere a "aquellas conductas del profesor que mantienen alerta a los que no están interviniendo, mientras otro alumno lo está haciendo o antes de determinar quién lo va a hacer" (KOUNIN, 1970). Por ejemplo, el profesor puede mantener en suspenso a los alumnos haciendo una pausa, dirigiendo la mirada a toda la clase para llamar la atención de los alumnos, y después decir: "Veamos ahora, ¿quién sabe...?". Puede también el profesor pedir la intervención de los alumnos de forma aleatoria —de forma que nadie sabe el que va después— y cambiar de alumno con frecuencia. Puede pedir alternativamente respuestas individuales o de grupo, o pedir que levanten la mano todos los que sepan la respuesta correcta. Además, el profesor puede advertir a los que no están interviniendo que les puede preguntar sobre lo que dice el que lo está haciendo. Por ejemplo, se les puede preguntar que busquen errores en lo que dice este último, o que expliquen lo que está diciendo.

El profesor puede también incrementar la anticipación y el interés diciendo algo como "Vamos a ponernos la gorra de pensar; cuidado que esto tiene truco", o añadiendo cosas nuevas y alicientes a lo que se está diciendo.

Kounin advertía también sobre lo que él llamaba *indicaciones de antialerta de grupo* —"comportamientos del profesor durante la intervención de un alumno, o previas a la intervención de otro alumno, que reducen la implicación de los que no están interviniendo"—. El profesor no debe alejar su atención del grupo, centrándose únicamente en la actuación de un alumno concreto y dirigiendo sólo a él las orientaciones o las preguntas, como si el grupo no existiera. El profesor no debe elegir a ningún alumno antes de formular la pregunta, ni establecer de antemano el orden de intervención de los alumnos, por ejemplo, de derecha a izquierda o en círculo.

Como concluía Kounin, los profesores que utilizan muchas indicaciones de alerta de grupo consiguen una mayor participación e implicación en el trabajo y menos distracciones.

Saciedad frente a variedad: planificar el interés

Es evidente que la repetición y la falta de variedad conducen a la saciedad y el aburrimiento, y, de ahí, a la falta de atención, al descuido del trabajo y a las conductas irregulares. Entre los indicadores de saciedad y aburrimiento están las pausas frecuentes y cada vez más prolongadas en el trabajo de pupitre; el mirar por el aula o a través de la ventana, y cualquier tipo de reacciones de escape de los alumnos, tales como jugar con clips, sacar punta, molestar a los compañeros, pintar en el libro y escribir notitas. Por otro lado, la saciedad se producirá con mayor lentitud si los alumnos sienten que están progresando y si la clase se plantea de forma variada, interesante, y si supone un aliciente para el alumno. En las siguientes secciones presentamos una serie de métodos eficaces para programar, dentro de la rutina docente, la variedad y el aliciente.

Variedad en la actividades y en los contenidos

Cualquier cambio en la actividad de aprendizaje o en los contenidos puede ser muy pequeño o amplio y refrescante. Pasar de copiar palabras modelo de normas ortográficas a copiar frases es naturalmente algo trivial. Por el contrario, pasar de copiar esas palabras a observar, en otro lugar del aula, un experimento científico que requiere la reflexión significa un cambio en los contenidos, la ubicación, la configuración de los grupos, la actividad y la responsabilidad del alumno, en el tipo de material de apoyo, en la función intelectual, en la función del profesor y en el comportamiento externo del alumno.

Stodolsky, Ferguson y Wimpleberg, en un estudio de 58 clases elementales, de 22 distritos escolares, identificaron los siguientes 17 tipos de actividades de aula:

- Trabajo de pupitre
- Trabajo individual de pupitre
- Debates
- Demostraciones
- Exámenes
- Películas u otros apoyos audiovisuales
- Trabajos escritos de los alumnos
- Trabajos de preparación
- Trabajo diversificado de pupitre
- Recitación
- Explicación del profesor
- Comprobaciones
- Trabajo en grupo
- Concursos
- Instrucciones del profesor
- Control, seguimiento y evaluación
- Otros

Además de la variedad de actividades está, naturalmente, la variedad de contenidos. Contenido es lo que el alumno diría que está haciendo: "Hacemos matemáticas" (lectura, geografía, ciencias, caligrafía, plástica, música, etc.). Yinger (1977) daba un listado de 53 actividades, reunidas después de un período de observación de 2 semanas, en el que se incluía la variedad tanto en las actividades como en los contenidos, por ejemplo:

- Resúmenes de libros
- Laboratorios de lectura
- Juegos matemáticos
- Limpieza
- Grupos de lectura de biblioteca

Escritura creativa	Lectura silenciosa
Ortografía	Unidades matemáticas
Plástica	Lecturas semanales
Cocina	Unidades de ciencias
Música (profesor de música)	Reuniones
Películas	Salidas al campo
Juegos de razonamiento	Educación física
	Actividades lúdicas

No existe razón para ocuparse en una misma actividad o un mismo contenido demasiado tiempo o demasiado poco (o no ocuparse en absoluto).

Variedad de niveles de pensamiento

Las diferentes tareas de aprendizaje suponen diferentes tipos y niveles de funciones intelectuales. Kounin señalaba, en un orden creciente de interés y de aliciente intelectual, que

- Para tareas de audición o de copiar materiales sencillos solamente se requiere atención y perseverancia.
- Se requiere algo más para la práctica o la utilización de una determinada habilidad, tales como la lectura oral, el colorear, sumas fáciles o actividades de reconocer y nombrar.
- Para actividades tales como dar respuesta a preguntas (oralmente o por escrito) o recordar material aprendido recientemente, se requiere capacidad de comprensión y globalización.
- La reflexión y la toma de decisiones son necesarios para solucionar problemas aritméticos, categorizar o desentrañar enigmas.
- El mayor esfuerzo intelectual y la mayor dedicación son necesarios cuando se pide al alumno que analice, resuma, evalúe o piense de forma creativa.

Materiales y ayudas audiovisuales

Es posible también establecer las diferentes categorías de los materiales y las ayudas audiovisuales, según el grado de interés y

428

estímulo que despiertan. En la parte inferior de la escala, la más rutinaria y repetitiva, están lápices, papel y los libros de todos los días. Un poco más interesantes son aquellos materiales que, aunque son de fácil consecución, no se emplean regularmente, tales como mapas, pósters, juegos didácticos o libros de canciones. Mayor atención se asegura con materiales como los tocadiscos, proyectores de películas o diapositivas, vídeos, microordenadores, microscopios, y los centros de aprendizaje. La saciedad y el aburrimiento decrecen con una mayor variedad de material didáctico más interesante.

Configuración de grupos, actividades y responsabilidades

El profesor puede trabajar con toda una clase, con un subgrupo o hacer que los alumnos trabajen individualmente. Estos cambios en la configuración pueden significar una variedad refrescante. Entre las actividades de *grupos grandes* señalaremos:

Explicaciones y demostraciones del profesor.
Debates dirigidos por el profesor.
Ejercicios de pregunta-respuesta (repetir, adivinar), quizás con respuestas de toda la clase.
Hacer salir a los alumnos a la pizarra.
Presentaciones individuales, en grupo o en paneles.
Presentaciones mediante películas, vídeos, diapositivas, filminas, cintas, discos...
Juegos, representaciones y otro tipo de estímulos en equipo.
Aportación rápida y en grupo de ideas.
Salidas al campo.

Actividades de *grupos pequeños*. Por ejemplo,

Grupos de lectura.
Trabajo de grupo en los centros de aprendizaje.
Realización de experimentos.
Pases de vídeos, oír discos, etc.
Proyectos de planos y construcciones.

Actividades *individuales* de aprendizaje. Por ejemplo,

Trabajo de pupitre —matemáticas, lectura, plástica, etc—.
Proyectos individuales de investigación en la biblioteca.
Trabajo en los centros de aprendizaje.
Observar los tablones de anuncios, mapas, exposiciones, etc.

La ubicación

Finalmente, los cambios en la colocación de los alumnos pueden reducir también la saciedad. Los alumnos pueden trabajar en sus pupitres, alrededor de la mesa, en círculo para la lectura, en el centro de aprendizaje o exposiciones, alrededor del profesor, o fuera del aula, en las dependencias de los recursos didácticos, el aula de música, el aula de plástica o el gimnasio. Las salidas al campo suponen un cambio de ritmo refrescante e inolvidable.

KOUNIN (1970) señalaba que la variedad en las actividades, los contenidos, el nivel de pensamiento, material de apoyo, y la configuración de grupos, tienen mayor importancia para los alumnos de nivel elemental bajo. Para los alumnos de nivel elemental superior y mayores, el sentimiento de progreso se hace cada vez más importante para evitar la saciedad y el aburrimiento. Lo más importante, sin embargo, según Kounin: programar "en el sentido de reducir la saciedad mediante una variedad de aprendizajes es una dimensión significativa de la gestión del aula".

LA DISPOSICIÓN FÍSICA DE LOS ESPACIOS

Hay unas formas de disponer el aula más favorecedoras que otras de la gestión de la misma. Los principios son pocos pero claros. Básicamente, la disposición de los pupitres debe ser tal que maximice la atención del alumno, minimice la distracción y las interrupciones, y permita al profesor controlar visualmente la clase en todo momento. El profesor debe estar de frente, sea sentado a su mesa o de pie. Los alumnos deben ver de frente al profesor cuando sea necesario prestarle atención. Las mesas de los alumnos

no deben estar frente a las ventanas (EMMER, 1987). Los grupos pequeños deben colocarse de forma que no distraigan al resto de la clase. Si varios grupos trabajan al mismo tiempo, deben separarse lo suficiente para evitar distracciones e interrupciones. Cuando se trabaja con un grupo pequeño, el profesor no debe dar la espalda al resto de la clase.

Deben analizarse también los lugares de paso. Los accesos y salidas principales, ¿son suficientemente amplios y están libres de obstáculos? ¿Los alumnos pueden dirigirse a los estantes de libros, a la papelera, a la zona de materiales, a la mesa del profesor o al sacapuntas sin distraer a los demás, pasando por encima de los conejillos de indias o pisando el trabajo de plástica o el bocadillo de alguien? Esos pasillos libres de obstáculos son especialmente importantes para los niños con minusvalías. EMMER (1987) hacía las siguientes recomendaciones:

1. Los alumnos deben sentarse de forma que sea fácil el control por parte del profesor y se eviten distracciones mutuas.
2. Todos los alumnos deben tener, desde el lugar que ocupan, un campo visual suficiente hacia todas las áreas de instrucción.
3. Las zonas que más se utilicen deben ser fácilmente accesibles.
4. Los lugares de paso deben estar libres de obstáculos.
5. El equipamiento y los materiales deben disponerse de forma que sean fácilmente accesibles para los alumnos y el profesor.

Algunos investigadores sugieren que la progresiva densidad espacial (la saturación) produce distracción, falta de atención, descuido del trabajo, insatisfacción, agresividad y una reducción de la interacción social positiva (SHAPIRO, 1975; SILVERSTEIN, 1979). Otros investigadores han demostrado, como siempre hemos intuido, que la disposición de los alumnos en el centro del aula y de frente mejora las actitudes, la participación y el rendimiento (WEINSTEIN, 1979).

EL PRINCIPIO DE CURSO: AMBIENTE, NORMAS Y ENCAUZAMIENTO DE LOS ALUMNOS

Algunos profesores experimentados suelen aconsejar a los nuevos que se muestren serios desde el principio, para mostrarse más condescendientes después: "No sonrías hasta Navidades". Es un consejo válido para los profesores cuya idea es convertirse en enemigos, y que quizás desde el principio establecen unas relaciones futuras de alienación, desconfianza y hostilidad. Según GOOD y BROPHY (1977) es más razonable ofrecer desde el principio una imagen de persona agradable, un sentimiento de credibilidad, respeto, confianza y de persona en general atractiva y meritoria. Las buenas relaciones entre alumnos y profesor y las interacciones positivas favorecen las buenas actitudes de los alumnos (BROPHY, 1982; PURKEY y NOVAK, 1984). Sin embargo, es importante recordar que el objetivo principal es enseñar y no ser un compañero más.

El ambiente

GOOD y BROPHY (1977) recomendaban a los profesores crear un ambiente de amistad, académico y de trabajo, transmitiendo a los alumnos su gusto por enseñar, tanto en su aspecto de instrucción como en el de la interacción personal; confiar en llegar a conocer a cada uno de sus alumnos; desear ayudar no sólo en lo referente a su asignatura, sino en todo lo que puedan; esperar enseñar la materia con éxito y ayudar a cada uno a llegar tan lejos como pueda. Los profesores son profesores, no sancionadores. Se esperará de los alumnos un determinado tipo de comportamientos; los otros deberán olvidarse.

Según CHARLES (1983), el entorno psicosocial es mucho más importante para el rendimiento, la autoestima y las actitudes escolares, que el entorno físico. Por lo tanto, el profesor debe intentar crear y mantener un ambiente psicosocial agradable, cálido y positivo. Ese ambiente supone unas expectativas claras sobre el rendimiento y la conducta, una buena planificación y estructuración, y el mantenimiento del control. El profesor puede también planificar actividades que favorezcan el sentimiento de amistad entre los alumnos, y el trabajo compartido.

Recientes estudios se han centrado en la importancia de las actividades de principio de curso, en especial en la declaración explícita de las expectativas sobre la conducta de los alumnos, y el establecimiento de unas normas y de un ambiente acordes con esas expectativas. (e.g., ANDERSON, EVERTSON y EMMER, 1980, 1982; EMMER, EVERTSON y ANDERSON, 1980; EVERTSON, EMER, CLEMENTS, SANFORD y WORSHAM, 1984). EMMER (1987) concluía que "si el profesor no está seguro de cuáles son las conductas aceptables y cuáles no, en los diferentes tipos de actividades, puede darse el caso de que se institucionalicen las conductas contraproducentes y difíciles de erradicar".

Los profesores pueden establecer normas encomiando las conductas adecuadas y ofreciendo pautas de corrección para las inadecuadas. Otros métodos más directos serían, por ejemplo, la presentación formal de las normas y los procedimientos que regulan la conducta en el aula, y las exigencias sobre el trabajo del alumno. En general, los alumnos deben creer efectivamente que sus profesores tienen la intención de mantener siempre el control de la clase, y que están dispuestos a hacerlo.

Las normas

Establecer normas, explicando las razones que las justifican, y corregir las situaciones cuando esas normas se contravienen, contribuye mucho al clima académico y de orden necesario para el aprendizaje. Las normas deben ser simples y claras, y deben aplicarse con equidad a todos los alumnos. Estos deben comprender que las normas son una ayuda para que ellos y el profesor trabajen juntos, como un equipo. Si las normas se infringen se rompe el equipo de trabajo y se pierde el tiempo. Las normas concretas estarán en consonancia con los niveles y el grado general de indisciplina de una clase. Naturalmente, las normas para los primeros cursos serán diferentes de las aplicables a los alumnos de cursos medios o superiores, y las normas para alumnos de clase media de colegios de pago serán diferentes de las normas para alumnos de ambientes con elevado índice de delincuencia.

Resulta eficaz implicar a los propios alumnos en la elaboración de las normas. Su predisposición a sentirlas como justas es mayor, y produce en ellos un compromiso a comportarse según sus propias normas (EMMER, EVERTSON, SANFORD, CLEMENTS y WORSHAM, 1984).

Como principio general, las normas deben ser amplias, flexibles y pocas (GOOD y BROPHY, 1977). Algunas normas generales podrían ser las siguientes:

- No se tolerará el comportamiento destructivo.
- Seremos siempre educados.
- Escuchar con atención cuando otros hablan.
- No se debe hablar mientras se trabaja individualmente.
- Pasaremos de una actividad de aprendizaje a otra con la máxima rapidez y el máximo silencio posibles.

Naturalmente, las clases son complejas, con una amplia variedad de modelos de actividades y de grupos. En consecuencia, la formulación de las expectativas —así como las normas y los procedimientos en que se sustentan— es también compleja. EMMER (1987) recomendaba que los profesores formularan las expectativas y planificaran las normas y los procedimientos en relación con las actividades y las exigencias del trabajo de diferentes áreas. En la categoría de las actividades de docencia y aprendizaje, se necesitan normas para

- Las presentaciones dirigidas a toda la clase.
- Los grupos pequeños dirigidos por el profesor, incluidas las expectativas para las alumnos ajenos al grupo.
- Los grupos pequeños independientes o los trabajos en equipo.
- El trabajo individual.

En cuanto a los procedimientos, se necesitan normas para

- Obtener colaboración cuando el profesor se ocupa de un grupo reducido o de un alumno individual.

134

- Entrar o salir del aula, incluido el regreso de algún aula específica, de la de música o de plástica.
- La transición entre diferentes actividades.
- El uso del aula y del material.
- Sistemas de evaluación de grado y de elaboración de informes.

Para EMMER (1987), se precisan también normas para las siguientes áreas relacionadas con la realización y la responsabilidad del trabajo:

- Procedimientos de control sobre las ausencias del alumno.
- La realización de los deberes.
- Asistencia a los alumnos con dificultades en los deberes.
- Dedicación a los alumnos que no consiguen terminar su trabajo.
- Retroalimentación de los alumnos sobre su progreso.

Emmer señalaba que, en los niveles de enseñanza secundaria, los alumnos han aprendido ya muchas de las normas de las llamadas para-ir-a-la-escuela, y por lo tanto la insistencia en los procedimientos no es tan necesaria. En la enseñanza primaria, sin embargo, los profesores deben clarificar de forma especial sus expectativas y establecer las normas relacionadas con todo tipo de actividades y procedimientos de que hemos hablado.

Encauzamiento de los alumnos

SMITH y GEOFFREY (1968) acuñaron la expresión *encauzamiento de los alumnos* para referirse a una estrategia eficaz de gestión de principio de curso. Básicamente, el profesor pide a los alumnos que individualmente o en grupo realicen una serie de trabajos sin trascendencia, mientras él o ella se pasea por el aula, para dejar clara la idea de que el profesor da órdenes y los alumnos las cumplen. BERLINER (1968a) decía que "casi todos nuestros profesores con experiencia han aprendido a encauzar a los alumnos, aunque ninguno de ellos llevaba la etiqueta de ser sabedor de este tipo de conocimientos".

La indisciplina

Hablando en términos de lo que sería ideal —y lo subrayamos— un profesor eficiente y de éxito crearía un buen ambiente académico y unas buenas actitudes escolares, mantendría un alto nivel de ocupación en tareas académicas, y gestionaría con éxito su clase para prevenir la falta de atención, las distracciones y todo lo que no sea el trabajo de aprendizaje. Sin embargo, en la realidad la indisciplina se produce y el profesor debe planificar por adelantado la forma de abordarla.

Como principio general, Emmer (1987) insistía en que "la clave de la buena disciplina es, en primer lugar, la prevención de las conductas inapropiadas, y cuando éstas se producen, abordarlas de inmediato y sin dilación, antes de que se extiendan o se agraven".

El castigo

El castigo es la creación de consecuencias negativas. Entre las formas de castigo en el aula están la suspensión de privilegios u otros tipos de incentivos, el uso de un sistema punitivo, la desaprobación o la crítica, el requerimiento de subsanar lo infringido, asignar tareas adicionales, aislar al alumno en una zona exenta de estímulos, o el remitirle a alguna dependencia específica de la escuela (ver Anexo 4-1).

Los psicólogos se han ocupado durante décadas de los efectos del castigo. Considere el lector algunas de sus complejidades:

1. El castigo puede resultar doloroso, física o psicológicamente.

2. Un castigo como el levantarle la voz con asiduidad a un alumno no elimina el mal comportamiento; simplemente lo aplaza (o detiene) temporalmente.

3. El castigo por sí mismo no muestra necesariamente al alumno cuál debiera ser su comportamiento correcto.

4. La agresión verbal (o física) del profesor es un lamentable modelo para los jóvenes sensibles. El profesor que dice chillando

"¡Siéntate y cállate! ¡Te voy a enseñar yo a tí a andar por ahí gritando!", ciertamente lo va a conseguir.

5. El castigo produce con frecuencia efectos secundarios no deseados, tales como miedo, ansiedad, resentimiento, desconfianza, hostilidad o agresividad y un desprecio por el profesor y la escuela en general. Las actitudes negativas pueden conducir a otros comportamientos problemáticos y evasivos, tales como mentir, el copiar durante los exámenes, hacer novillos o dejar de asistir por completo a la escuela. El castigo puede ser una buena excusa para que los alumnos *no cambien* sus actitudes negativas (Emmer, 1987). Como señalaba Kounin (1970), cuando los alumnos aprecian al profesor, les gusta también la clase; y cuando les gusta el profesor y la clase, están mucho más motivados para rendir más.

6. Los efectos del castigo son impredecibles, y dependen de la personalidad del alumno. Algunos alumnos, en especial los más confiados y seguros de sí mismos, pueden aceptar bien los correctivos serios y la crítica constructiva. Sin embargo, los ansiosos e inseguros responden mejor a los estímulos positivos. Para algunos alumnos el castigo es un *incentivo* —las miradas de enfado y las reprimendas suponen para ellos la atención de refuerzo que esperaban del profesor—. Si en la escuela no hay costumbre de utilizar habitaciones o zonas de castigo, mandar al alumno, como castigo, al despacho del director puede suponer para aquél motivo de curiosidad (ver a los heridos, a los visitantes, a las secretarias manejando las fotocopiadoras y el interfono). Incluso puede beneficiarse de que se le aproveche para hacer algún recado.

Por lo que se refiere al castigo físico, en algunos Estados están prohibidos explícitamente por la ley, mientras que en otros están permitidos. Sin embargo, antes de imponerlos el profesor debe considerar no sólo los seis puntos que acabamos de señalar, sino también las reacciones de los padres, de los miembros del consejo de escuela, del director, de los otros alumnos, de los otros profesores y quizás de su propia conciencia. El profesor equilibrado y profesionalmente bien preparado debe tener otros recursos, incluidos otros recursos punitivos, preparados de antemano. Nunca debe producirse el lamentable bofetón o la sacudida.

ANEXO 4-1

LAS ZONAS Y LAS AULAS DE CASTIGO

La mayoría de los padres y de los directores aceptan el recurso a las zonas de castigo, las cuales suelen ser eficaces para tranquilizar al niño de escuela elemental inquieto o de mala conducta. En la actualidad se emplean principalmente —aunque no siempre— con alumnos de educación especial. Básicamente la técnica consiste en enviar al alumno a una zona o un aula carentes de cualquier estímulo durante 2, 5 o quizás 10 ó 15 minutos. La zona de castigo debe estar libre de cualquier estímulo o interés —sin ventanas, sin secretarias a las que observar, sin bolsas de los alumuerzos en las que hurgar, sin material de equipamiento con el que entretenerse y sin revistas, carteles o calendarios—. El alumno debe tranquilizarse y reflexionar sobre su comportamiento, y no aprovecharse de un refrescante cambio de decorado.

En muchas escuelas de secundaria elemental o superior se han creado aulas de castigo dirigidas, que se emplean durante cortos períodos de tiempo a lo largo del día, y también para castigos de todo el día. Estas aulas funcionan básicamente como las zonas de castigo, con la diferencia de que están dirigidas por los profesores o los supervisores, los cuales se encargan de ellas siguiendo un horario rotativo. Los alumnos que se mandan a estas aulas siguen con su trabajo, como si estuvieran asistiendo a las clases normales.

433

Es cierto que a veces es necesario el castigo, normalmente porque se produce una grave infracción a pesar de los mejores esfuerzos por parte del profesor. Algunos ejemplos pueden ser la agresión física, la intimidación, el abuso verbal, los atentados contra la propiedad, o el mal comportamiento que continúa a pesar de los intentos por detenerlo o reorientarlo.

EMMER (1987) señaló los siguientes cinco principios generales relacionados con el uso del castigo en el aula:

1. Siempre que sea posible, el castigo debe estar relacionado lógicamente con la conducta que lo produce. Por ejemplo, si se trata de atentados contra la propiedad, lo lógico es recurrir a la restitución o a la reparación del daño ocasionado. Si se trata de

desorden o suciedad, lo procedente es que se obligue a limpiar y asear. Si el alumno habla demasiado puede ver limitado su derecho a hacerlo.

2. El castigo moderado puede ser tan eficaz como el castigo serio. Por ejemplo, con alumnos de enseñanza elemental, 5 ó 10 minutos de zona de castigo pueden ser tan eficaces como media hora; privarles de 10 minutos de recreo puede ser tan eficaz como dejarles en la escuela media hora después de que finalicen las clases.

3. Los procedimientos del castigo deben centrarse en ayudar al alumno a entender el problema y a conseguir de él un compromiso de mejorar su conducta. Según Emmer, los alumnos deben enfrentarse a la conducta reprobable y tener oportunidad de comprometerse a mejorarla. Una buena estrategia consiste en que el estudiante reconozca por escrito su mal comportamiento, exprese también por escrito su disposición a cambiar, y que el documento lo firme su padre o tutor.

4. El castigo no debe ser exagerado ni en su frecuencia ni en su duración. Algunos castigos de fácil aplicación son las multas, el trabajo extra como escribir frases o copiar textos, la suspensión temporal de algunos privilegios, las zonas de castigo, o el sistema de deméritos, mediante el cual el profesor va guardando todos los acumulados por el alumno. Con este sistema, cuando un alumno ha acumulado un número determinado de deméritos se le impone un castigo, como permanecer un tiempo extra en la escuela, por ejemplo. El sistema tiene la ventaja de que el alumno, antes de sufrir el castigo, ha estado siendo avisado repetidamente.

El peligro de estos sistemas de castigo es que, dada su simplicidad, los profesores pueden abusar fácilmente de ellos, en vez de utilizar recursos más positivos, tales como la reorientación del alumno. Así, por ejemplo, algunos profesores de enseñanza secundaria utilizan los sistemas de castigo (e.g., las multas o el retener en la escuela a los alumnos que llegan tarde) como norma usual, y consideran que el castigo es más fácil y más expeditivo que intentar evitar el mal comportamiento con recursos más positivos. Sin embargo, el abuso del castigo produce una degeneración del

ambiente de la clase a medida que el profesor centra cada vez más sus esfuerzos en coger a los alumnos que se comportan mal. Los alumnos se hacen resentidos, y la clase se detiene cada vez que se coge a uno de ellos "in fraganti".

5. La equidad es esencial. El profesor no puede imponer hoy un castigo por hablar demasiado e ignorarlo mañana. La inconsecuencia a la hora de aplicar las normas es la causa de que algunos alumnos se comporten cada vez peor.

En todos los castigos, el profesor debe dejar claro que el centro de atención es el mal comportamiento en sí y no el alumno como persona. La conducta debe cambiar; la persona es la que es. El profesor debe evitar especialmente la humillación pública del alumno, la cual incide negativamente tanto en las actitudes de éste como en el clima de la clase.

La credibilidad de la honradez del profesor es también esencial, tanto por lo que se refiere al trato igualitario con todo el mundo, como a la adecuación del castigo a la falta cometida.

Las técnicas de ignorar, aprender de otros y el humor

Cuando se trata de infracciones leves, tales como la falta de atención o el hablar sin pedir antes la palabra, resulta eficaz *ignorarlas* y premiar las conductas apropiadas. Con este enfoque de modificación-de-conducta, cualquier parlanchín debe aprender que hablar o distraer a otros no le reportará ningún beneficio, mientras que seguir la norma de levantar la mano para pedir la palabra produce buenos resultados. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la técnica del ignorar puede producir, al principio, que un alumno insista en su mal comportamiento, al igual que un cliente levanta más la voz cuando el dependiente le ignora.

Otra técnica positiva es el *aprender de otros,* o la técnica de modelos. El profesor puede establecer modelos de buen comportamiento, premiando a los alumnos que se comportan adecuadamente ("Me gusta la forma en que Freddie levanta la mano antes de hablar. Así es como debe hacerse en la escuela").

El *humor,* una respuesta distendida a una infracción de la norma, puede también controlar el comportamiento, evitando resentimientos o cualquier otro sentimiento negativo. "Bobby, tienes una voz preciosa, pero no quisiera oírla mientras no te lo pida. ¿Trato hecho?". El mensaje está claro en este tipo de respuestas, y todos se sienten cómodos y libres de cualquier perturbación.

Negociaciones e investigaciones centradas en el problema

Muchos estudiantes que no responden ni al castigo ni a reconvenciones más positivas, lo hacen cuando se les plantea una negociación cara a cara sobre su conducta. El profesor dispone discutirla en privado, probablemente al finalizar la jornada escolar. Puede pedir al alumno que dé su explicación de su mal comportamiento. Posteriormente ofrece al alumno una retroalimentación en términos de reacciones personales ("Me enfado porque no me dejas que dé la clase") y los efectos que se producen en el resto del grupo ("Distraes a todos y no les dejas que lean y hagan sus deberes"). La discusión centrada en el problema debe ser honesta y abierta, y no tener un planteamiento de vencedor y vencido, es decir, el acuerdo que se tome debe satisfacer a ambas partes, sin que resulte vergonzoso para nadie. Evidentemente, si la tregua funciona el vencedor será el profesor.

Ocasionalmente surgen problemas entre los alumnos que requieren ser investigados (e.g. acusaciones de robo). Es importante que el profesor se gane una reputación de persona justa. La discusión debe hacerse en privado, solamente con los implicados, y debe estar orientada a solucionar el problema: ¿Cuál es el problema y cómo podemos solucionarlo?

Cada uno de los alumnos debe tener su oportunidad de dar su versión de los hechos. El profesor debe también intentar ayudar a todos a que entiendan los motivos y los razonamientos de los otros. A menudo los alumnos descubren que lo que habían considerado una conculcación de sus derechos no era, de hecho, más que un malentendido. Si alguien es culpable de una falta grave (hurtos, palabras soeces, empujones, etc.) debe salir de la reunión, entendiendo que el castigo o la reprimenda se deben a su propio comportamiento y no a la hostilidad o la aversión personal del profesor. Hay que confiar en que el alumno se sentirá avergonzado, confuso y dispuesto a no reincidir.

Un efecto colateral importante de las negociaciones centradas en el problema es que todos los alumnos de la clase aprenden que si se comportan mal deberán responder personalmente y cara a cara ante el profesor.

Cuando se producen comportamientos especialmente reprobables, las soluciones a largo plazo deben incluir las consultas con los padres, planificaciones con otras personas de la escuela, tales como el director o el vicedirector, el profesor de educación especial, el tutor y/o el psicólogo.

Gestión y disciplina con alumnos menos aventajados

Prácticamente todos los grupos de alumnos tantean el nivel de autoridad del profesor. Cuando se trata de alumnos menos aventajados, ese tanteo se produce de inmediato: ¿Hasta qué punto permite el profesor que hablemos? ¿Podemos irrumpir en el aula cinco minutos después de la hora? ¿Podemos llevar gafas de sol en clase? ¿Y echar una siestecilla? ¿Podemos ir a sacar punta charlando y pateando? Los alumnos problemáticos confían en que el profesor será incapaz de hacerse con ellos. Sin embargo, pierden el respeto por el profesor excesivamente tolerante y probablemente se sienten más inseguros en su clase. Además, los alumnos que no participan en el desorden generalmente esperan que el profesor sepa atajarlo adecuadamente. De lo contrario, también ellos le perderán el respeto y pueden llegar a ponerse en su contra. Naturalmente, el profesor no puede permitir su propio fracaso.

Allan Ornstein (1969), psicólogo de la ciudad de Nueva York, elaboró un listado de casi dos docenas de orientaciones basadas en la experiencia para el control del desorden en el aula y la mejora del aprendizaje. Aunque Ornstein trabajó específicamente con alumnos difíciles de controlar y difíciles de enseñar, su listado contiene ideas buenas para la gestión del aula con otro tipo de alumnos. Ornstein decía que "algunas de las reglas... parecen demasiado evidentes como para que requieran ser explicadas. Sin embargo, la experiencia me ha demostrado que están muy lejos de ser rudimentarias". Las hemos clasificado en *rutinas diarias, interacciones profesor-alumno* y *disciplina.*

Rutinas diarias

1. La primera norma es tener normas.
2. Enseñar a los alumnos a entrar ordenadamente en el aula. Están para aprender.
3. Antes de empezar, exigir el 100% de su atención. No esperar a que cualquier despistado preste atención cuando le plazca.
4. No permitir que los alumnos se levanten de sus sitios, aduciendo necesidades urgentes.
5. Es posible que el profesor considere preciso prohibir que los alumnos se acerquen a su mesa. Si los alumnos permanecen en las suyas, los problemas de disciplina se reducen.
6. Controlar bien el final de la clase. Los alumnos deben trabajar hasta que ésta finalice; no deben empezar a recoger antes de que se les ordene hacerlo. Sin embargo, no están en condiciones de trabajar después de que suene el timbre.
7. Ser constante con la rutina. Muchos alumnos no se adaptan bien a los cambios.

Interacciones profesor-alumno

8. Llegar a conocer bien y pronto a los alumnos. No permitir que se crean amparados por el anonimato. El profesor debe también conocer las dificultades y las limitaciones de cada alumno.
9. Hablar con suavidad, sin gritar y sin excitarse.
10. Ser claro en las instrucciones, y dar sólo una cada vez. Asegurarse de que cada instrucción que se da se entiende y se cumple, antes de dar otra.
11. Mantener a los alumnos ocupados en tareas significativas.

Despertar el interés para mantener el orden. Una clase aburrida es un problema en potencia.

12. Intentar que toda la clase participe. Enseñar a los alumnos a respetarse, haciendo que se escuchen unos a otros.
13. Prestar atención a las conductas ocultas. Durante la clase, observar lo que cada uno está haciendo. Intentar no dar la espalda a la clase.
14. Exigir siempre a los alumnos su responsabilidad. Deben darse cuenta de que no pueden ir poco preparados, con los deberes sin hacer, ni llegar tarde con frecuencia.
15. Mantener el aula limpia y acogedora. Los armarios con las puertas abiertas y las sillas y los papeles revueltos contribuyen a crear un ambiente de desorden. Cambiar los carteles y los tablones de anuncios. Ello demuestra preocupación y cuidado.
16. Ser amable pero mantener una distancia psicológica adecuada. Está bien hacer un chiste o tratar de entretener. Sin ambargo, un profesor demasiado amable puede parecer "blando" a los alumnos y llegar a que se le aprovechen. Prefieren mantener al profesor en un nivel distinto.

Disciplina

17. Ser constante con la disciplina. No ser un día condescendiente, y estricto al siguiente. No castigar a un alumno y a otro no. Cualquier amenaza de castigo debe llevarse a cabo.
18. No hacer amenazas imposibles ("Estáte quieto o en diez minutos te expulso de clase"). Con ese tipo de amenazas el profesor pierde credibilidad.
19. Ser flexible. Algunos alumnos necesitan que se les oriente, y no una disciplina estricta. Otros necesitan ambas cosas. Conviene ocuparse de los alumnos más excitables después de la clase; de otros es posible ocuparse de inmediato.

20. No castigar a toda la clase por las faltas cometidas por un alumno. Produce resentimiento y demuestra que el profesor no sabe desenvolverse. Intentar conseguir la desaprobación de los compañeros diciendo que "Alguien está estorbando a la clase".
21. No hacer nunca ofensas personales. Intentar hacer ver que el mal comportamiento afecta a la clase ("Peter, nos estás estropeando la clase").
22. Evitar las discusiones en público; hacen del que discute un héroe.

El lector habrá reconocido la mayoría de estos principios, que habían aparecido ya antes en este capítulo. Ornstein los ha modificado, ampliado e insistido en ellos para aplicarlos a alumnos que pudieran ser más difíciles de manejar.

SUMARIO

La buena gestión del aula pretende conseguir una mayor participación y reducir el nivel de desorden. Es imprescindible para conseguir buenos resultados, buena conducta y buenas actitudes. La gestión del aula, o la buena disciplina, se basan sobre todo en la prevención.

Entre las causas del desorden están factores como la pobreza, la escasa habilidad, los problemas emocionales y la influencia de los compañeros, entre otros.

Las principios de la buena gestión se han clasificado en las categorías de *normas y expectativas* (establecer expectativas positivas, normas claras, dominio-control, responsabilidad); *organización del aula* (vigilancia constante, transición eficiente entre las diferentes actividades y alto interés; y evitar todo lo que favorezca el hablar y el hacer el payaso); *actividades en el aula* (empezar la clase con prontitud y entrando en materia, mantener a los alumnos ocupados y participando, hacer que los alumnos sepan lo que deben hacer cuando acaben); y *respuesta a la mala conducta* (ignorar las faltas de disciplina irrrelevantes; servirse en primer lugar del humor

o de las amenazas; si es preciso, imponer castigos con rapidez, justicia y de forma que se centren en la conducta).

El *dominio-control* de KOUNIN (1970) significa que los alumnos sepan que el profesor sabe lo que está pasando. El objetivo y el momento del castigo deben ser los apropiados. Según EMMER (1987), el dominio-control implica un control y una evaluación precisos y ocuparse de la mala conducta con determinación.

El *encabalgamiento* consiste en ocuparse de dos tareas a la vez en el aula, por ejemplo, ocuparse de la indisciplina sin interrumpir una actividad de aprendizaje. Otra técnica para ocuparse de la indisciplina consiste en redirigir a los alumnos desde comportamientos inadecuados a comportamientos adecuados. El momento, el mantener activa la clase, la uniformidad, la ausencia en el profesor de aquellas conductas que producen "sobresaltos", son también importantes para una buena gestión de aula. La uniformidad y el momento pueden verse afectados por las idas-y-venidas, la fragmentación, el dejar-colgados, la reacción-a-cualquier-estímulo y empujones y la insistencia exagerada. La uniformidad se ve favorecida cuando se planifican las transiciones entre actividades, se establecen expectativas claras, no haciendo que los alumnos esperen, y sirviéndose de prácticas docentes eficaces.

La alerta de grupo es otra técnica que los profesores pueden emplear para mantener atentos a todos los alumnos. Para reducir el hastío, los profesores deben planificar la variedad en las actividades, el nivel de razonamiento, los materiales y los medios audiovisuales, la configuración del grupo y su ubicación. La disposiciones materiales deben tender a conseguir del alumno su máxima atención, a reducir al mínimo las distracciones, a permitir el control visual y a favorecer el paso por la clase.

Al principio del curso, es preferible que los profesores se muestren amables y respetuosos que distantes y duros. Para conseguir un buen ambiente psicológico es importante que, desde el principio, se establezcan unas expectativas elevadas en cuanto a los rendimientos y la buena conducta.

Establecer normas sencillas, claras, amplias y flexibles contribuirá a aumentar el orden; los alumnos pueden contribuir a establecer las normas. Cada actividad de aprendizaje requerirá sus propias normas y procedimientos.

Encauzar a los alumnos significa establecer la idea de que los profesores dan órdenes y los alumnos las siguen, de acuerdo con la noción básica que lo mejor es, en primer lugar, prevenir la mala conducta. Cuando ésta se produce, debe ser tratada de inmediato, sin impedimentos y con justicia.

El castigo puede ser físico o psicológico, simplemente termina con la mala conducta, puede ser que no favorezca una conducta alternativa que sustituya a la primera, presenta un mal modelo, afecta de forma distinta a los diferentes alumnos y puede producir efectos secundarios negativos. Las zonas y las aulas de castigo parecen ser efectivas, a la vez que métodos aceptables de disciplina.

El castigo debe guardar relación con la mala conducta correspondiente. Debe ser moderado, ni severo ni empleado con excesiva frecuencia. Debe ayudar al alumno a comprometerse a mejorar su comportamiento, ser administrado de forma consecuente, y centrarse en la conducta y no en la persona.

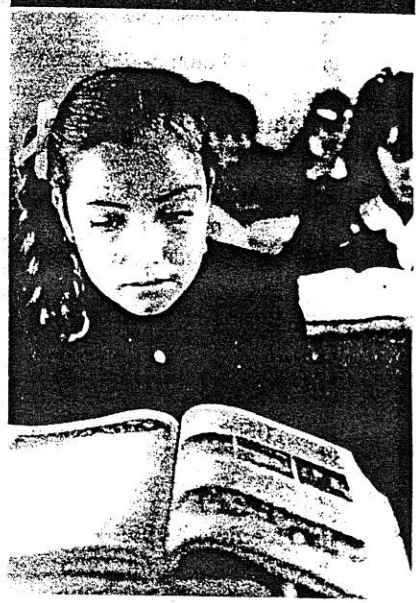
Las técnicas de ignorar, aprender de otro y el humor son alternativas al castigo. Las negociaciones y las investigaciones centradas en el problema son también eficaces para el control del mal comportamiento.

Ornstein daba orientaciones para la gestión del aula en ambientes más desfavorecidos, que nosotros clasificamos en las categorías de *rutinas diarias* (e.g. tener normas, ser constantes con las normas de la clase), *interacciones profesor-alumno* (e.g. conocer a los alumnos, dar instrucciones claras, ocupar a los alumnos en actividades significativas) y *disciplina* (e.g. ser flexible, constante, no hacer amenazas imposibles).

438

hacia una mejor calidad de nuestras escuelas

Sylvia Schmelkes



TEXTO No 33

sep

biblioteca para la actualización del maestro

Esta obra se elaboró originalmente por encargo del Proyecto Multinacional de Educación Media y Superior (Promesup) de la Organización de Estados Americanos. Su ejecución fue encomendada a la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Técnológica (SEIT), con el título de *Desarrollo social y educación. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas,* 1992.

Esta nueva edición estuvo a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Primera edición en Biblioteca para la Actualización del Maestro, con el título *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, 1995.

Producción editorial: Jorge Ruiz Esparza
Diseño y formación: Mirta Ripol
Diseño de portada: Rocío Mireles

D.R. © Fotografía de portada: Laura Cano
D.R. © OEA/SEP, 1992
Argentina 28, Centro,
06020, México, D.F.

Primera edición, 1995
Primera reimpresión, 1996
Segunda reimpresión, 2000

ISBN 968-29-5868-7

Impreso en México

Se autoriza la reproducción total o parcial de este volumen, siempre que se cite la fuente.

Material gratuito para maestros. Prohibida su venta.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN 9

INTRODUCCIÓN.
CÓMO ENTENDER LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 11

CAPÍTULO I.
LA CALIDAD EDUCATIVA MIRA HACIA AFUERA 17
Los objetivos de la educación 17
Los beneficiarios de la educación 22
La centralidad de los beneficiarios 26
Los beneficiarios y el plantel escolar 28
Resumen 29

CAPÍTULO II.
LA CALIDAD PARTE DEL RECONOCIMIENTO
DE QUE HAY PROBLEMAS 31
Introducción 31
Los problemas se resuelven de raíz 33
Los problemas de una escuela 33
Para solucionar un problema se requiere información 40
Resumen 42

CAPÍTULO III.
LA CALIDAD EN EL PLANTEL Y EN SU CONTEXTO 43
Resumen 47

CAPÍTULO IV.
LA CALIDAD ESTÁ EN EL PROCESO 49
El mejoramiento de la calidad es un proceso
que nunca termina 49
La calidad está en el proceso 50
Resumen 53

CAPÍTULO V.
LA CALIDAD DEPENDE DE TODOS LOS QUE PARTICIPAN EN EL PROCESO 55
La calidad la causa el equipo docente 55
No basta con participar. Hay que hacerlo en equipo 56
La participación en equipo mejora la calidad de vida en el trabajo 58
Algunos ejemplos de trabajo en equipo en la escuela 60
La participación debe ampliarse a los padres de familia y a otros miembros de la comunidad 63
Resumen 64

CAPÍTULO VI.
LA CALIDAD REQUIERE LIDERAZGO 65
El director debe ser líder; debe apoyar y estimular 65
El director debe buscar que el docente esté orgulloso de su trabajo 67
Un director se preocupa por investigar 68
Un director se preocupa por la formación en el trabajo 69
El director tiene dos responsabilidades: mantener y mejorar 71
El director tiene dos funciones: la función estimulante y de apoyo y la función de control 73
Resumen 74

CAPÍTULO VII.
LA CALIDAD CONDUCE AL MEJORAMIENTO CONTINUO DE LAS PERSONAS INVOLUCRADAS 77
Un caso 77
Los problemas no son de los docentes, sino del sistema 79
Lo importante en la calidad es la calidad de las personas 80
Lo más importante es la posibilidad de vivir los valores del compromiso, la responsabilidad y la solidaridad 81
Si nos desarrollamos como personas, podemos formar integralmente a nuestros alumnos 82
Resumen 87

CAPÍTULO VIII.
LA PLANEACIÓN Y LA EVALUACIÓN PARA LA CALIDAD 89
El reconocimiento del problema 89
La idea se convierte en plan 91
El plan se pone en práctica y se monitorea 95
Los resultados se evalúan 97
Se cierra un ciclo y comienza otro 98
Resumen 99

CAPÍTULO IX.
LA CALIDAD NECESITA LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD 101
La mejor manera de tener en cuenta al beneficiario es hacerlo participar 101
La escuela está en la comunidad y la comunidad está en la escuela 102
Algunas ideas sobre cómo propiciar la participación de los padres de familia y de la comunidad 105
La participación de la comunidad se traduce en mejor aprendizaje 115
Resumen 116

CAPÍTULO X.
ALGUNAS IMPLICACIONES DE LA CALIDAD 117
La calidad implica crítica y autocrítica 118
La calidad implica valorar la diversidad 119
La calidad implica consensos 120
La calidad implica relevancia 120
La calidad implica justicia 122
La calidad nos exige creer en nuestros alumnos 122
La calidad se comparte 123
Resumen 124

CONCLUSIÓN.
LA CALIDAD ES ASUNTO DE RENDIR CUENTAS 127

BIBLIOGRAFÍA 131

144

CAPÍTULO VII

LA CALIDAD CONDUCE AL MEJORAMIENTO CONTINUO DE LAS PERSONAS INVOLUCRADAS

Un caso

Una persona que no está orgullosa del trabajo que realiza se ausenta, llega tarde, cambia de trabajo o de escuela frecuentemente. La filosofía de la calidad supone que esto sucede como consecuencia de una mala supervisión y de una mala gestión de la organización.

Cuando supervisión y gestión no se conciben en lo fundamental como funciones de apoyo al buen desempeño del trabajo, suelen suceder fenómenos muy tristes. Los trabajadores pierden el interés por hacer bien las cosas. Así, por ejemplo, si una maestra de digamos segundo grado tiene entusiasmo por su trabajo y se esfuerza por hacerlo lo mejor posible, pero se encuentra en una escuela donde trabajar bien no es la norma, pronto tendrá problemas con sus colegas. A la vez, se dará cuenta de que sus alumnos, cuando lleguen al tercer grado, se enfrentarán a un proceso de enseñanza irregular y deficiente y perderán gran parte de lo que ella ha logrado en ellos. A esto se añade el hecho de que el director no tiene interés por lo que ella lleva a cabo dentro del salón de clases. Mientras no le ocasione problemas, simplemente

la deja en paz. El supervisor, por su parte, cuando visita la escuela, habla con el director para revisar los concentrados de los datos que debe llenar, donde se indica cuántos alumnos tiene cada maestro, cuáles son sus edades, cuántos son hombres y cuántas mujeres, cuáles repitieron año y cuáles se reinscribieron. En cuanto a la maestra, no pasa de saludarla. No le pregunta sobre sus problemas pedagógicos, ni le brinda sugerencias o apoyos específicos. En estas condiciones, esta maestra, por más buena que sea, por más entusiasmo que tenga por trabajar, pronto va a perder ese interés y ese entusiasmo y va a comenzar a comportarse de forma muy parecida a la norma de su escuela: parecida a la forma como se comportan los demás maestros. Pronto pedirá su cambio.

Por el contrario, cuando una persona se siente importante en un trabajo, hará todos los esfuerzos por quedarse en él. Se sentirá importante si puede sentirse orgullosa de su trabajo y puede colaborar en mejorar la calidad de su organización. Pongamos a esa misma maestra de segundo grado en una escuela en la que en general todos los maestros procuran hacer las cosas lo mejor que pueden. Se reúnen con frecuencia y discuten a menudo sobre las necesidades de sus alumnos y las condiciones de los padres de familia. Tienen seminarios de estudio para aprender juntos a hacer mejor las cosas. La maestra dice abiertamente lo que no le parece, hace críticas sobre el funcionamiento de la escuela, y hace sugerencias sobre cómo solucionar los problemas. Para su sorpresa, encuentra que estas críticas, y las sugerencias, no sólo son bien recibidas, sino que se le agradece que las plantee.

El director participa también en estos seminarios, los estimula y alienta. Pide libros prestados que pueden ayudar a iluminar el tema. Consigue que un amigo con una experiencia interesante en enseñanza de la matemática venga a darles una plática. Planean en equipo cómo mejorar los resultados de aprendizaje entre sus alumnos. Juntos revisan

lo que se va haciendo, discuten los problemas, apoyan en la solución. Entre sí, los maestros se ayudan mutuamente, circulan pistas, elaboran proyectos conjuntos. Muchos de ellos siguen las sugerencias que la maestra proporcionó en sus propios espacios de trabajo. El director está muy atento a lo que sucede, y cuando las cosas van bien, lo reconoce abiertamente. Tiene cuidado de establecer claramente las reglas del juego, y es congruente con ellas, procurando que se cumplan aunque tenga que ser enérgico. En general, sin embargo, el clima de trabajo en la escuela es armonioso y de colaboración. Los alumnos se entusiasman con el aprendizaje. Los padres de familia se muestran interesados y pierden el miedo de acercarse a la escuela y preguntar sobre sus hijos. La maestra deriva cada día mayores satisfacciones de su trabajo, de su relación con los alumnos y de su relación con los colegas. Esa maestra se da cuenta de que en ese año ha aprendido mucho, quizás más que todo lo que aprendió en la escuela normal. Reconoce que en el plantel se están aprovechando sus conocimientos y sus habilidades, inclusive conocimientos y habilidades que no sabía que tenía. Se siente orgullosa de su trabajo. No pedirá su cambio. Por el contrario, al año siguiente participará con muchas más energías.

Los problemas no son de los docentes, sino del sistema

El ejemplo anterior pretende dejar claro este punto. En términos generales, el problema de la calidad no reside en los docentes, sino en el sistema con el que opera la escuela. Sin embargo, también en el ejemplo anterior se ve con toda claridad cómo la solución sí depende del equipo de docentes, siempre y cuando este equipo sea capaz de modificar el sistema.

Cuando el equipo de docentes, encabezado por su director, se da a la tarea de modificar el sistema y de mejorar los procesos para alcanzar mejores resultados, atendiendo a las necesidades de los beneficiarios, los participantes se desarrollan como personas. Esto es así porque están mejorando la calidad de vida en su trabajo, al que le dedican una parte muy importante de su vida. Llegan a reconocer que la calidad de vida merece ser mejorada en forma constante.

Por eso la filosofía de la calidad está orientada a las personas y dirigida a sus esfuerzos. Pone especial atención en los factores actitudinales, que son manifestaciones de valores que impulsan a mejorar por el bien de todos.

Lo importante en la calidad es la calidad de las personas

La calidad de las personas es la primera preocupación de la filosofía de la calidad. Un sistema en el que se persigue la calidad se preocupará de que las personas desarrollen al máximo sus potencialidades.

> Para producir mejores sistemas, una sociedad debe preocuparse menos por producir bienes materiales en cantidades crecientes que por producir personas de mejor calidad; en otras palabras, [por producir personas] que sean capaces de producir esos sistemas (Masaaki Imai en *Kaizen: La clave de la ventaja competitiva japonesa* —México: Compañía Editorial Continental, 1989—, citando una intervención de Claude Lévi-Strauss en un seminario sobre calidad total).

Lo anterior lo plantea una teoría que se aplica a empresas productoras de bienes y servicios. ¡Cuánto más debe hacerlo

943

en una organización dedicada, precisamente, a formar personas!

> Lo importante no son las cosas que hace el hombre, sino el hombre que hace las cosas. (FUNDAMECA. *Memorias del II Congreso Internacional de Calidad Total.* México, 1990).

Y sin embargo, en educación, muchas veces vemos que los planificadores parecen darle más importancia a las cosas que a las personas para mejorar la calidad de la educación. Es común ver cómo en los programas para el mejoramiento de la educación se incluye la dotación de infraestructura y de materiales didácticos, de manera mucho más frecuente e importante que la actualización y el apoyo a los docentes.

Lo más importante es la posibilidad de vivir los valores del compromiso, la responsabilidad y la solidaridad

Las personas se desarrollan como tales cuando son capaces de crecer integralmente. Para desarrollarse es necesario tener conocimientos, gozar de una calidad de vida digna, ser respetados y aceptados. Pero hay algo quizás más importante que todo lo anterior: El proceso de desarrollo personal radica en descubrir el sentido de la vida que procede fundamentalmente de demostrarse a sí mismo la capacidad de transformar la realidad en el sentido en que uno cree que debe ser transformada, y, de manera igualmente importante, en hacerlo en forma congruente con los valores que uno quiere ver reflejados en esa realidad que contribuye a

transformar. El mejoramiento efectivo genera una verdadera satisfacción en la vida.

La búsqueda de la calidad genera el espacio para que esto sea posible. Le da un sentido de transformación al trabajo cotidiano. Y persigue hacerlo resaltando el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad con los seres humanos con los que se trabaja, y con el objetivo colectivo en el que se participa.

La filosofía de la calidad se basa en la convicción del deseo inherente que las personas tienen de lograr calidad y valor, de compartir su experiencia y de apoyarse unos a otros.

Si nos desarrollamos como personas, podremos formar integralmente a nuestros alumnos

Cuando en nuestras escuelas logremos crear las estructuras que permitan desarrollar a las personas, podremos tener la certeza de que estaremos en una posición privilegiada para proponernos lo mismo con nuestros alumnos. De esta manera, estaremos tomando en cuenta esa constante aspiración de los padres de familia, en cuanto a esperar de la escuela una formación de valores, y habrá bases para procurar satisfacerla.

Revisemos los valores que nosotros podemos vivir en forma congruente al participar en un proceso de mejoramiento de la calidad, y los valores que parecería deseable formar en nuestros alumnos. Al hacerlo, encontraremos que, en la medida en que nosotros como equipo de docentes nos propongamos abrir espacios para que nuestros alumnos, junto con sus familias, vivan estos valores, no resultará tan lejana esta posibilidad.

1. La identidad.

En un proceso como el que hemos venido describiendo a lo largo de este texto, nosotros como docentes nos vemos fortalecidos en nuestra identidad. Nos reconocemos como parte de una escuela: nos llegamos a sentir parte de ella, porque en parte es creación nuestra. Pero también adquirimos identidad profesional, porque desarrollamos nuestras capacidades como docentes.

En el caso de nuestros alumnos, es evidente que el logro de la identidad individual y social es un proceso relacionado con las etapas de desarrollo del niño. Sin embargo, también es de todos sabido que este proceso debe ser favorecido para que pueda darse cabalmente. Por otra parte, la identidad está en la base de uno de los derechos humanos fundamentales, que es el respeto. Es necesario respetarse a uno mismo para poder respetar a los demás. También está en la base de otro de los componentes fundamentales, esencia de los derechos humanos, que es la dignidad. La convicción de la propia dignidad es condición para el reconocimiento de la dignidad de los demás.

Ahora bien, para el logro de la identidad se considera clave la existencia de oportunidades de al menos tres tipos:

a) La participación creativa. Las oportunidades de expresión, de propuesta, de creación, de toma de decisiones, de opinión, son indispensables para la construcción del sujeto. Son la base para el tránsito de la heteronomía a la autonomía, que es el proceso evolutivo en la base del logro de identidad.

b) La diversidad. El hecho de enfrentarse al otro y a los otros, como diferentes y propios, constituye el yo identificado. Por tanto, son invaluables en la construcción de la identidad personal y social las oportunidades que la escuela sea capaz de brindar en cuanto a interacción con alumnos diferentes, de

otras edades; con maestros diferentes; con alumnos de otras escuelas; con personas de la comunidad. Más aún, la realidad cotidiana debe expandirse mediante el conocimiento y la comprensión de otras realidades, otras culturas, otros momentos históricos. Cada vez es más aceptado el valor pedagógico de los grupos heterogéneos en la escuela. Detrás de ello está, justamente, el logro de esta identidad.

c) La autoestima. Autoestima e identidad son indisolubles. Sin embargo, la primera es más frágil que la segunda, y su fragilidad afecta a la otra. Por tanto, la escuela debe brindar amplias oportunidades para la construcción de una autoestima fuerte en todos los niños, mediante el apoyo en la comprensión de las diferencias individuales y la posibilidad de múltiples expresiones, aprovechando los talentos individuales. Pero también la escuela, a través de múltiples mecanismos, debe convertirse en vigilante expreso de los procesos de interrelación —entre maestros y alumnos y entre padres— que amenazan la autoestima.

De enorme trascendencia en el terreno de la identidad, el respeto y la autoestima son el conocimiento, reconocimiento y consistencia en las interacciones sobre las igualdades esenciales y las diferencias constitutivas entre los sexos. Ello es especialmente importante, desde la escuela, en contextos en los que la formación de valores extra-escuela son discriminatorios y denigrantes de la condición de mujer, y en los que se reproducen las condiciones de violación cotidiana a sus derechos humanos fundamentales.

2. La libertad, la responsabilidad y el respeto al bien común.

Los procesos de mejoramiento de la calidad en la escuela nos abren la posibilidad de vivir los valores anteriores en formas múltiples que ya hemos venido analizando.

La libertad debe entenderse como el derecho a elegir, pero conociendo las consecuencias de la elección, para sí mismo

y para los demás, y haciéndose responsable de ellas. La escuela, por tanto, debe propiciar múltiples espacios de elección libre, pero junto con ello un proceso de definición colectiva y participada de las normas de convivencia —en continuo proceso de construcción y revisión—, que clarifique las consecuencias de ir contra ellas. Todo parece indicar que los procesos de vida democrática en el interior del aula y de la escuela, y la elaboración de reglamentos internos propios de cada grupo, con sanciones establecidas —puestos en práctica en varias experiencias y evaluados en algunas de ellas—, se convierten en espacios privilegiados para la vivencia de la libertad en el respeto al bien común.

3. La equidad y la justicia.

Un proceso de mejoramiento de la calidad total se preocupa por todos los alumnos, no por lograr lo mejor en algunos de ellos. Hemos mencionado que para la calidad es más importante disminuir las variaciones que mejorar los promedios. En este principio de la filosofía de la calidad están sintetizados los valores de equidad y justicia.

La equidad consiste en brindar oportunidades iguales a todos. La justicia consiste en dar más a quien más necesita. La justicia es un valor mucho más profundo que la equidad. Pero en la vida cotidiana, y en la vida cotidiana de la escuela, existen violaciones constatables y tangibles al primero y al segundo. La escuela debe ofrecer oportunidades para vivir la equidad como condición sin la cual no se puede vivir la justicia; y oportunidades para vivir la justicia. De la misma manera, y nuevamente por la vía de la extensión de la cotidianeidad, ya mencionada, es necesario brindar oportunidades para conocer la desigualdad y la injusticia externas, y al menos vicariamente, para actuar en contra de ambas.

La definición de justicia que acabamos de mencionar no puede vivirse sin la oportunidad de vivir el siguiente valor, que es:

4. La solidaridad y el compromiso.

Sin solidaridad no es posible emprender un proceso de mejoramiento de la calidad. Esto es así porque la calidad está en los procesos, y en los procesos participamos todos. Por su parte, el compromiso es un supuesto de todo proceso de mejoramiento de la calidad. Quien no se compromete con un proceso continuo de mejoramiento, no se podrá atribuir jamás mejores resultados.

La solidaridad tiene que ver con la identidad colectiva —de grupo, de unidad escolar, de comunidad— pero también con las manifestaciones de voluntad de apoyar a quienes lo necesitan. La preocupación colectiva por los procesos grupales es algo que, al parecer, se estimula en la medida en que se plantean los objetivos escolares como objetivos, no de logro de cada individuo, sino del grupo. De esta forma, se puede generar un proceso de responsabilidad colectiva por los logros comunes, lo que brinda oportunidades muy interesantes de compromisos individuales de apoyo a aquellos que, por alguna razón, están en peligro de rezagarse respecto de los logros del grupo. En la medida en que estas oportunidades se diversifiquen y trasciendan lo académico para incluir los deportes, las actividades artísticas, las actividades de servicio a la escuela, se diversificarán también las posibilidades de ser sujeto que apoya. Nuevamente, esta vivencia debe extenderse a la vida cotidiana externa a la escuela, y a lo más próximo al alumno, de manera que pueda manifestarse en la vida familiar y comunitaria y, vicariamente, en la realidad más amplia.

5. La congruencia.

Este valor representa el cierre de los anteriores, y de otros más que con toda seguridad resultan también esenciales. Esto es así porque la congruencia entre la información, el conocimiento, el juicio, la elección y la acción es lo que, en última instancia, define el valor, que se manifiesta verdaderamente en las conductas. En efecto, lo que más deseduca, y la razón por la cual la escuela —y la sociedad— forman en valores "no deseables", parece estribar precisamente en las incongruencias entre el discurso y los hechos, que se llega a interiorizar como estilo de vida, porque los individuos se apropian de la incongruencia.

Ahora bien, la congruencia se favorece en la medida en que se privilegien los procesos de conocimiento que suponen su construcción. En concreto, los procesos de *investigación y descubrimiento*, el *desarrollo del juicio crítico independiente*, y la *metodología del diálogo*, son todos ellos coadyuvantes indispensables en el proceso de logro de congruencia y consistencia.

Así, podemos observar cómo, al participar en un proceso de mejoramiento continuo de la calidad, nos desarrollaremos integralmente como personas y seremos capaces de formar personas íntegras. Quizás en esto estribe el valor esperanzador fundamental de la filosofía de la calidad total, que parte de creer en la persona y termina por desarrollar a la persona.

Para resumir las ideas fundamentales de este capítulo:

Los problemas de la calidad de la educación no son de los docentes, sino del sistema. Sin embargo, la solución a los problemas de la calidad sí reside en el equipo de docentes, encabezado por su director.

En la calidad, lo más importante es la calidad de las personas. La filosofía de la calidad total considera que lo importante no son las cosas que hace el hombre, sino el hombre que hace las cosas. Y se propone desarrollar integralmente a las personas.

En el proceso de desarrollo integral de las personas, lo más importante quizás son sus valores. La búsqueda de la calidad abre los espacios para vivir, en forma congruente, los valores fundamentales de solidaridad, responsabilidad y compromiso.

Al permitirnos vivir congruentemente, como docentes, los valores de solidaridad, responsabilidad y compromiso, la búsqueda de la calidad nos pone en condiciones de proponernos formar integralmente a nuestros alumnos, y quizás también a sus familias, en los valores de identidad, libertad y compromiso, equidad y justicia, solidaridad y congruencia.

CAPÍTULO VIII

LA PLANEACIÓN Y LA EVALUACIÓN PARA LA CALIDAD

Hemos hablado ya de los requerimientos de información y de investigación en un proceso de mejoramiento de la calidad educativa. Nos hemos referido en múltiples ocasiones a la necesidad de planear, de monitorear y de evaluar. En este capítulo ampliaremos estos últimos tres aspectos.

El reconocimiento del problema

La búsqueda de la calidad se inicia, como ya decíamos, con la insatisfacción con el estado de cosas. En otras palabras, comienza con el reconocimiento de la existencia de un problema. Este problema puede ser de dos tipos, o de la combinación de los dos: una preocupación por los resultados deficientes que la escuela está produciendo, o una preocupación por los procesos deficientes que la escuela está desarrollando. Como es obvio, ambos están vinculados.

El reconocimiento de un problema puede, a su vez, proceder de varias fuentes. Puede proceder, y muchas veces así sucede, de las quejas que la escuela recibe por parte de sus beneficiarios: las escuelas que reciben a sus egresados, los padres de familia, los propios alumnos, la comunidad. En

- **Debe elaborarse en equipo.**
- **Debe comenzar por estabilizar los procesos actuales.**
- **Debe diseñar los resultados esperados.**
- **Privilegia los procesos que previenen el problema.**
- **Se preocupa sobre todo por disminuir las variaciones.**

El plan global de la escuela tiene que estar apoyado por programas más precisos, que surgen de los círculos de calidad o de pequeños equipos de personas, unidas por afinidad de áreas de trabajo o de intereses. En estos círculos pueden participar alumnos y padres de familia.

Uno de los pasos más importantes en un proceso de mejoramiento de la calidad es el monitoreo de los procesos. Monitorear significa revisar que los procesos estén cambiando. El monitoreo también debe hacerse en grupo.

Cuando ya pueden esperarse resultados, hay que evaluar. Pero evaluamos fundamentalmente para verificar que nuestros procesos mejorados funcionaron. La evaluación, por sí sola, no puede mejorar la calidad. Son los procesos mejorados los que la mejoran.

Una vez constatados los mejores resultados, se institucionaliza el proceso, y se está en condiciones de comenzar un nuevo ciclo: planificar-hacer -revisar-actuar.

CAPÍTULO IX

LA CALIDAD NECESITA LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

La mejor manera de tener en cuenta al beneficiario es hacerlo participar

Hemos definido a los padres de familia como uno de los beneficiarios importantes del quehacer de la escuela. Por otra parte, al analizar algunos ejemplos de problemas que afectan a nuestras escuelas, veíamos que las características de las familias, y la dificultad de que la escuela se adapte a estas características, a menudo son causas importantes de los problemas.

Por eso, en educación básica no se puede entender la calidad sin una activa participación de los padres de familia, que debe ser propiciada por la escuela como un todo y por cada uno de los maestros con los padres de sus alumnos.

A la larga, el ideal consiste en que la comunidad haga propia la escuela, la considere como suya, la apoye y se involucre con ella como agente activo en el proceso permanente de mejoramiento de la calidad. Para llegar a este ideal, sin embargo, es conveniente irse trazando metas viables.

A pesar de las dificultades que encontramos dentro de las comunidades cuando analizamos los problemas de la escuela, ésta representa quizá el servicio público más apreciado por cada comunidad de la que forma parte. Muchas escuelas han sido instaladas y construidas gracias a las gestiones y al esfuerzo comunitario. La educación de los hijos es, en todo el país, uno de los logros más valorados por los padres de familia. Por eso, los padres de familia y la comunidad constituyen un excelente aliado de la escuela, del director y sus maestros, para lograr sus objetivos. Padres, comunidad y maestros tienen metas comunes.

A pesar de tener metas comunes, muchas veces surgen conflictos entre la comunidad y la escuela. Si los analizamos, encontramos que los problemas expresan diferentes maneras de comprender los fines de la escuela, las formas de conseguirlos y la manera de apoyarlos por parte de la comunidad.

Si consideramos que escuela, comunidad y padres de familia pretenden lo mismo, estaremos de acuerdo en que el trabajo conjunto para lograr estos objetivos producirá mejores y mayores resultados que el esfuerzo aislado de una de las partes. Así lo demuestran muchas experiencias que procuran vincular a la escuela con la comunidad.

La escuela está en la comunidad y la comunidad está en la escuela

Una vez incorporado el servicio educativo en una comunidad, la escuela se vuelve parte de la vida de la misma. Los tiempos de las familias que tienen a sus hijos en la escuela giran, en gran parte, en torno a ella. En muchos casos, los padres de familia tienen que invertir una parte importante de su ingreso

para asegurar que sus hijos tengan los uniformes y los útiles necesarios para seguir exitosamente su proceso escolar. En muchas comunidades del país, los padres prescinden además del ingreso o del apoyo del trabajo de los hijos en sus tareas.

Pero la escuela también se hace presente, en la comunidad, de muchas maneras. Celebra junto con ella sus fiestas principales. En muchas ocasiones, la escuela representa a la comunidad en eventos regionales. Es raro encontrar una escuela que no realice algún tipo de servicio a la comunidad: campañas de aseo, participación en las campañas de vacunación, experimentación y demostración de nuevas formas de cultivo en la parcela escolar, organización de eventos deportivos... Usted, maestro, puede completar esta lista.

En muchas comunidades, el maestro juega un papel importante: asiste a las asambleas comunitarias, ayuda en la redacción de las actas, discute sobre la forma de hacer gestiones y negociaciones, y participa en actividades conducentes a resolver problemas comunitarios.

Además de todas estas formas en las que la escuela está en la comunidad, el conjunto de relaciones informales que el personal de la escuela establece con los diferentes miembros de la comunidad —alumnos, padres, autoridades— es muy importante. Las relaciones de amistad; las muestras de preocupación de los maestros o del director ante problemas de alguna familia, de los miembros de la comunidad, de la comunidad como un todo; la manera como los maestros y el director reciben a los padres de familia cuando van a la escuela, y como responden a sus dudas o inquietudes; las visitas personales de los maestros a las casas de sus alumnos; la interacción extra-aula entre maestros y alumnos, todos estos detalles de la cotidianeidad de la vida escolar le dan a la escuela una presencia importante y específica en la comunidad.

La escuela forma parte vital de la comunidad. Una comunidad que cuenta con escuela no puede ya entenderse a sí misma sin ella. Pero no cabe duda de que son las escuelas que se encuentran más estrechamente vinculadas con la comunidad las que mejores resultados de aprendizaje logran entre sus alumnos.

Hay que considerar, sin embargo, que así como la escuela está en la comunidad, la comunidad también está en la escuela. A pesar de que en todas las escuelas de un determinado país los programas son iguales, de que los libros de texto son los mismos o parecidos, de que los maestros tienen una formación similar y son parte del mismo gremio, de que todas las escuelas del país se rigen por normas comunes, cada escuela es distinta, cada escuela tiene su propia identidad.

450

Es natural que así sea, porque la comunidad "se mete" en la escuela. Esto sucede a través de varias vías, pero la más importante de todas son los propios alumnos. Los alumnos, que son educados ante todo por su propia familia, por sus parientes, por su vida en la comunidad, traen consigo la cultura comunitaria a la escuela. Sus formas de hablar, sus juegos, la manera de relacionarse con sus compañeros y con sus mayores, están presentes todos los días en la escuela. La vida cotidiana de los alumnos, el trabajo de sus padres y madres, su propia participación en la vida productiva y cotidiana del hogar y de la comunidad, son los referentes principales contra los cuales confrontan los nuevos conocimientos que adquieren en la escuela y en los que los aplican cuando están fuera de ella.

Los alumnos también traen consigo los problemas de la comunidad y de las familias. Cuando no hay suficiente que comer en casa, o cuando sufren enfermedades, su aprovechamiento lo resiente. Los niños que tienen problemas de integración familiar no dejan esos problemas cuando

entran al salón de clases: los traen consigo. Ustedes, maestros, sabrán que cuando hay conflictos en la comunidad, estos conflictos se manifiestan también en la escuela, a través de los alumnos.

Los padres de familia también se manifiestan de formas muy importantes en la escuela, e imprimen a cada escuela un sello especial. Ellos tienen expectativas respecto de la escuela; tienen una concepción de cómo debe funcionar una escuela; tienen sus propias exigencias respecto a lo que deben aprender sus hijos. Tienen también una idea, comunitaria, cultural, de lo que significa la relación entre el maestro y los alumnos: de cómo deben ser tratados los alumnos en el aula, de cómo se les debe enseñar, de cómo debe guardarse la disciplina. Estas expectativas se convierten en exigencias, en demandas, cuando las cosas no marchan como ellos desean, o cuando la escuela no opera de acuerdo con sus concepciones. De manera muy importante, expectativas, demandas y exigencias de los padres de familia se hacen presentes en la escuela para que la escuela sea de una determinada forma, para que opere de una determinada manera. Cuando la comunidad en la que se trabaja está bien organizada, cuando sus organizaciones operan, cuando la Sociedad de Padres de Familia es un organismo vivo, estas exigencias se presentan en forma comunitaria, y adquieren con ello una fuerza muy grande.

Algunas ideas sobre cómo propiciar la participación de los padres de familia y de la comunidad

A continuación, presentamos algunas ideas de cómo ir involucrando a los padres en la escuela y en el trabajo escolar de sus hijos:

1. Nuestro trabajo desde el aula.

Es en nuestro trabajo cotidiano, dentro del aula, donde más podemos hacer para relacionar la escuela con la comunidad. Para ello, una de las sugerencias más importantes consiste en dejar que la comunidad entre al aula. He aquí algunas pistas más concretas:

- Aprovechar los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de nuestros alumnos. Como ya señalamos, los alumnos llegan a la escuela, desde su primer día, con conocimientos, habilidades, valores y actitudes adquiridos en su familia y en su comunidad. Estos se pueden convertir en punto de partida y/o en punto de llegada de muchos de los contenidos que debemos ir cubriendo día con día. Así, antes de introducir un nuevo tema, conviene discutir con los alumnos: lo que ya saben del mismo; la importancia que puede tener el tema en su vida cotidiana en la comunidad; cómo se relaciona el tema con aspectos de la vida comunitaria. Si esto se hace de manera sistemática, el maestro no sólo logrará contar con una motivación mayor por parte de los alumnos, sino que obtendrá de ellos valiosos elementos para ejemplificar y relacionar el tema en cuestión con situaciones cercanas y conocidas por los alumnos, y ligadas a sus propios intereses. Por otra parte, conviene tomar todos estos elementos en cuenta para procurar que, al llegar a los niveles de aplicación de los nuevos conocimientos o habilidades, se procure hacerlo sobre estas realidades que son cercanas a los alumnos.

- Involucrar a los padres de familia, a los demás miembros, y/o a personas de la comunidad, en las tareas escolares de los hijos. Se nos puede ocurrir un conjunto de tareas que involucren a los diversos miembros de la familia y de la comunidad. Algunas de las que se les ocurrieron a maestros que participaron en una experiencia de fortalecimiento de los vínculos escuela-comunidad nos pueden dar ideas: escribir una carta conjunta, de toda la familia, a algún familiar que se encuentre fuera; calcular el presupuesto semanal o mensual de ingresos y gastos de la familia; entrevistar a alguna autoridad comunitaria sobre determinado hecho histórico de la comunidad; reconstruir la historia de las enfermedades de los niños de la familia y la forma como fueron atendidos.
  Estos ejercicios no solamente cumplen con la función de darle un sentido vivo al aprendizaje escolar, sino que permiten dar a conocer a los padres de familia el tipo de cosas que ya saben hacer sus hijos. Ello mismo genera una dinámica en la que después son los propios padres los que piden apoyo a sus hijos en cuestiones en las que los niños aplican los conocimientos adquiridos en la escuela. Como es evidente, todo lo anterior refuerza el aprendizaje escolar.

- Hacer participar a personas de la comunidad en la impartición de clases específicas. Las experiencias en este sentido son también muy motivadoras, pues los miembros de la comunidad en general están muy dispuestos a participar, e inclusive se sienten halagados. Las personas-recurso de la comunidad pueden ser, en este sentido, muy valiosas: el carpintero puede dar una clase o una serie de clases para el área de educación artística; la señora que vende en la miscelánea puede dar una clase de cómo administra su pequeño negocio; los padres de familia que han salido de la comunidad pueden llegar a comentar sus experiencias sobre la vida en la ciudad o en otro país.
  En una experiencia reciente llevada a cabo en una comunidad campesina, se invitó a algunos padres de familia para que, en una clase de sexto grado sobre cálculo de porcentajes e intereses simples y

compuestos, plantearan la situación de su crédito con el banco, con objeto de que los alumnos se involucraran en la solución de problemas reales de su comunidad. Este tipo de ejercicios, además de asegurar que los alumnos se enfrenten con sus conocimientos y habilidades a los problemas presentes en su comunidad, acerca a la comunidad a la escuela y descubre aspectos de posible apoyo por parte de los miembros de la comunidad, antes insospechados.

Ahora bien, dar seguimiento cercano a nuestros alumnos dentro del aula nos podrá indicar los apoyos específicos que debemos ofrecer o solicitar a sus padres de familia, en función de los problemas de cada uno de ellos. No es necesario decir que hay que estar atentos a los problemas de carácter físico (visuales y auditivos), sino también, de manera muy especial, a los problemas de carácter emocional. Los niños que presentan estos problemas deben sentirse aceptados y respetados por el maestro y por el grupo, deben participar activamente en las actividades dentro y fuera del aula, y es conveniente estimularlos para que incrementen su confianza en sí mismos. De la misma manera, es conveniente cuidar los problemas de lenguaje, evitando que los compañeros ridiculicen a estos niños y ayudándoles a ir mejorando gradualmente su dicción. Los problemas de aprendizaje de contenidos y habilidades específicos hay que atenderlos dándonos el tiempo de recorrer nuevamente la trayectoria del aprendizaje para descubrir a partir de qué momento del proceso comienza el problema.

Es importante que parte del tiempo de aula se destine a que los alumnos trabajen por cuenta propia —a nivel individual y grupal—. Al hacer esto se debe utilizar trabajo organizado y guías de estudio, de manera que los alumnos puedan avanzar y evaluar su propio progreso. Así, tendremos, como maestros, el tiempo necesario para prestar la atención

individual que necesitan los alumnos en situación de rezago, tanto con objeto de diagnosticar sus problemas, como para poner lo que esté de nuestra parte para irlos solucionando. Ello mismo nos servirá para saber qué apoyo solicitar de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad.

2. La creación de un ambiente familiar propicio al aprendizaje.

Ya mencionamos, y todos sabemos, que existe una serie de factores de la vida cotidiana de la familia que afectan el trabajo académico de los alumnos. Por ello, es importante llevar a cabo un trabajo de orientación con los padres, de manera tal que en la familia vayan existiendo situaciones cada vez más propicias al proceso de aprendizaje de los alumnos. Algunos de los elementos de esta realidad que conviene mencionar, con objeto de atenderlos en la medida en que existan como problemas dentro de nuestra comunidad, son los siguientes:

- Nutrición. Una buena nutrición no está dada sólo en función de la cantidad de alimentos, sino de la calidad de los mismos. Y una buena dieta balanceada no implica necesariamente mayores gastos de los que de hecho ya efectúan la mayoría de las familias de nuestras comunidades. Es importante que los padres de familia conozcan las consecuencias de una alimentación deficiente, así como las propiedades de los alimentos que se consumen en la comunidad y que se pueden conseguir fácilmente y a bajo costo. La orientación en la elaboración de dietas balanceadas puede ser, en este sentido, de gran utilidad tanto en el corto como en el largo plazo.
- Higiene. No es necesario recordar a los maestros la relación entre una mala higiene y las enfermedades. Sin embargo, sí conviene, si en nuestra comunidad se presenta este problema, que los padres puedan llegar a establecer la relación causa-efecto que existe entre una

mala higiene y los problemas de salud, sobre todo de naturaleza gastrointestinal. Conociendo las prácticas higiénicas en la comunidad, podremos establecer la relación causal entre éstas y las enfermedades más frecuentes en los niños y en los adultos.

- Salud. Las orientaciones en torno a los problemas de salud deben hacer énfasis en la prevención de enfermedades más que en su curación. Buena parte de esto se logra con buenas prácticas higiénicas y alimentarias. Además, conviene que los padres comprendan la importancia de las vacunas y conozcan algo de primeros auxilios, así como las principales señales de alarma en las enfermedades más comunes en la comunidad.

- Conocimiento de las etapas de desarrollo del niño y sus requerimientos. Es importante que los padres de familia comprendan cómo se va desarrollando el niño y cuáles son sus necesidades en cada una de las etapas del desarrollo. Es de especial importancia que comprendan la necesidad de afecto y cariño que tienen los niños de todas las edades, así como su necesidad de comunicación, verbal y no verbal, intensa y frecuente, con ambos padres. De la misma manera, es conveniente ilustrar a los padres sobre cuestiones relacionadas con la atención, el interés y la preparación previa para la lectoescritura. Es particularmente importante que los padres de los niños de primero y segundo grados les narren cuentos y les lean en voz alta, canten con ellos y se interesen realmente por su trabajo en la escuela.

- Conocimiento de la importancia de un ambiente familiar estable y afectuoso para el buen desarrollo de los niños. Conviene que los padres comprendan las consecuencias que tienen sobre los niños el

453

alcoholismo, los pleitos, y la violencia verbal y física en el seno de la familia. Es importante que comprendan los requerimientos de atención especial que tiene un niño cuyo padre o madre faltan en forma temporal o definitiva.

- Los apoyos familiares al trabajo escolar de los niños. Por último, conviene establecer con los padres formas cotidianas de comunicación para que conozcan las tareas que se dejan a los hijos y lo que se espera que hagan mientras están en casa. La necesidad de que los padres se ocupen de destinar un tiempo y un espacio en la rutina de cada día para que los niños cumplan con sus tareas escolares al llegar de la escuela debe ser asumida conscientemente por ellos. Basta con destinar media hora, o cuando mucho una hora en el transcurso de la tarde, para que los hijos refuercen el aprendizaje en el aula con el trabajo personal en su casa. De la misma manera, los requerimientos de espacio son sencillos: un lugar despejado en una mesa con suficiente iluminación, teniendo a mano los instrumentos necesarios para el trabajo en cuestión, con la televisión apagada, es suficiente.

Todo lo anterior se puede ir logrando si destinamos una hora cada mes a tener reuniones con los padres de familia de los niños a nuestro cargo. Los temas anteriores se pueden ir abordando en forma breve y sencilla, procurando que los padres participen y que se vayan de cada reunión con acuerdos sobre aspectos específicos en los que pueden mejorar el ambiente familiar para irlo haciendo más propicio al aprendizaje. No nos debe preocupar el tiempo que le restamos al trabajo en el aula por trabajar una hora al mes con los padres: las múltiples experiencias al respecto son elocuentes en mostrar que lo que se logra gracias a su apoyo es mucho más de lo que se puede avanzar en el programa

escolar en esa hora mensual que invertimos en este tipo de actividades.

Estas reuniones mensuales con los padres pueden ser aprovechadas también para explicar, en términos sencillos y breves, el programa que se cubrirá durante el mes siguiente, de manera que los padres sepan en qué deben estar avanzando sus hijos. En estas reuniones es importante informar a los padres, en forma personal (oralmente o por escrito), de los avances del alumno durante el mes anterior y de los aspectos en los que requiere de especial apoyo.

Si hacemos lo anterior, el apoyo de los padres no solamente se irá haciendo evidente en el progreso en el aprendizaje de nuestros alumnos, sino que estaremos contribuyendo a crear una cultura comunitaria de participación de los padres en el proceso de aprendizaje escolar de sus hijos, que allanará el camino para los maestros que nos sucedan en la escuela de la comunidad en años futuros.

3. El apoyo especial de los padres a los alumnos rezagados y/o a los que presentan problemas especiales de aprendizaje.

Aunque el trabajo que acabamos de detallar para realizar con los padres de familia de los alumnos a nuestro cargo sin duda redundará en un mejor aprendizaje de los alumnos en general, siempre habrá un grupo de padres de familia que no acuda a nuestros llamados, que no asista a las reuniones, que no esté al pendiente del trabajo en la escuela. Muchas veces, estos son los padres de los niños que presentan mayores problemas de rezago escolar. A menudo también son los niños que más faltan, que llegan tarde, que más se enferman. Como es evidente, ello no es casualidad, y estos niños son los que requieren de una mayor atención y apoyo. También es claro que, incluso proporcionándoles atención especial, será muy difícil para nosotros solos, como maestros, sacarlos adelante.

Sabemos que es indispensable que los padres, u otros miembros de la comunidad, los apoyen también.

Las visitas domiciliarias son el mecanismo principal para obtener el apoyo de los padres de niños rezagados o que presentan problemas especiales de aprendizaje. La experiencia en trabajos de esta naturaleza nos da bases para sugerir que, en la primera de estas visitas, se explique a los padres lo que se espera alcanzar con su apoyo a lo largo del año escolar. Hay que motivarlos para que tomen el trabajo con entusiasmo, explicándoles que los niños aprenden en todas partes: en su casa, en la comunidad, con sus compañeros. Hay que dialogar con ellos acerca de la importancia de que ayuden a sus hijos a aprender más y mejor, y de lograr que hogar y escuela unan esfuerzos para que sus hijos obtengan una educación de mejor calidad y más útil para su vida actual y futura. Hay que ayudarlos a convencerse de que ellos son capaces de brindar apoyo a sus hijos y de que poseen conocimientos y experiencias muy valiosas; de que hay muchas cosas que los maestros no saben y ellos sí, y de que son ellos, por ser quienes mejor conocen y más cariño tienen a sus hijos, los más indicados para ayudarlos.

4. Otros aspectos en los que pueden establecerse relaciones entre la escuela y la comunidad.

En algunas comunidades, los maestros han tenido la idea de organizar a los jóvenes para que por las tardes apoyen a los alumnos de la escuela primaria en actividades de diversos tipos. De esa forma, se ha logrado que estos jóvenes, egresados de primaria y de secundaria, apoyen en la realización de las tareas escolares, e incluso —orientados por los maestros— ayuden a los alumnos que presentan situación de rezago o problemas especiales de aprendizaje. De la misma manera, los jóvenes han sido capaces de organizar creativamente grupos de teatro, música, servicio comunitario

y un sinfín de actividades educativas extraescolares con los niños más pequeños. Esta es una forma de ir creando una comunidad educativa, en la que se aprovecha y fortalece el potencial educativo de la interacción entre los diferentes miembros de la comunidad.

No hay que perder de vista la importancia de asegurar la participación de los padres y de otros elementos de la comunidad en los eventos recreativos y culturales de la escuela. Se podría promover la organización de grupos de padres que, con sus hijos, tengan a su cargo la presentación de números especiales. El maestro puede también sugerir a los padres que participen en la elaboración de materiales didácticos y juguetes, tanto para la casa como para la escuela.

Es altamente recomendable que las actividades anteriores no sean desarrolladas por un maestro solamente, sino por la escuela como institución, de manera que sea posible apoyarnos mutuamente como equipo docente, planear actividades de conjunto y evaluar los avances en forma periódica.

El Consejo Técnico es el espacio idóneo para llevar a cabo estas actividades. Conviene que el tema "relación escuela-comunidad" se encuentre en la agenda de todas las reuniones de este consejo. El consejo podrá plantearse la vinculación escuela-comunidad que rebasa el espacio del aula. Así, por ejemplo, podrá estar atento a problemas de cobertura y abandono escolar, y concertar formas de combatirlos con la Asociación de Padres de Familia.

Las reuniones de la Asociación de Padres de Familia deben representar el espacio donde se informe de este conjunto de actividades, donde se revisen y evalúen, y donde se planteen y resuelvan los problemas que afectan a la escuela como un todo. Pero en la medida en que los padres sientan que tienen una participación cercana en torno al aprendizaje de sus hijos,

que es su primer interés, su participación en los problemas globales de la escuela será mucho más sencilla de lograr.

La participación de la comunidad se traduce en mejor aprendizaje

Lo que aquí hemos planteado puede parecer, en principio, una carga de trabajo adicional que los maestros difícilmente pueden incorporar a su ya pesado itinerario. No negamos que lo que aquí hemos señalado requiere de trabajo adicional y supone diversificar las actividades de por sí ya variadas del maestro. Sin embargo, las experiencias de vinculación escuela-comunidad han demostrado que, en poco tiempo, los esfuerzos en este sentido comienzan a rendir sus frutos en el sentido de facilitar la realización del trabajo propiamente académico. Por otra parte, todas estas actividades contribuyen a establecer un clima comunitario cordial y de colaboración que no sólo evita los innecesarios desgastes, sino que estimula a los participantes. Por último, y quizás más importante, el maestro obtendrá satisfacciones por atender en forma integral el proceso de aprendizaje de sus alumnos, quienes irán manifestando avances palpables en la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Nos parece que dichas satisfacciones bien valen la pena.

El proceso de búsqueda permanente de mayor calidad del aprendizaje entre nuestros alumnos se verá fortalecido en la medida en que en ello involucremos a todos los que comparten ese mismo objetivo.

Para resumir las ideas más importantes de este capítulo:

La mejor forma de tomar en cuenta al beneficiario es hacerlo participar en el proceso. Si los padres de familia y la comunidad son beneficiarios del quehacer de la escuela, es importante lograr su mayor participación.

Debemos potenciar los vínculos que existen en todo plantel entre la escuela y la comunidad, y entre los docentes y los padres de familia.

El aula es un excelente punto de partida para comenzar a propiciar la participación de los padres. El maestro puede hacerlo tomando en cuenta la realidad comunitaria en el aula; logrando que los padres participen en la creación de ambientes más propicios al aprendizaje; dialogando con las familias de los alumnos que tienen problemas especiales de aprendizaje, y encontrando maneras de que la comunidad se vuelva maestra.

La experiencia ha demostrado que los esfuerzos por lograr una mayor participación de padres y comunidad se traducen en mejores niveles de aprendizaje de los alumnos. Aprenden los padres, y nosotros, como maestros, nos enriquecemos.

CAPÍTULO X

ALGUNAS IMPLICACIONES DE LA CALIDAD

En este capítulo nos vamos a referir a algunas cosas que implican, y que nos implican en un movimiento hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Algunas de ellas ya las hemos venido mencionando a lo largo del texto. Fundamentalmente, hemos visto cómo la calidad tiene implicaciones de cambio cultural profundo en la organización; este cambio requiere en quienes nos comprometemos con un proceso de esta naturaleza la vivencia congruente y constante de valores y actitudes renovados. Hemos analizado también cómo un movimiento hacia la calidad requiere de un esfuerzo sostenido de todas las personas involucradas. Comentamos con bastante detalle cómo un movimiento hacia la calidad exige un trabajo en equipo. Dedicamos un capítulo a analizar el nuevo rol del director, como gestor de un movimiento hacia la calidad. Tratamos con detalle cómo todo esto reditúa en un desarrollo integral de las personas que participamos como actores del proceso.

Vamos a hacer referencia aquí de nuevo a algunas de estas implicaciones, haciendo énfasis en aquéllas que han sido menos tratadas hasta ahora.

457

LA GESTIÓN DE CALIDAD EN EDUCACIÓN

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ

TEXTO No 34

editorial
MUR A, S

858

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ

LA GESTIÓN DE CALIDAD EN EDUCACIÓN

editorial
LA MURALLA, S.A.

COLECCIÓN
AULA ABIERTA
Dirección: M.ª Antonia Casanova

A los que creen que el futuro de nuestro país se ventila en la calidad de su educación.

1.ª edición, 1994
2.ª edición, 1997

459

© by Editorial La Muralla, S.A., 1997
Constancia, 33 - 28002 Madrid
I.S.B.N.: 84-7133-631-6
Depósito Legal: M-30.973-1997
Imprime: Ibérica Grafic, S.A. (Madrid)

La globalización de la economía y la incorporación a los mercados occidentales de industrias competitivas, originarias de países hasta hace no mucho situadas fuera de los circuitos ordinarios de producción y de distribución, explica el interés creciente, e incluso la preocupación, surgidos en los países occidentales por la calidad, por la acumulación de valor añadido, en los productos o en los servicios, valorable intrínsecamente y, sobre todo, valorable desde la percepción del cliente. Pero el movimiento de la calidad —que resulta ser un movimiento acelerado en el mundo empresarial— está alcanzando al consumidor de un modo progresivo. Y ello es así no sólo porque los propios empleados de organizaciones con programas de gestión de calidad —y, por tanto, especialmente sensibilizados ante las exigencias de esta nueva filosofía empresarial— son también consumidores y clientes, sino también porque parte de la estrategia global del referido movimiento consiste en implicar a la sociedad toda en los temas de calidad.

Diferentes investigaciones de mercado efectuadas en los Estados Unidos (BERRY,1992) han puesto de manifiesto que los consumidores de hoy exigen calidad como nunca antes, o, en otros términos, están cansados de productos y servicios de mala calidad. Pero, además, están dispuestos a abandonar los productos o servicios que utilizan por otros no necesariamente más baratos pero sí de una mayor calidad.

En un panorama tan fluido, de compromisos proveedor-cliente tan lábiles, no es de extrañar que las empresas consideren la implantación de sistemas de calidad como una cuestión de verdadera supervivencia. La repercusión de esta circunstancia a nivel de un país resulta evidente, como lo es la responsabilidad individual y colectiva de los ciudadanos en tanto que componentes activos de un proyecto, en fin, global y compartido.

460

CAPÍTULO IV

LA PROBLEMÁTICA DE LA CALIDAD EN EL SECTOR PÚBLICO

La problemática de la calidad, y de su mejora, en nuestro sistema educativo en absoluto resulta independiente de la vinculación fuerte que, en términos tanto cuantitativos como cualitativos, existe entre dicho sistema y las Administraciones públicas. La influencia que su filosofía de gestión y su cultura genera se propaga por todo el ámbito de lo público y termina por impregnar, en mayor o menor medida, sectores respecto de los cuales cabría esperar, por el carácter singular de su cometido, una dinámica diferente.

Por tal motivo, parece conveniente considerar la problemática general de la calidad en la Administración antes de descender al análisis de su concreción en el sector educativo.

ADMINISTRACIÓN DEL ESTADO *vs.* SERVICIO PÚBLICO

La función pública española ha sido durante décadas y décadas primordialmente una entidad administradora de las potestades propias del Estado. El ejercicio de la defensa, de la seguridad interior, de la justicia o de la hacienda pública han llevado consigo una clara relación de poder desde la Administración hacia el administrado, en la cual este último ha tenido, las más de las veces, la condición de súbdito y, las menos, la categoría de ciudadano. Esta relación exageradamente desigual se ha extendido al ejercico de todas las funciones del Estado y, con frecuencia, ha impregnado el estilo de sus representantes, los funcionarios. La administración de la autoridad del Estado constituye todavía un elemento de refuerzo para una fracción significativa de empleados públicos en ejercicio, una forma de percibir su papel; percepción que, por mor de la historia,

se ha consolidado como una parte integrante de la cultura funcionarial.

Una tal concepción explica, al menos parcialmente, la relativamente elevada consideración que de la condición de funcionario se ha mantenido durante décadas en la sociedad española, dentro y fuera de la función pública, la preservación de un estatuto laboral singular —que incluye todavía la garantía del puesto de trabajo de por vida— y un cierto orgullo por «compartir» las responsabilidades del Estado en tiempos en que éste era considerado y respetado —aunque también temido— por la sociedad en general.

Sin embargo, la llegada de la democracia y la aproximación progresiva de nuestro país, mediante el desarrollo de políticas de inspiración socialdemócrata, a los estándares de bienestar alcanzados a partir de la segunda guerra mundial por otros países europeos, han desplazado la importancia del Estado —cuando menos en términos cuantitativos— de la administración de potestades hacia la de bienes y servicios de interés colectivo. La propia evolución de la terminología y de su frecuencia de uso revela sutilmente esa transformación experimentada en la percepción que la sociedad tiene del Estado y de su papel, terminología que deriva suavemente hacia posiciones más próximas al ciudadano a través de una especie de escalera descendente formada por los términos *Administración del Estado, Función Pública* y, finalmente, *Servicio Público.*

En efecto, es sin duda la de Servicio Público la faceta del Estado a la que el ciudadano de hoy es más sensible. Dicha faceta contiene, no obstante, un significado complejo. El servicio que prestan el Estado, las Comunidades Autónomas o los Ayuntamientos es público por su fuente de financiación, pues se sostiene con dinero de todos; es público por su destino, ya que está orientado a todos los ciudadanos que lo precisen; es público por el carácter general de su interés, que concierne a la colectividad y no a grupos o subgrupos particulares; y, en ocasiones, es público, lamentablemente, también por su estilo, que hace bueno el sentido peyorativo de aquella frase que afirma que *«lo que es de todos no es de nadie».*

Ese desplazamiento de la Administración del Estado hacia su dimensión de servicio anteriormente aludida, ha llevado consigo un crecimiento desbordado del sector público en el seno de las economías nacionales, de modo que una buena parte de los países de la OCDE presentan tasas de gastos corrientes de las administraciones públicas que se acercan e incluso sobrepasan el 50% del P.I.B.; en tiempos de crisis son numerosas las voces que se alzan contra este tamaño descomunal adquirido por el Estado en los países desarrollados que amenaza con la asfixia de los sectores productivos y, por tanto, con el sacrificio de «la gallina de los huevos de oro». Para evitarlo, diferentes medidas de recorte en el seno del sector público han sido emprendidas por los gobiernos respectivos.

Parece que todo el mundo —o al menos los sectores más realistas— está de acuerdo en admitir que una sociedad moderna lo que necesita no es *más* Estado sino un *mejor* Estado. En cualquier caso, resulta evidente que, tanto por la enorme magnitud de los recursos que manejan las Administraciones Públicas, como por la coyuntura económica actual y por la alteración permanente —de carácter estructural— que en nuestras economías la crisis dejará tras de sí, se espera del Estado que desempeñe su papel de un modo no sólo más eficaz —que haga lo que tenga que hacer y que lo haga bien—, sino también más eficiente, esto es, con un mayor rendimiento económico y social. Por las razones antes aludidas, el redimensionamiento del Estado y su puesta a punto como instrumento de progreso constituyen exigencias incuestionables de los nuevos tiempos, en los que la globalización de la economía hace incluso de los países socios elementos competidores.

Pero, además, un servicio público de calidad hará posible una intensificación de la vinculación del ciudadano a lo común, a lo que es de todos, y un incremento en la valoración de su propio país a través de la mejora del nivel de funcionamiento de sus Administraciones públicas. La calidad de las relaciones del Estado con los ciudadanos adquiere, por tanto, una dimensión política de alcance incluso en aquellos países democráticamente más desarrollados, en los cuales una adecuada vertebración de la sociedad civil —mediante la existencia de diferentes niveles o ámbitos de participación activa— permiten a aquéllos sentirse parte integrante de un proyecto colectivo. La consideración del individuo con la categoría de *ciudadano* se traduce en hechos por el lado del Estado y en percepciones por parte del sujeto que, de ser positivas, inducen la adhesión de éste a lo que es de todos y refuerza esa vinculación de naturaleza

afectiva que constituye una dimensión fundamental del sentido cívico y del espíritu democrático.

En países como el nuestro, escasamente articulados en el plano social, la imagen de ese proyecto colectivo está fuertemente condicionada por el comportamiento del Estado ante las contraprestaciones a las que el ciudadano cree honrada y razonablemente tener derecho. Una falta de calidad —entendida ésta en el sentido moderno del término— en los servicios públicos estimula una cierta disgregación social y favorece la deslegitimación del Estado democrático.

Sobre algunas razones de la ineficacia del Estado

La merma en la valoración del Estado, entendido en sentido amplio, por parte de los ciudadanos, constituye un fenómeno que alcanza ineludiblemente a sus protagonistas. Con frecuencia, los funcionarios de turno son hechos responsables directos del mal funcionamiento de los servicios y tratados de ineptos, vagos, prepotentes o desconsiderados por los usuarios que, en su aproximación a la Administración, sólo ven en ella —y, en primer término, no hay por qué exigirles otra cosa— una dimensión local y referida, a los efectos, al producto final, que es, por otra parte, lo único que de forma inmediata les concierne. En esta apreciación, el funcionario público se convierte en una especie de chivo expiatorio que carga con las culpas atribuibles, en buena medida, más que al individuo a la organización en tanto que sistema humano y a los principios en los que reposa su gestión.

La estaticidad de la Administración

Una de las características, a mi juicio, más sobresalientes y a la vez más nefastas de la Función Pública es su *estaticidad.* Hay una amplia colección de factores que contribuyen a hacer de la Administración un sistema considerablemente estático. La primera de todas ellas es su carácter mastodóntico. El *tamaño* de las organizaciones constituye una de las causas de su inercia, de su resistencia a los cambios. Para generar modificaciones en su seno es preciso poner en juego una cantidad de energía tal que, las más de las veces, es superior a la que un equipo de gestores motivados, con competencia e imaginación podría reunir. Esta circunstancia es bien conocida en el mundo de la empresa, donde las grandes compañías corren el riesgo permanente de reproducir algunos de los comportamientos típicos de la Administración. La búsqueda de una reducción del tamaño hasta encontrar una dimensión estratégica que permita optimizar el funcionamiento de la empresa constituye, de hecho, una de las tendencias actuales en el mundo empresarial a nivel internacional (Merlo,1993).

Un segundo factor que contribuye a la estaticidad de la Administración es su *tradición normativista.* Las Leyes, los Decretos, las Órdenes Ministeriales y toda suerte de circulares y reglamentos se convierten en un corsé, relativamente rígido, en el que hay poco margen para la innovación, para la iniciativa personal, para la aportación del valor añadido del individuo en la resolución de problemas ante los cuales las previsiones del legislador de turno resultan o inexistentes o manifiestamente inadecuadas. Lo que se espera del funcionario— particularmente cuando las cosas se complican de algún modo— es, ante todo, que cumpla lo prescrito, que aplique la normativa vigente. De lo contrario, será probablemente reconvenido por desviación de la legalidad, al margen de la calidad de los resultados obtenidos.

Con alguna frecuencia, este rígido corsé normativo genera en los medios funcionariales un culto enfermizo por la letra de la ley que corre parejo con un desinterés similar por su espíritu y estimula la proliferación de leguleyos que encuentran su máximo placer en el juego de concordancias normativas, de citas, de circulares y de referencias «boletinescas» (del Boletín Oficial del Estado) que casi siempre concluyen en la imposibilidad de hacer nada que sea mínimamente creativo y, sobre todo, que esté bien adaptado a las necesidades que problemas, circunstancias y situaciones muy diferentes plantean.

En un orden de ideas similar cabe destacar el respeto preferente a los *procedimientos,* la prioridad absoluta de éstos con respecto a los resultados como tercera variable explicativa de la estaticidad de la Administración. Ese respeto escrupuloso a los procedimientos,

que es visto por algunos como garantía de seguridad, lejos de aproximarnos a los resultados, con bastante frecuencia nos aleja de ellos o los distorsionan hasta el punto de hacerlos escasamente interesantes. Todo el que haya visto trabajar de cerca a un gestor público eficaz reconocerá entre sus características principales una cierta flexibilidad procedimental que no entra de ningún modo en conflicto con la preservación de los principios éticos fundamentales —de neutralidad, de imparcialidad, de transparencia, etc.— que inspiran y justifican la función pública, sino, más bien al contrario, los complementa.

En línea, asimismo, con la mejor tradición normativista se encuentra la *inercia legislativa* como cuarto factor que aporta su particular contribución a la estaticidad administrativa. Leyes que articulan u orientan el funcionamiento de la Administración, que definen las características de los servicios que ella presta en sus formas más variadas y que en su contraste con la realidad han demostrado inadecuación o incluso evidenciado efectos perversos, se mantienen en vigor durante años por razones políticas, o a veces meramente burocráticas, a pesar de su reconocida incidencia negativa sobre la sociedad. Esa inercia legislativa, que tiende a conservar, tanto como sea posible, la validez legal de las normas, se corresponde mal con un momento histórico que se caracteriza por su tremendo dinamismo. Las concepciones, las situaciones y las sensibilidades de la sociedad están afectadas por un proceso de cambio permanente que puede dejar obsoletas leyes que por su edad serían calificadas de jóvenes en otros tiempos.

Un fenómeno equivalente no es posible observarlo en el ámbito de la empresa privada porque el mercado —es decir, la sociedad en trance de elegir— dispone de procedimientos que sancionan de un modo específico, y a corto plazo, semejante falta de sintonía; procedimientos que dan lugar, o a la corrección de los comportamientos o, alternativamente, a la desaparición de la entidad.

Lo que venimos denominando la estaticidad de la Administración —o, lo que es lo mismo, su escaso carácter evolutivo— está afectada por la inercia estructural y por la rigidez normativa antes aludidas, pero también, y en interacción con los anteriores, por otros factores que conciernen al modo en que son gestionados los *recursos humanos* y a la decantación de todo ello en una *cultura funcionarial* ciertamente peculiar. El análisis crítico de la forma en que el Estado ejerce su función de patrono y una aproximación a algunos de los elementos culturales de la función pública serán considerados separadamente más adelante. No obstante, como último factor de estaticidad —y dentro de esta colección, desde luego no exhaustiva, de variables relevantes— citaremos el propio *estatuto laboral del funcionario.*

La nota más distintiva del estatuto del funcionario consiste en el carácter indefinido del compromiso laboral que el Estado contrae con aquéllos que le sirven. Tal hecho, que se fundamenta formalmente aludiendo a la garantía de neutralidad y de independencia que en el funcionario público tal circunstancia teóricamente favorece, equivale a una seguridad laboral de por vida —y pase lo que pase— de efectos malsanos que, en la práctica, se convierte en garantía tan sólo de un escaso dinamismo colectivo, de una tentación permanente a la prevalencia de los derechos sobre los deberes y, con frecuencia, en una evolución profesional ciertamente raquítica. Tales circunstancias se traducen en la consiguiente merma de la eficacia del Estado como elemento de transformación, como motor de progreso al servicio de la sociedad que lo sostiene y lo legitima.

Como cierre de este somero análisis sobre las causas de la estaticidad, en tanto que elemento explicativo de la ineficacia del Estado, cabe añadir la siguiente reflexión de carácter conceptual. Como hemos señalado anteriormente, si hay una nota característica de las sociedades modernas en el umbral del siglo XXI ésta es su complejidad; complejidad que incluye el dinamismo, el carácter evolutivo, la variable tiempo en definitiva, como una más, aunque no menor, de sus múltiples dimensiones. En una situación tal, únicamente los esquemas conceptuales, administrativos o empresariales flexibles serán capaces de adecuarse a contextos complejos hasta recubrirlos ampliamente en busca de soluciones de carácter específico aunque incorporadas a marcos suficientemente globales. Sólo una realidad simple puede ser aprehendida mediante esquemas rígidos. Tampoco son válidas, sin más, las perspectivas locales porque la realidad es interdependiente; ni lo son los razonamientos lineales —del tipo A influye en B— porque lo que prima en las actuales circunstancias son acciones causales de carácter circular, o retroalimentadas, en las cuales A influye en B, B influye en C pero

C vuelve a influir en A; tampoco son aceptables planteamientos estáticos, porque la realidad cambia mucho más rápidamente que en otras épocas, haciendo pronto inservibles los esquemas y las soluciones heredados. La rigidez constituye, pues, en los tiempos que corren, una pésima compañera de viaje, incompatible con la eficacia y con el progreso personal, social y económico. Por tales motivos, la Administración Pública debería, cuanto antes, desprenderse de ella.

El Estado, un mal empresario

En nuestro país resulta frecuente que las cartas al director de los periódicos, los programas de radio, incluso las charlas de café y las tertulias informales entre amigos aludan a la ineficacia o a la descortesía de uno u otro funcionario público. Y es que cada vez hay más ciudadanos que, sometidos a las reglas de juego que caracterizan el sector privado, toleran mal aquellos comportamientos del sector público que están alejados de sus hábitos laborales y de sus expectativas razonables respecto del servicio que se les ofrece o que precisan. Sin embargo, la referencia directa al funcionario de turno, aunque a veces comprensible, resulta cuando menos incompleta y en ocasiones injusta.

En su relación con el personal de la ventanilla, con el empleado del Juzgado, con el profesor, con el médico o con la enfermera el ciudadano entra en contacto con la Administración, en tanto que organización, cuyas características influyen, ¡y de qué manera!, sobre los comportamientos individuales. Un análisis como el que sigue de las prácticas del Estado en relación con sus empleados nos lleva a la conclusión de que estamos ante un mal empresario, a pesar de que asegure a aquéllos un puesto de trabajo de por vida o sea generoso en la administración de las vacaciones, de la jornada laboral y, en general, de los periodos de descanso.

- *El Estado ha descuidado la selección de su personal*

Si hay un sector en el cual la selección de personal constituye un capítulo de la gestión de importancia capital ése es el de la Administración Pública. Y ello es así no sólo por la exigencia de los preceptos constitucionales que prioriza el respeto a los principios de mérito, de neutralidad, de capacidad y de transparencia, sino por las propias características del estatuto del funcionario y por las condiciones en las que se desarrolla su trabajo. Y es que el Estado es tremendamente ineficaz a la hora de corregir los errores cometidos en los procesos de selección; y no lo suele hacer ni por la vía de la formación, ni mucho menos por la del despido; pero, además, su especial comportamiento con respecto a sus empleados —algunas de cuyas características consideraremos más adelante— requiere de éstos una capacidad de motivación autónoma nada despreciable, capaz de paliar, al menos en parte, el relativo abandono profesional al que, con frecuencia, somete el Estado a sus servidores una vez han traspasado el umbral de sus puertas de acceso.

Sin embargo, los procedimientos de selección en la Administración, lejos de ser transformados para conseguir cotas de validez y de fiabilidad más elevadas, se han degradado, evolucionando en amplios sectores hacia esquemas de carácter endogámico —con referencia a «*curricula* ocultos»— contrarios, en la práctica, a los principios constitucionales; esquemas que evitan la incorporación de los mejores y que se traducen en un incremento del nivel de mediocridad de los correspondientes recursos humanos. El impacto de lo anterior en la calidad del Servicio Público se produce a través de un proceso relativamente lento —con efectos en el medio plazo— pero inexorable y, lo que es peor, difícilmente reversible cuando menos durante toda una generación. La reconocida crisis de calidad que vive actualmente la Universidad Pública no es ajena en modo alguno a tal circunstancia, sino que constituye, más bien, uno de sus botones de muestra.

- *El Estado no motiva a sus empleados*

No existe, de forma generalizada, una política efectiva de formación, y, cuando existe localmente, rara vez está vinculada a la carrera profesional. No hay un sistema de evaluación del rendimiento que permita, año tras año, analizar con el superior jerárquico los resultados obtenidos, el nivel de consecución de los objetivos, la

mejora de los procedimientos, las necesidades de formación y su vinculación con el plan de carrera profesional. Porque rara vez el Estado fija objetivos a sus empleados — más allá de esa formulación vaga y genérica de que el «servicio esté cubierto»— ni prevé para ellos un plan personalizado de carrera acorde con su potencial, con sus aspiraciones y con sus resultados. No se incluyen entre sus políticas de personal el reconocimiento y las recompensas, porque esa mentalidad de «manager» que supone el aliento, la valoración en privado y en público del individuo que rinde está fuera de los hábitos y de las previsiones del Estado. En el mejor de los casos, el que trabaja bien es tratado del mismo modo que el que lo hace mal; no existe incentivación retributiva, ni individual ni de grupo, a la calidad del trabajo y no es del todo infrecuente, en la percepción de los funcionarios, el que la promoción resulte inversamente proporcional al mérito profesional.

Esa frase conocida en el mundo funcionarial de que «hagas lo que hagas nunca pasará nada» resume esa lógica de igualación, ese registro profesional plano que es relativamente frecuente en la Administración, registro que ignora las diferencias individuales y termina por mutilarlas. El efecto perverso de todo ello es que el personal más activo, dinámico y competente o abandona la Administración o termina trabajando a un nivel de eficiencia reducido, en relación con su potencial individual, desperdiciándose de este modo para la colectividad una buena parte de su capital humano. Resulta curioso comprobar que, en buena medida, las características antes descritas recorren de arriba a abajo todo el sistema, propagándose a través de los diferentes niveles jerárquicos como una suerte de «enfermedad de lo público», en la cual la mediocridad, el no sobresalir ni por exceso ni por defecto constituye una de sus frecuentes manifestaciones.

- *El Estado valora la inacción*

El hecho de que en la Administración, con demasiada frecuencia, la compensación a los salarios moderados sea una moderada dedicación —«me pagan poco, pero trabajo poco», dirán algunos—, con horarios recortados o vacaciones sobredimensionadas, sintoniza bien con una valoración positiva de la inacción que es considerada tácitamente por aquélla como una suerte de recompensa. Lejos de promover en sus empleados la identificación con el trabajo, la consideración de la actividad profesional como uno de los elementos de realización de la persona, el Estado termina por identificarse, en términos prácticos, con la vieja idea del trabajo como castigo.

En este contexto, no es de extrañar que una buena parte de la energía profesional de los funcionarios más inquietos se derive hacia la utilización inteligente del tiempo libre, ya sea en otro ámbito laboral, ya sea haciendo compatible «la función pública y la afición privada», afición en la que, a menudo, son capaces de alcanzar cotas próximas a las de auténticos profesionales (escritores, pintores, informáticos, investigadores, etc.). La frustración en el plano laboral es, así, compensada con la realización en el plano personal, pero semejante desviación de energías no suele dejar indiferente la calidad del servicio público.

- *El Estado carece de política de recursos humanos*

Bajo esta afirmación podría quedar resumida una buena parte de las características del comportamiento de la Administración con respecto a sus empleados. La propia denominación de las Direcciones Generales de Personal de los diferentes Ministerios revela el carácter vetusto de sus planteamientos, con una preferencia por las nóminas, las plantillas o los concursos de traslados y una insuficiente consideración del resto de los factores en los que verdaderamente se ventila el nivel de calidad del servicio. Las empresas privadas, buenas conocedoras de la influencia decisiva que ejerce la gestión de los recursos humanos sobre la cuenta de resultados, ponen el acento no sólo en las retribuciones sino también en esos otros factores de motivación —tales como formación, reconocimiento, recompensas, carrera profesional, etc.— que influyen, como es sabido, con más intensidad y a más largo plazo que el salario en el rendimiento de los individuos y en el desarrollo de su potencial profesional.

Coherentemente con esos nuevos planteamientos, las empresas han sustituido la antigua denominación de *Dirección de Personal* por

la nueva de *Dirección de Recursos Humanos*. No deja de ser, asimismo, significativo que un cambio de denominación análogo se haya producido recientemente en el seno de la función pública, afectando a aquellos departamentos ministeriales cuyo nivel de exposición a la concurrencia del sector privado —como consecuencia de su tipo de actividad y de la especial formación de sus empleados— amenaza con una deserción continuada y fuerza la adopción de enfoques modernos en la gestión del personal.

- *El Estado mima a los sindicatos*

La notable influencia de los sindicatos en el sector público y la consideración privilegiada adquirida por ellos a lo largo de esta última década en el seno de la Administración, se suman a su carácter fundamentalmente estático y a su orientación local y cortoplacista en el enfoque de los problemas y de sus soluciones, para convertirse en otra de las rémoras que ha de arrastrar el Estado en su más que necesario proceso de modernización.

Nadie pone en duda el interés que para el progreso de las organizaciones tiene la existencia de interlocutores válidos que completen, en términos dialécticos, los puntos de vista de los responsables de la Dirección y contribuyan a la búsqueda de soluciones buenas para los trabajadores y buenas para la empresa. Pero, al menos en nuestro país, ese «enfoque integrado» de los sindicatos, deseado y deseable para la mejora de la calidad tanto en el seno de la empresa privada como del sector público, es por el momento una lejana referencia procedente del llamado *capitalismo renano* (ALBERT,1991).

La herencia ideológica del movimiento sindical se aproxima, en la mayoría de los casos, a un pensamiento de corte dogmático que constituye, a modo de paradigma, un marco relativamente rígido. Esa visión del mundo, anclada en un pasado histórico que ha dado ya de sí todo lo que tenía que dar, resulta inadecuada para recubrir una realidad dinámica que tolera francamente mal los corsés que no se adecúan a su geometría variable. Por ejemplo, las concepciones igualitarias y obreristas que se traducen, en la práctica, en la defensa de políticas retributivas de igual corte, en la desconfianza, cuando no en el desprecio, al mérito individual, o en la permanente reivindicación de mejoras de las condiciones laborales, entendidas en términos de aumento del salario y reducción de la jornada laboral, se corresponden mal con la evolución de la sociedad que valora cada vez más la calidad, la competencia profesional y sus manifestaciones y en la que el aserto de «a igual trabajo igual salario» está siendo complementado con ese otro de «a diferente nivel de desempeño distinta retribución».

Existe suficiente evidencia empírica en el campo de los recursos humanos (HUNT, 1993) como para afirmar que no es el aumento de sueldo o la reducción de jornada laboral lo que hace más, y por más tiempo, «feliz» a un empleado en su puesto de trabajo, sino más bien su nivel de motivación, variable compleja que se correlaciona sólo débilmente con aquéllas. Pero esas orientaciones evolutivas de la gestión que ponen el acento en el progreso personal del individuo —sobre la base de sus expectativas, de sus capacidades y de sus competencias— y en la consideración de las relaciones con la empresa en términos de colaboración/integración, se adecúan mal a los esquemas fixistas característicos del movimiento sindical clásico, a su orientación igualitarista y a su propensión a interpretar las relaciones laborales en términos de «explotador-explotado». De igual modo, la creciente cualificación requerida del empleado hace que el concepto de obrero —entendido en un sentido de clase— esté perdiendo fuerza a una velocidad tal que amenaza con dejar fuera de lugar de un modo radical los planteamientos más vetustos de los sindicatos.

Esa concepción igualitaria subyacente, cuya validez ha sido negada por la propia historia, ha de ser sustituida por una mayor consideración al individuo y a sus diferencias; individualismo éste con rostro humano que no elude su compromiso con lo colectivo y que resulta por ello perfectamente conciliable con una mejor atención a la sociedad. Lejos de ser antitéticos, lo individual y lo colectivo constituyen aspectos complementarios en una visión compleja y holográmica de la realidad social según la cual no sólo la parte está en el todo sino que el todo está, asimismo, encarnado en cada una de las partes.

La inadecuación entre sindicatos y realidad social es atribuible al carácter estático de su propio marco conceptual, antes aludido, pero también a las características de su enfoque que, en la mayor

parte de los casos, no traspone el ámbito del corto plazo y de lo «local» (no global). Cuando nos encontramos ante una realidad compleja, los «enfoques locales» en el espacio y/o en el tiempo resultan con frecuencia contraproducentes; y ello es así porque en tal situación, como ha sido mencionado con anterioridad, los esquemas de relación causa-efecto, además de múltiples, suelen presentar un carácter circular, de modo que fijando la atención en tan sólo una parte del fenómeno se desprecian los efectos retroalimentados que pueden llevar a conseguir justamente lo contrario de lo que se pretende.

Así, por ejemplo, es de suponer que una de las principales metas de los sindicatos es la de conseguir la satisfacción laboral de los trabajadores. El poner el acento en las negociaciones con la Administración, en incrementos retributivos lineales y generalizados produce un cierto alivio en una buena parte de los funcionarios, pero pronto sus positivos efectos sobre el servicio se evaporan; la falta de estímulo, ni tan siquiera en el plano retributivo, y las desigualdades manifiestas en el rendimiento sin repercusión alguna tenderán a desplazar el sistema hacia el nivel de los menos eficientes; esta situación enrarece silenciosamente el clima de trabajo y reduce aún más, no sólo la fuerza del compromiso con la tarea bien hecha sino también el grado de satisfacción laboral del funcionario y su propio nivel de consideración profesional; circunstancia que empeora, consiguientemente, la calidad de la vida laboral del empleado. Este fenómeno es uno de los responsables de que, con frecuencia, el potencial de mejora del nivel de calidad del servicio público, teóricamente contenido en un incremento razonable de la masa salarial, se desperdicie traduciéndose en un estancamiento, cuando no en una disminución, de dicho nivel de calidad.

Finalmente, las clásicas reticencias de los sindicatos a la mejora de la productividad —a igualdad de jornada laboral— sin contraprestaciones retributivas suficientes, exponente de un acto reflejo contra cualquier sospecha de «explotación», difícilmente encontrarán, desde su propia lógica, una legitimidad democrática en el seno de la Administración Pública, donde el servicio es sostenido económicamente por todos los ciudadanos y orientado hacia la mejora de lo común, de lo que es de todos, de lo colectivo.

La cultura de la función pública

El reconocimiento ampliamente aceptado de lo que se ha dado en llamar «cultura de las organizaciones» —en tanto que variable, o racimo de variables, francamente relevante a la hora de explicar el comportamiento, el rendimiento y la eficiencia de aquéllas— constituye el exponente del desplazamiento que se está produciendo entre los teóricos de la gestión desde un paradigma analítico de corte racionalista a otro más global, menos cartesiano, que toma en consideración el hecho de que el todo es mucho más que la suma de las partes. En esta perspectiva, las interacciones entre los individuos no sólo modifican sus conductas sino que, en buena medida, las definen. De ahí que todos los elementos de las relaciones humanas —muchos de los cuales caen fuera del ámbito estrictamente racional para adentrarse en el de lo afectivo y lo pasional— condicionan la capacidad de una organización para cubrir con éxito sus objetivos.

La cultura se enmarca dentro de esta visión o paradigma de orientación holista y queda definida como un conjunto de supuestos, creencias y valores compartidos en el seno de una organización que, en primera instancia, hacen referencia a aspectos básicos de carácter ético o *cuasi* ético, pero que en un plano práctico influyen notablemente en los supuestos estructurales de la organización —tales como orden, jerarquía, sistema—, en su enfoque de la gestión de los recursos humanos —reconocimiento, recompensas, estímulos a la innovación, etc.— y, finalmente, en el comportamiento laboral del personal, en su nivel de motivación, en la fuerza de los compromisos individuales y colectivos y en la calidad del trabajo diario.

Como toda organización, la función pública dispone de su cultura; una cultura que, a pesar de su naturaleza tácita o implícita, es ampliamente compartida por departamentos y dependencias de muy diferente cometido; sólo que, en el caso que nos ocupa, resulta escasa en valores positivos o en creencias con carácter tonificante para el individuo y para el sistema.

¿Cuáles son los valores que conforman la cultura funcionarial? Para dar contestación con todo rigor a dicha pregunta sería necesario emprender un estudio sociológico que podría suponer el preámbulo de un cambio profundo en las Administraciones Públi-

cas. No obstante, es posible afirmar que los análisis vertidos en las páginas anteriores apuntan a algunas de sus manifestaciones, a saber, concepción jerárquica de las funciones, centralismo, normativismo, prioridad de los procedimientos sobre los resultados, concepción de la función pública como fuente de poder frente al ciudadano, escasa responsabilidad —entendida en el sentido de responder con consecuencias tanto de los aciertos como de las negligencias—, escasa consideración de la evaluación y de la medida como instrumentos de mejora, asunción de la no continuidad en las tareas de responsabilidad, desinterés por el largo plazo, rigidez en los esquemas de carácter laboral y organizativo, escasa intensidad de los compromisos, moral de supervivencia profesional, ética del trabajo como carga o como mero medio de subsistencia, etc., etc.

Somos conscientes de que algunos de los rasgos que se acaban de describir corresponden más a un clima que a una cultura, pero cuando el clima se hace algo endémico y sobrepasa ese carácter de sentimiento colectivo pasajero que le es propio constituye la manifestación consistente de una cultura con un fuerte grado de implantación.

Hace algún tiempo cayó en mis manos la fotocopia de un relato que, bajo el título de «La virtud recompensada», firmaba —ignoro si debidamente— un conocido Catedrático de Derecho Administrativo, poseedor de una dilatada experiencia en el seno de la función pública. Con un estilo irónico, satírico y, en ocasiones, un punto cínico el autor describe la historia profesional —supongo que inventada— de un funcionario ejemplar. Por su interés a la hora de hacer explícitos algunos de esos valores compartidos por un buen número de funcionarios con experiencia, recogeremos las frases que, a modo de moraleja, concluyen cada una de las diferentes peripecias de ese funcionario imaginario descritas en el referido relato:

1) *No por mucho trabajar se asegura la carrera administratriva, antes, al contrario, suele resultar peligroso.*
2) *No por poco trabajar se desmerece en el aprecio de los superiores.*
3) *Las corrupciones funcionariales nada importan a la Administración, y si ésta, por presiones públicas, ha de intervenir, su disciplina recae en el más pequeño.*

4) *Ni el sueldo se corresponde con el trabajo ni el ascenso con el rendimiento; esforzarse es un capricho gratuito.*
5) *Modernidad y desfachatez no son incompatibles y hay muchos modos de servir al público y dejarlo contento.*
6) *Las oposiciones son inútiles cuando luego no se va a encomendar al funcionario que haga algo que precise ciencia, capacidad y experiencia.*
7) *Siempre se puede ir a peor y no hay que poner demasiadas esperanzas en las reformas de los políticos, mientras a éstos les importen aquéllas lo que a mí el cultivo de algas en la Patagonia.*

En la perspectiva global que caracteriza el análisis moderno de las organizaciones el cambio cultural constituye una de las estrategias más potentes para la mejora de aquéllas. Aplicado a la función pública eso significa que sus numerosos flancos de no calidad no deberían ser atribuidos, en términos generales, a sus funcionarios individualmente considerados sino, preferentemente, a la organización que los integra, en cuyo seno los comportamientos vienen a ser simples manifestaciones de una realidad subyacente que, en buena medida, los explica.

Para reforzar el anterior aserto, sirvan los dos ejemplos siguientes. Imagínese un empleado de elevado rendimiento encuadrado en una empresa líder que, a título de ensayo, es trasladado a un organismo público para desarollar en él un trabajo similar al de origen pero en idénticas condiciones laborales —sueldo, vacaciones y estatuto en general— que un funcionario. Inversamente, y en una especie de permuta «puesto por puesto», el funcionario típico ocuparía el lugar del empleado sometiéndose a las mismas condiciones que su predecesor. ¿Qué observaríamos al cabo de unos años? Dejo al lector que imagine los detalles del proceso pero anticipo que, con toda probabilidad, apreciaríamos una doble reconversión que terminaría por adaptar al individuo a sus condiciones ambientales. La cultura propia de cada una de esas organizaciones habrá sido la principal responsable de dicha transformación, en la cual los perfiles personales del sujeto y sus aptitutes se habrán visto atemperados en un caso y estimulados en otro por esa influencia de carácter psicosocial definida por la cultura organizativa y por el clima de trabajo.

Más allá del anterior experimento mental, existe uno —o mu-

chos— experimentos reales cuyos resultados se orientan en el mismo sentido. En los Institutos públicos de Bachillerato resulta relativamente frecuente apreciar signos evidentes de crisis de autoridad, entendida ésta en un sentido funcional y organizativo. Tal circunstancia —en tanto que elemento cultural—, generada en nuestro país por el carácter no profesional, transitorio o circunstancial de los puestos directivos, no sólo afecta al profesorado, que en fin de cuentas es personal funcionario, sino que se extiende al personal contratado y de inferior categoría cuyo grado de cumplimiento, sea éste bueno o malo, rara vez tiene repercusiones personales. El individuo, recurriendo a una forma de mimetismo espontáneo, ha asimilado la cultura de la organización y ha orientado su comportamiento de conformidad con dicha cultura ambiente.

En resumen, es la cultura propia de la Administración el elemento central de lo que hemos denominado «la enfermedad de lo público». Su cambio no resultará ni fácil ni rápido pero en su realización reside la clave de la modernización del Estado, de la mejora de su eficacia y de su eficiencia, de la calidad de sus servicios y, consiguientemente, de su papel como elemento de progreso al servicio de la sociedad.

HACIA NUEVOS PLANTEAMIENTOS EN LA GESTIÓN DE LO PÚBLICO

Nuestro análisis anterior pone el acento esencialmente en la inadecuación de una filosofía de gestión vetusta a las condiciones y a las exigencias de un contexto social notablemente evolucionado. En estas últimas décadas, y a la vez que la dimensión del Estado en su calidad de administrador de bienes y servicios se multiplicaba por un importante factor, las motivaciones intrínsecas del funcionario —tales como su carácter relativamente selecto, el prestigio social reconocido, el honor generado por sentirse partícipe de las tareas propias del Estado— e incluso las extrínsecas —como el nivel salarial, considerado en términos relativos, o algunas compensaciones asociadas a la condición de funcionario— se veían progresivamente reducidas, precisamente, cuando la complejidad de las funciones, las necesidades de la sociedad y las expectativas razonables de los ciudadanos requerirían justamente lo contrario.

En una circunstancia como la presente, en la que se evidencia un progresivo desprestigio de lo público, una percepción en muchos casos negativa por parte de los correspondientes usuarios, es relativamente humano que tanto los responsales políticos como los ciudadanos —aunque por razones bien distintas— dirijan sus miradas hacia los funcionarios, hacia sus hábitos y hacia sus comportamientos como responsables en alto grado del deterioro de la situación. Tal diagnóstico es, a todas luces y en términos generales, erróneo, porque ignora la dimensión sistémica de toda organización; prescinde de su naturaleza compleja y, consiguientemente, olvida la importancia que tienen en su comportamiento y en su rendimiento los fenómenos relacionales, las interacciones de carácter tanto vertical como horizontal entre sus componentes. Es precisamente en este ámbito en donde la cultura, los valores compartidos y el clima psicosocial encuentran su espacio natural. El afirmar que los empleados del sector público son, en promedio, hombres y mujeres de análogas características que los del sector privado, con un potencial intrínseco similar, con sus mismos anhelos, con sus mismas virtudes y sus mismos defectos es algo tan obvio como imprescindible para destacar la etiología de la enfermedad y para identificar su remedio: sálvense todas las reticencias al respecto y aplíquense a la gestión de lo público —convenientemente adaptados— los métodos que han demostrado ampliamente su utilidad para gestionar lo privado.

Dicha transposición, para poder ser eficaz, supone un ejercicio evidente de flexibilidad en la filosofía, en el diseño y en los propios detalles de aplicación de esta nueva concepción. Es claro que existen actuaciones del Estado que son altamente específicas y en las que el concepto de cliente no es transponible en todos sus rasgos de carácter práctico (por ejemplo cuando el Estado administra potestades), pero no es menos cierto que otros muchos ámbitos en los que se administran bienes y/o servicios ello es perfectamente posible con escasas modificaciones.

Los principios de legalidad, de neutralidad, de transparencia o de imparcialidad pueden hacerse perfectamente compatibles con la orientación hacia los resultados, con la eficiencia o con la revalorización de la relación Administración-administrados dentro de una filosofía de gestión postburocrática que integra los condicio-

nantes de lo público, situados en el terreno de los principios, y produce, ya en el nivel de los hechos, una neta mejora de la prestación por medio de ese cambio tanto conceptual como metodológico que la gestión de calidad entraña.

La noción de cliente y la revalorización de su papel constituye, como es sabido, una pieza central de esa nueva filosofía de gestión, hasta el punto de hacer girar en torno a ella la propia definición operacional de calidad. (Calidad como satisfacción de las necesidades del cliente y de sus expectativas razonables.) En el ámbito de la Administración, tal definición sigue siendo válida, sin más que generalizar convenientemente el concepto de cliente para integrar en él no sólo al ciudadano individualmente considerado sino tambien a la sociedad en tanto que entidad colectiva. La elevación del usuario del servicio a la condición de cliente supone el reconocimiento implícito de que «gracias al ciudadano los funcionarios cobramos todos los meses». El *ciudadano* se hace así merecedor de un trato y de un servicio semejantes a los que se le dispensaría si verdaderamente fuera el *cliente* de una empresa de calidad.

La dimensión colectiva del término cliente —que tampoco es privativa de la Administración, dado que muchos clientes de empresas son, asimismo, corporaciones— permite la introducción de criterios de equilibrio, de neutralidad y de imparcialidad en el trato con los usuarios individualmente considerados, marcando de este modo un límite, éticamente fundado y operacionalmente válido, a lo que puede ser considerado razonable en las expectativas o en las exigencias de cada uno de los ciudadanos en sus relaciones con la Administración. La determinación de dichas expectativas razonables se efectuaría recurriendo a procedimientos de estudio de mercado semejantes a los utilizados en el sector privado aunque adaptados, cuando proceda, a las especificidades de los servicios públicos. En su dimensión colectiva las expectativas de la sociedad en su conjunto, convenientemente interpretadas, deberán ser incorporadas a un proyecto político de carácter dinámico, especialmente sensible a los cambios, al futuro, al entorno internacional y a la complejidad.

La instrumentación en su detalle del planteamiento que se acaba de esbozar trasciende obviamente la intención y las posibilidades de esta obra; no obstante en lo que sigue avanzaremos someramente alguno de los puntos que resultan especialmente relevantes

470

en la búsqueda de la calidad y de la excelencia en el seno de la Administración.

Dirección y liderazgo

Todos los estudios sobre la gestión de calidad destacan el papel clave de la dirección, entendida más como liderazgo que como jefatura, en la mejora de las organizaciones. Esa es también la percepción de los funcionarios en ejercicio, tal y como ha quedado recogido en un estudio tipo Delphi efectuado en 1989 por la Inspección General de Servicios para la Administración Pública y orientado a conocer el estado de opinión sobre la modernización de ésta y sobre sus aspectos clave (RICHART, 1992). En dicho estudio se reconoce, con un nivel de consenso del 92,51%, que la formación de directivos es la principal estrategia de cambio en la Administración pública. Formación que ha de suponer no sólo información sobre los principios y los métodos de la gestión de calidad en los servicios, sino también implicación personal en ellos, entrenamiento en entornos privados en los que su aplicación resulte efectiva, reflexión teórica sobre su adaptación a entornos públicos y aplicación práctica de todo ello en dichos entornos. Sin la revalorización, por arriba, de la función pública y de la noción de servicio al Estado, no sólo en su dimensión ética sino también en la profesional, es poco probable que dicho movimiento llegue a los estadios inferiores del «escalafón». Tal circunstancia dispone del suficiente apoyo empírico en el ámbito de las organizaciones, en general, como para constituir una predicción de validez inicial indiscutible en el ámbito estricto de lo público.

Descentralización

La descentralización constituye uno de los remedios para paliar los efectos perversos de un estado mastodóntico, lento y pesado cuyo tamaño es preciso, en cualquier caso, ajustar a dimensiones razonables. Equivale, en términos prácticos, a la aplicación de ese principio de la *subsidiaridad*, de resonancias mastriqueanas, que, en

la definición de Jacques Delors, consiste en dar «prioridad de acción a la unidad más restringida». La descentralización, llevada a sus últimas consecuencias, supone una amplia autonomía en la administración de los recursos, tanto materiales como humanos, orientada hacia una mejora del servicio, en fin, de los resultados. Tal orientación conlleva no sólo una ganancia de especificidad en el tratamiento de los problemas, y por ello una mejora en la efectividad de sus soluciones, sino también una mayor capacidad de iniciativa, de estímulo y de identificación del personal con un proyecto de gestión próximo que, bien desarrollado, generará, con mayor facilidad, importantes dosis de motivación.

La descentralización afecta, desde luego, a la política retributiva, que se convierte en un elemento de geometría variable influido por la eficacia en la gestión de los recursos asignados y por el nivel de consecución de los resultados; geometría que ha de insertarse, no obstante, dentro de una banda de fluctuación porcentual que haga compatible la ponderación en las diferencias entre y dentro de las distintas unidades de gestión con el valor estimulante para el individuo y/o para el grupo que tal estrategia entraña. La descentralización no supone, en modo alguno, encarecimiento por multiplicación de funciones, toda vez que ciertos servicios internos pueden mantenerse centralizados estableciéndose entre ellos y las diferentes unidades de gestión relaciones del tipo cliente-proveedor.

Objetivos, resultados y evaluación

La descentralización, antes aludida, carece de interés si no va asociada a una política de determinación de objetivos anuales y de evaluación de resultados, con consecuencias para el individuo y para el grupo. Es cierto que palabras tales como descentralización o autonomía se han introducido recientemente en la jerga administrativa revelando una cierta intención de cambio; no obstante lo cual, dicho movimiento pudiera resultar contraproducente si, en términos prácticos, se ignora esa orientación hacia la consecución de los objetivos dentro de una nueva filosofía de evaluación y de medida de los resultados. Sin control —en un sentido de evaluación al final de un periodo de actividad razonable con repercusiones para la unidad correspondiente— la descentralización se trocará muy probablemente en caos. Para que sea eficaz, la autonomía ha de combinar razonablemente los extremos del conocido binomio libertad-responsabilidad.

Además de constituir una dimensión imprescindible de la descentralización, la incorporación de la evaluación y de la medida de los resultados a una nueva cultura funcionarial constituye un elemento absolutamente necesario para hacer efectivo el cambio hacia la calidad en el seno de la Administración. Por su propia naturaleza, la función pública está cómodamente instalada al abrigo de los avatares del mercado cuyo papel sancionador —y por ende, dinamizador— en el seno de las empresas privadas resulta bien conocido. No hay mejor test que el mercado —se dice frecuentemente—; sin embargo, el introducir ampliamente el papel del mercado en el ámbito de la Administración pública equivaldría, de hecho, a su privatización, lo que, en un sentido radical, constituye un horizonte escasamente realista en el seno de la vieja Europa. Sin embargo, es posible simular en buena medida sus efectos positivos sobre el individuo y sobre la organización reforzando el interés por los resultados y conectando éstos a aspectos retributivos, de formación y de carrera profesional del personal, funcionario y no funcionario, a todos los niveles jerárquicos.

Selección, formación y motivación

Se incluye bajo este epígrafe aspectos clave de la gestión moderna de los recursos humanos tantas veces olvidados por el Estado en su relación laboral con sus servidores. La incorporación a la función pública de los más aptos, de conformidad con una aplicación efectiva de los principios constitucionales de mérito y capacidad, constituye una primera garantía de calidad del servicio. Hay que hacer las cosas bien desde el principio. Pero esta intervención rigurosa, válida y fiable de la Administración en el proceso de selección no puede ser de ningún modo la única; la formación se convierte en un proceso imprescindible, tanto para la corrección de los inevitables errores iniciales asociados a la selección como para la adaptación del personal a contextos de mejora continua con la que aco-

modar el servicio público a las necesidades cambiantes del ciudadano y de la sociedad. En general, no se hacen las cosas mal porque sí; los errores están asociados, en la mayor parte de los casos, o a una insuficiente formación, o a una escasa motivación o a ambas cosas. Pero además, como se ha señalado con anterioridad, formación y motivación son variables que suelen estar fuertemente correlacionadas, de tal modo que la formación continuada genera motivación y ésta, a su vez, promueve en el individuo la necesidad de formación.

Aparece, finalmente, la palabra clave de cualquier política efectiva de modernización de la Administración: motivación. Formación, reconocimiento, recompensas, participación y carrera profesional constituyen sus elementos fundamentales, y aquí, desde luego, no sólo no hay que inventar nada sino que, además, está casi todo por hacer. Las referencias a este respecto contenidas en la filosofía de gestión de calidad y de la calidad total son trasponibles, con escasas modificaciones, del ámbito de lo privado al de lo público. Si existe algún sector en el cual la importancia del capital humano resulta especialmente decisiva ése es —por su carácter de sector de servicios— el de la Administración, y, lamentablemente, se trata de un sector en el que dicho capital está, por lo general, francamente infrautilizado.

En un horizonte futuro de regeneración ética y de modernización administrativa, el sector público puede resultar verdaderamente atractivo para jóvenes profesionales que pretendan encontrar un significado añadido, un sentido último a su trabajo, por encima de los aspectos imprescindibles de retribución y de carrera. La Administración y los funcionarios podrían recuperar la dignidad perdida, orientándose en una nueva dimensión de lo público que gratifica a sus empleados y sirve con eficacia al ciudadano y a la sociedad. En esta concepción renovada de la gestión de lo público, el funcionario tiene que llegar a comprender —si fuera necesario mediante la correspondiente acción formativa— que nada es ya como era, que su estatuto está cambiando: la movilidad laboral y funcional está ya en marcha y, quizás, dentro de poco lo estará también la extinción del carácter vitalicio del compromiso adquirido con él por el Estado. Esta «amenaza» cuya materialización, en los tiempos actuales de crisis profunda y prolongada, es demandada por un número

de ciudadanos ilustrados cada vez mayor, tiene que inducir a la reflexión y contribuir decididamente al cambio en la Administración —deseado por la sociedad y deseable por el funcionario— a la mejora de su eficacia, de la calidad, en fin, de sus servicios.

La rehabilitación del funcionariado ante la sociedad y la recuperación de su prestigio, de su dignidad social y de su honor perdidos, en tanto que servidores del Estado, llegarán únicamente a través de la mejora de la calidad de su trabajo en el ámbito tanto individual como colectivo. De lo contrario, no es del todo improbable que la descentralización lleve consigo, allá donde sea posible, una lenta pero inexorable privatización, reteniendo el Estado la función de definición de objetivos, evaluación y control de los resultados sobre unidades de gestión privadas al servicio de lo público a través de un *staff* funcionarial poco numeroso pero altamente cualificado.

Los poderes políticos tienen, a su vez, que tomar la iniciativa; su responsabilidad en la eficacia del proceso en tanto que motores del cambio —en su condición de directivos— resulta empíricamente incuestionable, habida cuenta de esa forma de invariancia tan frecuente en los fenómenos organizativos: a partir de un determinado nivel de generalidad lo que es válido para una organización es, en buena medida, trasponible a otras orientadas a sectores de actividad diferentes.

473

CAPÍTULO V

LO QUE NOS ENSEÑA LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESCUELAS EFICACES

La transposición de principios de gestión válidos en el mundo empresarial al ámbito educativo constituye una operación que, sin descender en apariencia del ámbito propio del puro análisis intelectual, suscita recelos y desconfianzas en ciertos sectores políticos, sindicales y del profesorado. La singularidad de la educación como tarea, su elevado cometido o las características irrepetibles de los Centros docentes en tanto que organizaciones hacen impensable —dirán algunos— un planteamiento de tal naturaleza. La escuela, dirán otros, apenas si ha cambiado durante décadas, lo que indica que la sociedad la acepta como es y, con toda probabilidad, apuntarán implícita o explícitamente a la validez de ese undécimo mandamiento señalado por MC.CLURE (1988) que prescribe: *«Dejarás la escuela como ha estado siempre»*.

Frente a tales posiciones —y sin ignorar ni la cuota de especificidad que presentan las instituciones educativas en el plano organizativo ni el hecho cierto de su escaso carácter evolutivo— la tesis que a lo largo de estas páginas se pretende articular apuesta por la oportunidad de una tal transposición que, desde un punto de vista epistemológico, encuentra su justificación en un principio de invariancia como el ya referido. Se trata ahora de ahondar en la validez empírica de dicho principio de invariancia —orientado, en este caso, hacia las organizaciones y hacia las claves de su éxito— con el fin de proporcionar un fundamento más sólido para el análisis de las consecuencias que para nuestro sistema educativo de dicho principio pueden derivarse . Para ello, recurriremos, en primer término, a la evidencia acumulada a lo largo de dos décadas a través de las investigaciones efectuadas sobre las denominadas «escuelas eficaces» (*effective school research*), investigaciones que aportan un

notable volumen de resultados altamente consistentes sobre las características de dichas escuelas.

EL MOVIMIENTO DE LAS ESCUELAS EFICACES

Los conclusiones pesimistas del anteriormente citado informe Coleman (COLEMAN et al. 1965) (ver capítulo 1) reflejaban los hallazgos de un buen número de investigaciones que, de un modo consistente, atribuían a las variables relacionadas con el ámbito familiar de los alumnos y con su nivel socioeconómico el papel más importante a la hora de explicar las diferencias en el rendimiento de los alumnos y en el de las escuelas. La dotación en medios materiales, la retribución del profesorado, o incluso alguno tan específicamente educativo como el *curriculum* de la escuela, aparecían como variables escasamente significativas. El impacto de los anteriores resultados en el ámbito social y político generó un clima de desconfianza respecto de la escuela como institución. «*La escuela* —afirmaría KERENSKY (1975) sobre bases empíricas añadidas— *influye mucho menos en la educación total del niño de lo que han supuesto profesores y padres... Lo que el niño lleva a la escuela es más importante que lo que pasa en el aula a la hora de determinar el tipo de persona que será*» (p. 44).

Esta valoración tan pesimista sobre la influencia de la escuela contrastaba con las experiencias personales de profesores, inspectores y administradores de la educación que conocían escuelas capaces de obtener buenos resultados académicos, incluso con alumnos de bajo nivel socioeconómico. De modo que, solapándose con la línea de trabajo identificada con las bases del informe Coleman, en la década de los 70 aparecieron investigadores que comenzaron a preguntarse acerca de la existencia de escuelas verdaderamente eficaces capaces de compensar la influencia de los factores ambientales. Efectivamente, tales escuelas existían; se trataba, entonces, de analizar qué aspectos tenían en común escuelas excepcionales correspondientes a entornos de nivel socioeconómico diferente (KLITGAARD y HALL,1973).

Semejante reorientación en los supuestos de la investigación sobre el rendimiento de las escuelas supuso también un cambio en la

metodología empleada, privilegiándose los estudios de corte etnográfico o naturalista, en los que primaba la observación y la comprensión del fenómeno, frente a los análisis estadísticos de grandes muestras característicos del enfoque anterior. Se iniciaba, de este modo, el llamado *movimiento de las escuelas eficaces,* que dispone de dos décadas de antigüedad y que ha producido hasta el momento presente un importante volumen de investigaciones (BEARE et al,1992; DAVIS y THOMAS, 1992; RIVAS NAVARRO, 1986).

Antes de aludir a lo esencial de los hallazgos de dicha corriente de investigación educativa, haremos referencia a los supuestos conceptuales contenidos en la noción misma de *escuela eficaz.* El problema de la definición de lo que es la *calidad educativa* de una escuela ha generado, genera y generará notables controversias, con importantes connotaciones ideológicas que terminan por eludir la propia definición del concepto (OCDE, 1989b). Esa riqueza de matices, de análisis y de orientaciones propias del ámbito de la reflexión —sistemática u ocasional— presenta serias dificultades cuando se pretende conectar dicho ámbito con el nivel propio de la acción. Las nociones potencialmente muy ricas y complejas son, con frecuencia, difícilmente implementables y éste es el caso de la *calidad educativa* en particular.

Sin embargo, el concepto de *escuela eficaz* remite a una noción de calidad de corte operacional; una escuela es de calidad pura y simplemente si es eficaz o, en otros términos, si consigue sus objetivos. Esta idea, en apariencia tan simple, rompe con la ambigüedad paralizante propia de la captación difusa de un concepto; y es que —parafraseando a T. H. Berry— si no sabemos muy bien lo que es la calidad no podremos definirla, y si no podemos definirla tampoco podremos evaluarla, y si no podemos evaluarla no podremos conseguirla, y si no podemos conseguirla lo más fácil es que, al final, nos olvidemos de ella. Pero, además, esta aproximación operacional al concepto de calidad genera una serie de orientaciones considerablemente efectivas para actualizar el concepto, para dotarlo de un significado práctico. Así, la idea de eficacia nos remite tanto a la formulación de objetivos como a la evaluación de su grado de consecución. Se es eficaz cuando se establece, sin ambigüedad, un conjunto de objetivos y cuando éstos se cumplen. La formulación de objetivos se convierte, pues, en un prerrequisito de la eficacia.

A la pregunta cuál es la naturaleza de los objetivos preferentes de la escuela, es decir, aquéllos en los que se va a centrar la evaluación y la medida, la orientación típica de las escuelas eficaces responderá: la instrucción; el aprendizaje por parte del niño o del adolescente. La sociedad ha requerido de la escuela una función social múltiple para alguna de cuyas dimensiones probablemente no estaba preparada. Las tareas típicamente escolares son la enseñanza y el aprendizaje; se supone que sus profesionales están adecuadamente preparados para ellas de modo que es eso, y no otra cosa, lo que saben —o deben saber— hacer bien. Este matiz fundamental del concepto de eficacia escolar se tradujo en el interés por la medida del rendimiento académico con la ayuda de herramientas consideradas válidas y fiables como lo son las pruebas estandarizadas de carácter objetivo, de larga tradición en el mundo anglosajón. En las escuelas de enseñanza primaria la medida de la eficacia se orientó, esencialmente, hacia las competencias básicas, esto es, hacia el lenguaje y hacia las matemáticas.

Frente a este enfoque analítico, en el terreno tanto de los objetivos como de los resultados —que es característico de la noción de escuela eficaz— contrasta un tercer rasgo cual es su consideración global respecto de las causas de la eficacia escolar. Rasgo conceptual que conecta con la idea de cultura —como conjunto de valores, principios y normas compartidos— orientada, en este caso, a la consecución de los objetivos y que, a través de una tupida red de interacciones definida en el seno de la comunidad educativa, refuerza considerablemente la eficacia de las acciones individuales.

El patrón característico de las escuelas eficaces

La información acumulada por las investigaciones encuadradas en el movimiento de las escuelas eficaces y por sus periódicas revisiones, permite resumir cuáles son las características fundamentales que comparten este tipo de escuelas. En lo que sigue, nos referiremos a aquéllas que presentan un mayor grado de consistencia empírica, es decir, a aquéllas que han aparecido repetidas con más frecuencia en los estudios orientados a observar el funcionamiento de este tipo de escuelas de elevado rendimiento. Tales características son:

1) Un conjunto de objetivos básicos, bien definidos, alcanzables y compartidos por los profesores.
2) Un conjunto de normas y de valores institucionales respetados por todos y dirigidos hacia la consecución de los fines y de los objetivos básicos de la escuela.
3) Un liderazgo efectivo por parte del director capaz de generar un clima cooperativo y de orientar con visión y energía tanto a los alumnos como a los profesores hacia la mejora de las actividades y de los rendimientos.
4) Una elevada participación del profesorado en las decisiones de índole didáctica. Los profesores son considerados por la escuela como profesionales expertos.
5) Una destacada estabilidad del profesorado que genera un clima de orden y favorece el compromiso personal con la institución.
6) Un programa efectivo de formación y de desarrollo del personal orientado no sólo a mejorar las competencias profesionales para implementar el proyecto de la escuela, sino también a estimular expectativas, actitudes y conductas positivas para el progreso de la institución.
7) Un clima de reconocimiento, de motivación y de refuerzo tanto de la dirección hacia los profesores como de éstos hacia los alumnos mediante la valoración de sus logros, la aceptación de sus ideas y la exaltación del buen rendimiento académico.
8) Un clima escolar ordenado, que permite que profesores y alumnos se concentren sin distracciones ni perturbaciones en sus respectivas tareas. La disciplina se aplica con firmeza y justicia en un ambiente de confianza y de seguridad entre las personas.
9) Una explotación máxima del tiempo real de aprendizaje, lo que supone una implicación activa y responsable de los alumnos en las tareas, una vinculación efectiva de éstas con los objetivos y una elevada tasa de éxitos. Las interrupciones del proceso instructivo, sea por razones de disciplina sea por interferencias de otras actividades secundarias, son reducidas al máximo.

10) Un grado de dificultad de las diferentes actividades escolares adecuado al nivel de desarrollo intelectual de los alumnos que permite a éstos conseguir buenos resultados.
11) Un alto nivel de apoyo y de participación de los padres que se traduce no sólo en su disposición a colaborar con las actividades propias de la escuela, sino también en actuaciones dentro de sus propias casas, incidiendo sobre la motivación de los alumnos, aportándoles ayuda y reforzando, asimismo, la valoración de la institución escolar.
12) Un indiscutible apoyo de las autoridades escolares correspondientes, facilitando el soporte financiero necesario, alentando los procesos fundamentales de mejora y orientando a la dirección en su calidad de guía de todos ellos.

Una de las aportaciones más originales de las investigaciones sobre escuelas eficaces, consiste en destacar el papel decisivo que juegan las interacciones entre los diferentes subsistemas —dirección, profesores y alumnos— que componen la escuela y de éstos con el entorno propio de la institución escolar —padres y autoridades educativas— en la consecución de buenos resultados y en su mejora. Ese conjunto de interacciones se producen en coherencia con la cultura de la escuela pero, a un tiempo, refuerzan su consistencia. Lo mismo sucede con los logros de la escuela tanto en el plano académico como organizativo; ambos tipos de logros aparecen mutuamente relacionados entre sí y, a su vez, con el conjunto de valores, normas y actitudes, formando una red de «expectativas y actividades que se refuerzan mutuamente» (PURKEY y SMITH, 1982; RIVAS, 1986). La calidad, o la eficacia escolar, aparecen, pues, como la propiedad emergente de un sistema complejo —como lo es la escuela— cuando opera de acuerdo con ciertos principios de funcionamiento que toman en consideración la complejidad.

Tal circunstancia insinúa el abandono del ideal cartesiano como soporte epistemológico a la hora de enfrentarse con la eficacia escolar como fenómeno social. Como es sabido, en este tipo de enfoques prima la disgregación de la realidad en partes como método operativo fundamental, para proceder posteriormente a un intento de agregación sumativa. Detrás de esta aproximación subyace oculto un postulado de aditividad; no hay nada más allá de la agregación de las entidades fundamentales; el todo es, por tanto, reducible a la suma de las partes. No hay lugar, pues, para la síntesis no sumativa, para la emergencia de propiedades no atribuibles a los objetos individualmente considerados sino a su dependencia recíproca, a sus relaciones mutuas, a su interacción.

Esta prevalencia de las entidades frente a las relaciones, característica de la epistemología de corte cartesiano, no se corresponde bien con la realidad que manifiestan las escuelas eficaces, la cual se acomoda mucho mejor a un enfoque sistémico, enfoque definido, en apretada síntesis, por sus cuatro conceptos fundamentales (DURAND, 1990; LE MOIGNE, 1990; MORIN, 1990): el concepto de *interacción*, en tanto que acción recíproca entre los elementos de un sistema que modifica el comportamiento o la naturaleza misma de dichos elementos; el de *totalidad*, como forma global que incluye la aparición de cualidades emergentes que no poseían los componentes del sistema separadamente considerados; el de *organización*, que en su dimensión tanto estructural como funcional define las relaciones entre los componentes del sistema; y el de *complejidad*, como cualidad de los sistemas sinónimo de riqueza de información, de la que no se puede prescindir.

ESCUELAS EFICACES *vs.* EMPRESAS DE ÉXITO

Retomando el camino marcado en los inicios del presente capítulo, cabe preguntarse si las claves del funcionamiento eficaz de las escuelas constituye algo propio del mundo educativo —un mundo peculiar, en opinión de algunos altamente específico y por tanto no comparable, por su propia naturaleza, con el de otras organizaciones— o, por el contrario, el ya referido principio de invariancia dispone de alguna validez empírica que permita aprovechar una buena parte del considerable caudal de información y de experiencia generado por el movimiento de la gestión de calidad y de la calidad total.

Descendiendo al terreno de los hechos, sucede que al confrontar el patrón característico de las *escuelas eficaces* con el correspondiente a las *empresas de éxito* se descubre una tal colección de analogías que resulta difícil sustraerse a la convicción de que es mucho

más importante lo que tienen en común tales familias de organizaciones que lo que las diferencia.

Así, por ejemplo, la investigación dirigida por J.M.Viedma —profesor de Administración de Empresa en la Universidad Politécnica de Cataluña— sobre la *Excelencia Empresarial Española* ha permitido identificar un patrón característico de las empresas de éxito sobre una muestra de más de 160 compañías netamente españolas. Los rasgos más generales de la excelencia empresarial recogidos en el referido estudio son los siguientes (EL PAÍS, 1990; VIEDMA, 1992).

1) Las operaciones de la empresa giran en torno a una actividad básica que dominan y en la que tienen posibilidades de superar a la competencia. Renuncian a introducirse en sectores de actividad para los que no están suficientemente preparados.
2) Disponen de un sistema de información rápido, sencillo y práctico que pone a disposición de la dirección la información más relevante y necesaria para la toma de decisiones.
3) Poseen una cultura fuerte que emerge de su líder y se extiende por toda la organización.
4) La cultura empresarial tiene como ejes principales la integración y motivación del personal, el fomento de un espíritu emprendedor y un sistema de valores, de orden superior, que es compartido por todos los individuos que integran la empresa.
5) Existe un esfuerzo realizado por la alta dirección para que cada miembro de la organización se sienta parte de ella; esfuerzo que se traduce en políticas de motivación, promoción interna del personal, participación en la toma de decisiones y formación.
6) Se fomenta la autonomía y la iniciativa en las distintas áreas en que se divide la organización, manteniendo no obstante un equilibrio *centralización-descentralización* entre las acciones de la alta dirección y las de los departamentos.
7) La consideración hacia las personas constituye el componente principal de la cultura característica de las empresas de éxito, consideración que alcanza no sólo a aquéllas que forman parte de la organización sino también a aquellas otras —proveedores y clientes— con las cuales la empresa se relaciona de forma directa.

8) El liderazgo resulta ser la característica más importante de las empresas de éxito; se ejerce, en su mayor parte, por los propios fundadores e incluye disponibilidad, sentido de futuro, visión de negocio, capacidad para seleccionar el personal adecuado, dinamismo y un gran espíritu de trabajo que se propaga hasta alcanzar a todos los elementos de la empresa.

ALGUNAS CONSECUENCIAS PRIMERAS

En resumen, *liderazgo, personas, cultura* y *dominio* de la actividad constituyen los cuatro pilares fundamentales que explican la excelencia tanto de las empresas como de las escuelas. El aludido principio de invariancia parece consistente y nos invita a aceptar la gestión de calidad como marco conceptual y metodológico de referencia —proveedor de un suficiente nivel de detalle— para, desde él, no sólo efectuar una crítica fundada a los modos actuales de gestión de los Centros públicos sino también proponer soluciones, de validez probada en otras organizaciones, que, convenientemente adaptadas, puedan contribuir a la mejora de nuestro sistema educativo, de su tono vital, de su eficacia y de su eficiencia.

Ante el reto que supone para la mayoría de las empresas españolas hacer frente a las exigencias del mercado único el estudio de Viedma señala:

> «Sólo un management de verdadera calidad puede acometer en un periodo de tiempo tan corto las profundas transformaciones que requiere el afrontar el reto con éxito».

Este mensaje diáfano es, asimismo, transponible al ámbito educativo español, para el que un *management* de calidad constituye la más antigua y la más importante de sus asignaturas pendientes.

lo original: *Schools and Quality. An International Report*
)licado en francés bajo el título de *Les écoles et la qualité* por el Servicio
Publicaciones de la O.C.D.E., París

ducción de Guillermo Solana Alonso

bierta de Ferran Cartes

438

ª edición, 1991

)uedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la eprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella nediante alquiler o préstamo públicos.

© 1990 by Organisation for Economic Co-operation and Development
© de la presente edición: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria, s/n, Madrid y
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona
Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN: 84-7509-720-0
Depósito legal: B-35.913 / 1991
N.I.P.O. 176-91-126-7
Impreso en Nova Gràfik, S.A.
c/ Puigcerdà, 127 - 08019 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain

Escuelas y calidad de la enseñanza

Informe internacional

O.C.D.E.

Temas de educación
Paidós

Ministerio de Educación y Ciencia

TEXTO No 35

SUMARIO

Introducción 13

Primera parte
CALIDAD: EL CONCEPTO Y LA PREOCUPACION

1. Razones del interés actual por la calidad 21
Introducción 21
Reacciones a la era del desarrollo 21
Calidad en educación e imperativos económicos 27
El contexto social de las escuelas 31
Observaciones concluyentes 34
Notas y referencias 35

2. El concepto de calidad 37
Introducción 37
La palabra «calidad» 38
Calidad en escolarización: dimensiones y enfoques 40
a) Estilo de indagación y nivel de escolarización referido 40
b) Propósitos y objetivos 41
c) ¿Calidad de qué? 43
d) ¿Calidad para quién? 46
Observaciones concluyentes 49
Notas y referencias 50

3. La controvertida cuestión de los niveles 51
Introducción 51

La significación de los niveles 51
Problemas metodológicos y opciones políticas 56
Observaciones finales: aclaración de los niveles 66
Notas y referencias 67

Segunda parte
AREAS CLAVES EN EL EMPEÑO DE LA CALIDAD EN ESCUELAS Y SISTEMAS ESCOLARES

4. El currículo: planificación, aplicación y evaluación 73
Conceptos y definiciones 73
El currículo básico 76
Contenido del currículo 78
Objetivos y evaluación 83
Conclusiones: planificación del currículo para elevar la calidad . . 89

5. El papel vital de los profesores 95
Profesores y calidad 95
Atracción de buenos aspirantes 96
Preparación de profesores eficaces 99
Mantenimiento de la competencia del profesor 102
El papel mudable de los profesores: moral y motivación . . . 107
Conclusiones 109
Notas y referencias 110

6. Organización de la escuela 113
Introducción 113
Ciclos de escolarización y articulación entre los niveles . . . 114
Tamaño y proporciones profesor/alumnos 116
Tiempo invertido en la tarea 117
El día y el año escolares 120
Dirección y gestión: estructuras y estilos 122
Tecnologías de la información en escuelas y clases 128
Notas y referencias 130

7. Medición de resultados, apreciación y supervisión 133
La necesidad de valoración 133
La apreciación de los profesores 136
Evaluación basada en la escuela 138
Elección de los padres 140

480

Evaluación del conjunto del sistema 144
Notas y referencias 148

8. La dimensión de los recursos 149
Interacciones de cantidad y calidad 149
Recursos físicos adecuados 155
Notas y referencias 164

9. La escuela como el meollo de la cuestión 165

Tercera parte
RESUMEN Y CONCLUSIONES

Calidad: la nueva prioridad 173
Razones del interés por la calidad de la escuela 174
Diferentes enfoques de la calidad 176
Areas claves de la búsqueda de la calidad en escuelas y sistemas . . 179
La escuela como el meollo de la cuestión 184

Funciones de las autoridades de educación

Si es dura e incesante para una buena escuela la tarea de mantener unas condiciones favorables, aún es más difícil que una escuela mala se transforme por sí misma en buena. Porque el acicate para su transformación debe proceder del exterior. Aquí resulta crítico el papel de la autoridad educativa responsable. Esta es la única que se halla en disposición de supervisar todas las escuelas de su jurisdicción y de reaccionar cuando descubra que el rendimiento de una resulta insatisfactorio. Amén de proseguir brindando instructivamente una dirección y una orientación en un espíritu de asociación, debe entonces intervenir de manera decisiva para facilitar el cambio.

Hay que recalcar la noción de *facilitar* más que imponer el cambio porque, debe reiterarse, ninguna escuela puede cambiar radicalmente por medio de una acción externa. La mayoría de las características de una escuela buena surgen y dependen de la continuidad de su dinámica interna. La intervención externa posee un poder limitado para influir en esa dinámica y es posible que transcurra un largo tiempo antes de que se adviertan resultados incluso en aquellas áreas en donde sea influyente.

Entre las funciones críticas que pueden ejercer las autoridades de educación figuran:

a) suscitar y mantener un interés público y penetrante por la calidad de la educación;
b) especificar claramente lo que la sociedad espera que logren todas sus escuelas;
c) exponer un currículo básico para todos los estudiantes y las condiciones bajo las cuales deberían ofrecerse materias opcionales;
d) asegurarse de que los profesores pasen por una formación práctica inicial eficaz y de que tengan amplias oportunidades para un continuado desarrollo profesional;
e) prescribir para las escuelas unas sólidas estructuras de gestión en las que se incluyan la participación de los padres y de los respresentantes de la comunidad;
f) garantizar que todas las escuelas dispongan de recursos adecuados;
g) supervisar el rendimiento de las escuelas con objeto de asegurarse de que todos los niveles generales sean satisfactorios y de que queden identificadas y obligadas a mejorar todas las escuelas malas;
h) proteger la libertad de todas y cada una de las escuelas.

Es obvio que el modo en que sean en la práctica interpretadas y realizadas variará considerablemente en función de las disposiciones organizativas y de la distribución del poder de toma de decisiones dentro de cada sistema nacional.

Tercera parte

RESUMEN Y CONCLUSIONES

Calidad: la nueva prioridad

La preocupación por la calidad de la educación en las escuelas figura hoy entre las prioridades supremas de todos los países de la OCDE; sin duda lo seguirá siendo en un futuro previsible.

Pero no existen remedios instantáneos para elevar la calidad ni se trata de un ejercicio automático. En muchos sistemas de educación es más bien una cuestión de consolidar las numerosas reformas de los últimos años y de llevar a cabo por largo tiempo muy considerables esfuerzos para lograr una mejora en cada aspecto de la escolarización. En ciertos sistemas empero puede exigir un alejamiento radical de las disposiciones y prácticas establecidas.

Dificultad sobresaliente es que el concepto de calidad resulta tan ampliamente interpretado, tanto dentro y a través de los países, como para desafiar un análisis preciso. Habida cuenta de ellos, resultaría fútil que la OCDE propusiera una definición estricta y universalmente aceptada, pero es importante tratar de aclarar el concepto mismo y comprender las consecuencias de la adopción de las diferentes interpretaciones de éste. El concepto de calidad es complejo.

Una vía útil dentro de esa complejidad estriba en estudiar las razones de este reciente interés; semejante análisis revela una variedad compleja de intereses públicos y nuevas presiones resultantes de críticas de niveles sin precedentes. El informe señala sin embargo que las críticas son siempre más fácilmente identificables y sensacionalistas, que la satisfacción pública general con la escolarización.

Razones del interés por la calidad de la escuela

Reacciones a una era de desarrollo

Las sociedades reaccionaron contra el optimismo de los sesenta y primeros años de la década de los setenta, época en la que los sistemas de educación experimentaron una rápida expansión y se consideraba el desarrollo educacional como un determinante clave de la generación de riqueza y de la realización de la igualdad social. Tal reacción se intensificó con la aparición de tasas elevadas de desempleo juvenil, poniendo de relieve de manera muy aguda que muchos jóvenes abandonaban la escuela escasamente preparados para la vida de adultos y del trabajo. En algunos países se adujo la supuesta evidencia de un declive en los niveles de logros educacionales. Al mismo tiempo se amplió la participación en la toma de decisiones educativas y diferentes grupos de presión manifestaron con claridad sus reivindicaciones acerca de los objetivos y de las políticas para las escuelas.

Tras una inicial reacción negativa, incluso pesimista, hay ahora signos de un mayor optimismo y una renovación de la creencia en la contribución decisiva de la educación al bienestar económico y social. Son altas las expectativas públicas respecto de las escuelas. Por todas estas razones y reacciones, positivas y negativas, la educación es objeto de un atento escrutinio público. Se espera que justifique plenamente a la sociedad lo que hace y el dinero que exige. Eso significa una intensa concentración en la calidad de lo que las escuelas dispensan.

Con toda probabilidad, más pronto o más tarde se habría agudizado el escrutinio público, al margen de la alteración económica de los setenta que tan abruptamente acabó con el optimismo de la década anterior. Los dos rasgos dominantes del período previo —expansión (crecimiento cuantitativo) y ampliación del acceso educacional a nuevas clientelas (igualdad de oportunidades)— habrían traído consigo la demanda de hacer inventario y la reafirmación de unas consideraciones cualitativas emparejadas a las cuantitativas.

Reformas del proceso y no simplemente de las estructuras educacionales

Se ha demostrado que las reformas estructurales de los sistemas tienen un poder limitado a la hora de resolver perennes cuestiones educacionales, especialmente la de asegurar a todos la igualdad de oportunidades. Dentro de las diferentes disposiciones estructurales la dificultad dominante estriba en transformar las prácticas pedagógicas y en lograr la implicación activa en la innovación de todos los actores del proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto crea la necesidad de conseguir un más hondo entendimiento de lo que realmente sucede en

983

las escuelas, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar allí.

Problema relevante es el que se refiere a la incapacidad de las reformas para afectar a la minoría apreciable de estudiantes que obtienen poco de su escolarización. ¿Cómo han de mantener las escuelas el principio de que todos los jóvenes deben ser introducidos a una cultura común y de que ha de garantizárseles la igualdad de acceso a los estadios superiores del sistema? ¿Cómo satisfacer la creciente demanda para retener por más tiempo a todos los jóvenes en la escuela sin poner en peligro las ambiciones académicas de los más inclinados al estudio o sin proporcionar oportunidades adecuadas de aprendizaje a la más amplia gama de estudiantes de capacidad media o a aquellos que ahora menos consiguen de su escolarización?

Demandas económicas y sociales

Ha vuelto a reconocerse la importancia del «capital humano» en el desarrollo económico y así se ha renovado el énfasis en el valor de la formación y la preparación. Sin embargo, se presta ahora atención especial a la demanda cualitativa para el trabajo, suscitándose con vigor el argumento de que eso requiere una fuerza laboral que posea en consecuencia un conocimiento y unas destrezas de gran calidad. De manera similar, la necesidad de alcanzar una competencia internacional ha concentrado el interés en el rendimiento educacional relativo.

Es preciso empero poner en claro las implicaciones que todo eso supone para la escolarización. Subsiste allí una visible laguna en el entendimiento de su contribución precisa al bienestar económico, que forzosamente será a largo plazo y a menudo actuará de modo indirecto y no por vías evidentes y directas. Por sí solo, este hecho expone a las escuelas a críticas cuando la presión política exige con frecuencia resultados inmediatos. Al mismo tiempo ha de recalcarse que la obligación que tienen las escuelas de proporcionar una sólida preparación para la vida de adultos no las exime de su misión esencial en la educación y el adiestramiento recurrentes como respuesta inmediata a unos rápidos cambios estructurales y profesionales. No debe culparse a las escuelas de todas las deficiencias apreciadas en conocimientos y destrezas, ni todas las soluciones corresponden necesariamente a su ámbito.

Las escuelas se ven en la actualidad agobiadas por una plétora de nuevas funciones y de presiones contradictorias. Deben demostrar que realizan de manera adecuada las tareas de enseñanza, socialización y asistencia infantil que han adquirido mientras que simultáneamente se adaptan a un mutable entorno exterior —el impacto de los medios de comunicación de masas, la explosión del conocimiento, las rupturas familiares— que irrumpe en su *status* tradicionalmente cerrado. Se espera más de tales centros incluso cuando su libertad de acción se ve cada vez más limitada por las presiones de una justificacion externa.

En respuesta a las crecientes expectativas sociales, los sistemas de educación

deben lograr un equilibrio entre la manifestación de un interés genuino por la justificación pública y el mantenimiento de la autonomía creativa de las escuelas y de la profesionalidad responsable de los enseñantes.

Diferentes enfoques de la calidad

Aparte de las diferentes acepciones de la propia palabra «calidad», que abarcan tanto lo descriptivo como lo normativo, existen dimensiones distintas del concepto cuando se aplica específicamente a la educación y se han adoptado una diversidad de enfoques para definir y mejorar la calidad de la escolarización. Tales diferencias resultan inevitables si se tiene en cuenta que la concentración del debate educacional y de la acción práctica varía desde el nivel «micro» más local de la escuela y del aula hasta el del conjunto del sistema de educación. Estas son sólo corolario de la naturaleza subjetiva del concepto y de la carga política del debate sobre el mejor modo de aumentar la calidad.

El informe trata de aclarar estos numerosos aspectos de la cuestión de la calidad, abordando cuatro interrogantes amplios que se solapan:

- ¿Qué nivel de escolarización —macro o micro— se halla sometido a escrutinio y cuál es la inspiración de éste: el compromiso de una reforma política o un imparcial análisis académico?
- ¿Cuáles son los fines y objetivos apropiados, hasta qué punto deben llegar más allá de los específicamente relacionados con el aprendizaje del estudiante y cómo se determinarán las prioridades entre éstos cuando las materias sean objeto de disputa?
- ¿Calidad de qué? ¿En qué grado la preocupación por el mejoramiento abarca objetivos no cognitivos?
- Calidad e igualdad: ¿calidad para quién?

Objetivos y prioridades

Las definiciones de la calidad se hallan crucialmente determinadas por los propósitos educacionales. Mas como esos propósitos son formulaciones generales de resultados deseados, entonces, al igual que sucede con la salud o con el bienestar económico, siempre habrá espacio para el mejoramiento. La calidad siempre puede ser mejor. Por esa razón los propósitos no proporcionan criterios absolutos para juzgar cuándo es satisfactoria la calidad.

En el interés actual por la actualidad tienden a confundirse dos ideas potencialmente contradictorias: por una parte, que siempre deberá existir un desplazamiento de la prioridad de las aportaciones (incluyendo los recursos financieros) a los productos; por otro, que la compleja química de la escolarización desafía

la aplicación de modelos simplistas de aportación-producto. Sería erróneo afirmar que una renovada atención por los resultados implica que cobren entonces menos importancia las aportaciones y los procesos que los determinan; ambos son cruciales.

Los que postulan prestar una mayor atención a los resultados deben poner en claro si ha de otorgarse prioridad a los que son específicamente cognitivos o si entre los fines deseados tendrían que figurar igualmente los propósitos más amplios de la educación para englobar el aprendizaje afectivo, social, estético y moral. Como todos los sistemas coinciden en señalar que es amplia la gama de propósitos de las escuelas, ésta es pues una cuestión de decidir prioridades. También deben fijarse prioridades en lo que concierne a los grupos que sean objeto de las políticas. Para algunos, la cuestión de la calidad nada representa si no se refiere a los alumnos de logros bajos; para otros, atañe predominantemente a los muy dotados y de logros elevados: otros hay además que insisten en que concierne a *todos* los alumnos de *todas* las escuelas. No deberían fijarse prioridades en beneficio de los muy dotados o de los que tienen dificultades de aprendizaje, a expensas del amplio grupo de alumnos cuyos talentos les sitúan en el centro.

Los términos cambiantes del debate educacional

La búsqueda de la claridad se torna cada vez más problemática en razón del hecho de que en las últimas dos décadas se hayan ensayado y evaluado tantas ideas e innovaciones educativas que han mostrado no ser precisamente ideales. Existe un «escepticismo documentado» acerca del cambio educacional que distingue a los años ochenta de los sesenta y que ha determinado la pérdida de atractivo de los grandes principios y de las teorías educacionales generales. Beneficio considerable de la acumulación de investigaciones y observaciones es que puedan revelarse fallidas las recetas simplistas de mejoramiento, pero el peligro opuesto es que pasen inadvertidas las soluciones audaces. Las ideologías que tradicionalmente chocan en el debate educacional —conservadoras frente a progresistas, elitistas frente a igualitarias, la derecha frente a la izquierda— resultan términos cada vez más inadecuados para aplicarlos el complejo debate actual y la preocupación por el mejoramiento de la calidad abarca estas distintas divisorias.

Calidad e igualdad

Interactúan muy estrechamente las consideraciones sobre el modo en que deben ser interpretadas y realizadas calidad e igualdad. En algunos aspectos, puede que exista una tensión entre sus amplios propósitos; en otros, son directamente complementarios. La demanda de una atención más minuciosa a los resultados cognitivos no debe ser interpretada como una oposición a mejorar las oportuni-

dades y el rendimiento de los estudiantes con dificultades; desde luego es una condición previa de semejante mejoramiento.

La pregunta: «¿Calidad para quién?» va más allá de la aplicación de unos niveles universales y la identificación resultante del aprendizaje deficiente e inquiere en qué grado responden en el presente los sistemas escolares a las demandas educacionales de diferentes grupos sociales y culturales cuando las formulan. Otorgar una prioridad a esta cuestión significa por eso proporcionar una interpretación de largo alcance de la igualdad de oportunidades basada en el grado de participación en la gestión de las escuelas y en la política escolar. Para evitar una pugna general, las demandas especiales deberían integrarse siempre que fuese posible en la práctica normal de la escolarización.

La cuestión de los niveles

Hay cierto número de significados del término «niveles». Corrientemente se les hace equivalentes de las cotas medias de logros. Cabe también interpretarlos como expectativas de la sociedad y como propósitos educacionales. Cuanto más precisos sean los contenidos otorgados a los niveles, más orientaciones dispensan para la valoración mientras que posiblemente también más vulnerables se tornan a la acusación de parcialidad.

El modo en que se empleen los datos para ilustrar el debate sobre los niveles depende crucialmente no sólo de la interpretación adoptada sino también de las ideologías y los valores educacionales. El empleo de datos científicos queda así muy a menudo predeterminado pero el reconocimiento de que este hecho no puede abrir el camino a un debate puramente ideológico. Los datos empíricos deben ser mostrados tan ampliamente como sea posible para determinar el estado de la cuestión.

La equiparación de niveles con cotas medias de logros debe evitar la confusión entre lo que *debe ser* y los que *es* y cualquier conclusión basada en tales promedios tendría que reconocer plenamente el grado en que son sensibles los hallazgos a las medidas y a los instrumentos de medición utilizados. Ha de cuidarse de suponer que tales datos sobre indicadores aislados constituyen medidas adecuadas de rendimiento en todas las áreas relevantes del conocimiento, las destrezas y la competencia.

Dista de ser tarea simple valorar si los niveles suben o bajan. Entre las complejidades inherentes figuran los formidables problemas técnicos y educacionales de apreciar el cambio y de fijar unos jalones conforme a los cuales puede decidirse si tiene lugar un progreso o un retroceso. Incluso si tales tendencias parecen relativamente bien establecidas, aún queda por responder cuáles son las *causas* subyacentes más importantes y qué medidas políticas tendrán *impacto* más pronunciado en un ulterior mejoramiento.

Los datos acerca de las concepciones y actitudes de los diferentes usuarios

de las escuelas constituyen un complemento importante a las medidas del logro para poder aclarar los propósitos y determinar los niveles de satisfacción. Las actitudes subjetivas se hallan conformadas sin embargo por factores objetivos y los datos al respecto indican no sólo que crecen las expectativas acerca de las escuelas sino que son diversas y en ocasiones contradictorias. Resultan especialmente importantes las concepciones de los propios alumnos.

La indagación de las *tendencias* se ve así plagada de problemas técnicos, conceptuales y políticos. Es de la mayor prioridad:

a) comprometerse en el ámbito de la sociedad a aclarar los niveles *contemporáneos* y a determinar el grado de satisfacción por el rendimiento actual en términos de esos niveles;
b) el desarrollo de estadística y de indicadores especialmente concebidos para ayudar a ese proceso;
c) la indagación, la investigación y el debate concernientes a los *efectos* en esos niveles de unas disposiciones educacionales específicas y de las reformas discutidas.

Areas claves de la búsqueda de la calidad en escuelas y sistemas

El currículo

El modo en que el currículo sea definido, planificado, aplicado y evaluado influye crucialmente en la calidad de la educación dispensada.

La cuestión más importante del currículo concierne a la idea de un *meollo* porque una condición clave de la calidad en educación es que a todos los niños, sea cual fuere su sexo u origen étnico o en donde vivan, debe enseñárseles un conocimiento y unas destrezas hasta un nivel aceptable de logro. La composición exacta de ese meollo será diferente de un país a otro o de una a otra región dentro de un mismo país y diferirá a los largo del tiempo cuando sean reordenadas las prioridades.

No existe necesariamente contradicción entre la idea de un currículo básico común y proporcionar a cada uno de los estudiantes la oportunidad de escoger entre una variedad de módulos. Semejante diseño de currículo puede hallarse eficazmente fundado en el principio de que son posibles varias vías igualmente útiles hacia el currículo común. Una de las funciones importantes de las escuelas consiste en dispensar a los alumnos una orientación adecuada a la hora de elegir: escuelas y profesores se hallan obligados a conseguir un currículo equilibrado: la elección no tiene por qué ser ilimitada.

Ampliamente concebida, la preparación para la vida laboral ha de informar el currículo básico, sobre todo en el nivel de secundaria. La educación general

debería incluir materias tales como la enseñanza y la orientación acerca de la vida laboral y de los requisitos del adiestramiento, la mecánica del mercado de trabajo y el papel de las empresas en la economía nacional.

El empleo de objetivos en la planificación del currículo en diferentes niveles —nacional, regional, de escuela y de clase— puede representar un modo constructivo de mejorar la escolarización, simplemente por concentrarse de manera más aguda en ciertas áreas del aprendizaje y ligar la evaluación con la docencia.

Definición de resultados, evaluación y supervisión

Es esencial no sólo identificar lo que un estudiante no comprende sino también tratar de descubrir la fuente de la falta de entendimiento para que pueda ser remediada. En esta tarea resulta crucial el papel de diagnosticador del profesor.

Uno de los peligros que debería contrarrestar la planificación del currículo nacional y escolar es la tendencia a que las instituciones educacionales se vean dominadas por sus técnicas de medición. Tomándola en consideración, los tests graduados tienen un puesto en el esquema de una evaluación del currículo racionalmente planificado. Los tests o los exámentes referidos a un criterio poseen ciertas ventajas porque especifican unos niveles o criterios que cada estudiante debería alcanzar. El perfil es valioso cuando se emplea como un medio de medir el rendimiento a través de todo el currículo.

La evaluación basada en la escuela, un proceso por el que los enseñantes debaten el funcionamiento de su propio centro como grupo de profesionales que aspiran a aportar un cierto mejoramiento, es un elemento crítico en la búsqueda de la calidad.

Una manera de supervisar los sistemas de educación es la que estriba en emplear un cuerpo de inspectores, cuyo papel y funciones todavía requieren aclaración en numerosos países.

En algunos sectores se propugna contar con la elección de los padres como modo de evaluar las escuelas más dependientes de las opiniones de los clientes que de los profesionales. Pero puede contradecir algunos de los propósitos contemporáneos de la educación. Subsiste el hecho de que en las sociedades democráticas los padres siempre ejercerán en beneficio de sus hijos alguna forma de elección educacional. Lo ideal debe ser que los objetivos generales de la sociedad y los deseos de cada uno de los padres coincidan tanto como sea posible.

En los sistemas de educación, el proceso de evaluación y de justificación es de doble sentido: la autoridad central debe poseer los canales adecuados de comunicación para informar a las escuelas acerca de las decisiones políticas, pero quienes adopten éstas también han de mostrarse sensibles a las opiniones de los profesores y de los padres. De manera semejante, los primeros precisan disponer de una información fiable y regular acerca de los niveles en la escuela y estar completamente seguros acerca de su grado de calidad.

Muchos países coinciden en considerar que parte del proceso de mejorar la calidad en educación consiste en tornar accesibles datos nacionales e internacionales sobre diversos aspectos de los niveles educacionales. Esto depende de llegar a un acuerdo sobre tales niveles, de ser capaces de medirlos y de asegurarse de que los medios no tergiversen los fines.

El papel de los profesores

La competencia y la dedicación de los profesores son requisitos vitales y previos para el logro de una educación de calidad. Sin embargo, en la actualidad y en muchos países de la OCDE existe un descontento público con el rendimiento de los enseñantes mientras numerosos profesores se muestran claramente insatisfechos con su suerte.

Los enseñantes se ven sometidos al acoso de retos y presiones nuevos. Algunos experimentan una crisis de identidad profesional. Muchos se hallan agobiados de trabajo. Resulta cada vez menos claro lo que se supone que ha de ser un buen profesor.

Se requiere un enfoque cuádruple para:

a) Atraer buenos aspirantes.
b) Preparar más eficazmente el nuevo profesor.
c) Adoptar medidas para el mantenimiento de la competencia de los profesores en ejercicio.
d) Tratar en general de elevar la moral y la motivación del enseñante.

El objetivo debe consistir en reclutar profesores del calibre más alto posible. Esto exige no sólo tener un concepto muy claro de lo que constituye un buen profesor sino que sea compatible con la variedad de métodos docentes, enfoques pedagógicos, personalidades y estilos. Al seleccionar enseñantes se ha de prestar atención especial a los factores de la personalidad así como a las calificaciones académicas, porque el modo en que un profesor se relaciona con los alumnos e interactúa con ellos resulta crucial para una enseñanza y un aprendizaje eficaces.

Los salarios deben ser suficientemente atrayentes para permitir la competencia con otros profesionales y con las empresas privadas. En numerosos países es sin embargo imposible ofrecer escalas de salarios comparables a muchas de las que se brindan. Se valora por eso considerablemente la satisfacción por el puesto de trabajo, las buenas condiciones del servicio y un rango reconocido en la sociedad. Pero, de no lograrse progresos en cualquiera de estos frentes, no será extraño que esos países no consigan atraer a la enseñanza en cantidad suficiente a candidatos de calidad.

El problema de la formación práctica inicial estriba en parte en que simplemente es excesiva la información que hay que adquirir y demasiadas las destre-

zas que aprender en el tiempo limitado de que se dispone; por eso la formación inicial ha de ser considerada como la primera etapa de una preparación profesional y no como la totalidad de ésta.

Ha de dispensarse una formación en curso de empleo sobre una base más uniforme, que resulte accesible a todos los profesores, incluyendo los destacados en áreas marginales. Deberá ser proporcionada sistemáticamente en forma de secuencia significativa en vez de constituir una serie de opciones fortuitas, por interesantes que puedan parecer. Tendrá que brindar una clara ventaja a cada enseñante en cuestión, así como a su escuela y al conjunto del servicio educacional.

Si los salarios siguen siendo relativamente bajos y limitadas las perspectivas de ascenso, deberán buscarse otros modos de otorgar una satisfacción personal por medio de una combinación del desarrollo del personal y de una estructura atrayente de la carrera.

Los profesores, al igual que los padres y los que elaboran las políticas correspondientes, se beneficiarán de unas definiciones más estrictas de la competencia profesional. Es importante por tal razón que los enseñantes sean considerados como profesionales, que sometan su peripecia a una apreciación periódica y que, en casos extremos de incompetencia, sean trasladados a otros puestos. El propósito primario de la apreciación debe ser promover el desarrollo profesional, y probablemente sólo será eficaz si los propios enseñantes se hallan íntimamente implicados en el proceso de su realización.

Organización de la escuela

Aunque la experiencia de la escolarización puede ser dividida en ciclos se precisa una continuidad de año, módulo o ciclo con el siguiente. El currículo ha de estar concebido de forma tal que establezca nexos o puentes entre las etapas. Algunos enseñantes pueden acompañar a los mismos alumnos durante dos o más años de escolarización. Pueden existir contactos regulares y una planificación coordinada del currículo entre quienes enseñan en los diferentes niveles. Cabe mantener expedientes detallados de los estudiantes que permitan trazar su progreso y proporcionar a cada nuevo profesor una imagen exacta de sus puntos fuertes y débiles.

El tamaño de la escuela es un factor significativo para la determinación de la enseñanza y del ambiente de aprendizaje. Las escuelas pequeñas crean una atmósfera cordial y una sensación de comunidad mientras que las escuelas grandes pueden brindar una más amplia elección de materias y de oportunidades para actividades al margen del currículo. Es importante tratar de llegar a una combinación mediante diversas formas de organización interna y logrando, siempre que sea posible, que las escuelas más pequeñas compartan instalaciones.

Un número excesivo de alumnos por clase constituye una barrera para una enseñanza eficaz y, siempre que sea factible, las clases tendrán que ser suficientemente reducidas para que el profesor preste atención a cada alumno. Sin embargo, en algunas circunstancias, puede que resulte más beneficioso dedicar los recursos adicionales a otros fines en vez de reducir el número de alumnos de la clase.

Importa asegurarse de que el número de horas que cada profesor pasa con una clase durante una semana y el número de estudiantes con quien cada enseñante entre en contacto durante un día o una semana contribuyan a facilitar y no a estorbar el proceso de aprendizaje.

La cantidad de tiempo que los alumnos invierten en la escuela sólo es significativo para los resultados del aprendizaje de ser utilizado de la mejor manera posible.

La impresión popular sobre el valor de las tareas hechas en casa parece hallarse respaldada por los datos científicos. Sin embargo, han de buscarse modos y medios de ayudar a los niños desfavorecidos para que estudien fuera de las horas regulares de clase si deseamos evitar que se retrasen aún más.

A cada uno de los países y de las autoridades locales autónomas puede serle útil comparar el conjunto de sus requisitos de asistencia de los alumnos con los que existen en otros lugares.

La investigación psicológica y el sentido común señalan conjuntamente que cabe considerar formas diferentes de organizar el día, el período y el año escolar; entre estas formas puede muy bien figurar un examen de los beneficios de períodos más breves y de interrupciones más frecuentes y cortas.

La dimensión de los recursos

Es difícil llegar a obtener unos datos empíricos que demuestren la existencia de una correlación sólida y directa entre la aportación de recursos y los productos de la escuela incluso medidos en logros reglamentados con tests. Y ello es así porque el modo de empleo de los recursos y el ambiente de las escuelas pueden variar de tal forma que resulte improbable que unos análisis cuantitativos muestren unos efectos consistentes. Eso significa que los recursos «no importen». Algunas autoridades educativas nacionales, regionales y locales consideran que el mejoramiento de la calidad requiere mayores recursos. Así, varios países han adoptado por invertir los ahorros dimanados de la reducción de las matriculaciones en unas mejoras cualitativas.

En el momento presente la mayoría de los sistemas escolares no pueden esperar conseguir recursos significativamente mayores al tiempo que son objeto de presiones para que demuestren que sacan pleno partido de los que ya reciben. Paradójicamente, la mayoría de las recomendaciones específicas para el mejoramiento de la calidad de la escolarización, incluso las brindadas por quienes propugnan la obtención de resultados máximos del dinero invertido, postulan un incremento de los gastos, a veces en gran escala.

Cuatro son las propuestas actualmente en boga para mejorar los niveles sin

incrementar forzosamente los costes: desplegar de modo más eficaz el personal y los recursos; atraer o incrementar las aportaciones de los padres y otras contribuciones exteriores; lograr economías mediante el empleo de nuevas tecnologías de instrucción; basarse, al menos en parte, en las preferencias del consumidor. Ninguna de estas propuestas se halla exenta de problemas, pero cada una merece seria consideración.

Es necesario que todos los que participan en la educación se tornen conscientes de sus costes, se esfuercen por lograr ahorros allí en donde sea posible y se aseguren de que los recursos sean empleados en donde determinen las máximas ventajas en el aprendizaje.

Son indispensables no sólo los recursos financieros sino también los físicos de edificios e instalaciones en los que a menudo no se repara como tales. Es especialmente importante no descuidarlos a la hora de imponer restricciones a las inversiones de capital; quizá no sean inmediatamente evidentes los efectos de tales recortes, así que resultará más difícil remediarlos cuando surjan los problemas.

La escuela como el meollo de la cuestión

Un cuerpo sustancial de las investigaciones recientes ha tomado la forma de observaciones minuciosas de clases y escuelas y ha logrado dos destacados hallazgos anejos: *a*) que la motivación y los logros de cada estudiante se hallan profundamente afectados por la cultura o el clima peculiar de cada escuela; *b*) que las escuelas en donde los alumnos rinden bien poseen la totalidad o buena parte de unas características identificables.

Diez características parecen desempeñar un papel especialmente decisivo en la determinación de los resultados escolares deseables:

1. Un compromiso con normas y metas clara y comúnmente definidas.
2. Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación.
3. Dirección positiva en la iniciación y el mantenimiento del mejoramiento.
4. Estabilidad del personal.
5. Una estrategia para la continuidad del desarrollo del personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela.
6. Elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado que asegure un lugar suficiente a cada alumno para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales.
7. Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
8. La búsqueda y el reconocimiento de unos valores propios de la escuela más que individuales.
9. Máximo empleo del tiempo de aprendizaje.
10. Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa responsable.

887

Pocos serían quienes limitasen la definición de calidad de la escuela a criterios puramente académicos de aquello de lo que comúnmente depende la «eficacia» en los textos; las lecciones de éstos proporcionan empero indicadores valiosos en el empeño general del mejoramiento escolar.

De las funciones críticas que pueden ejercer las autoridades de educación figuran las siguiente entre las más importantes:

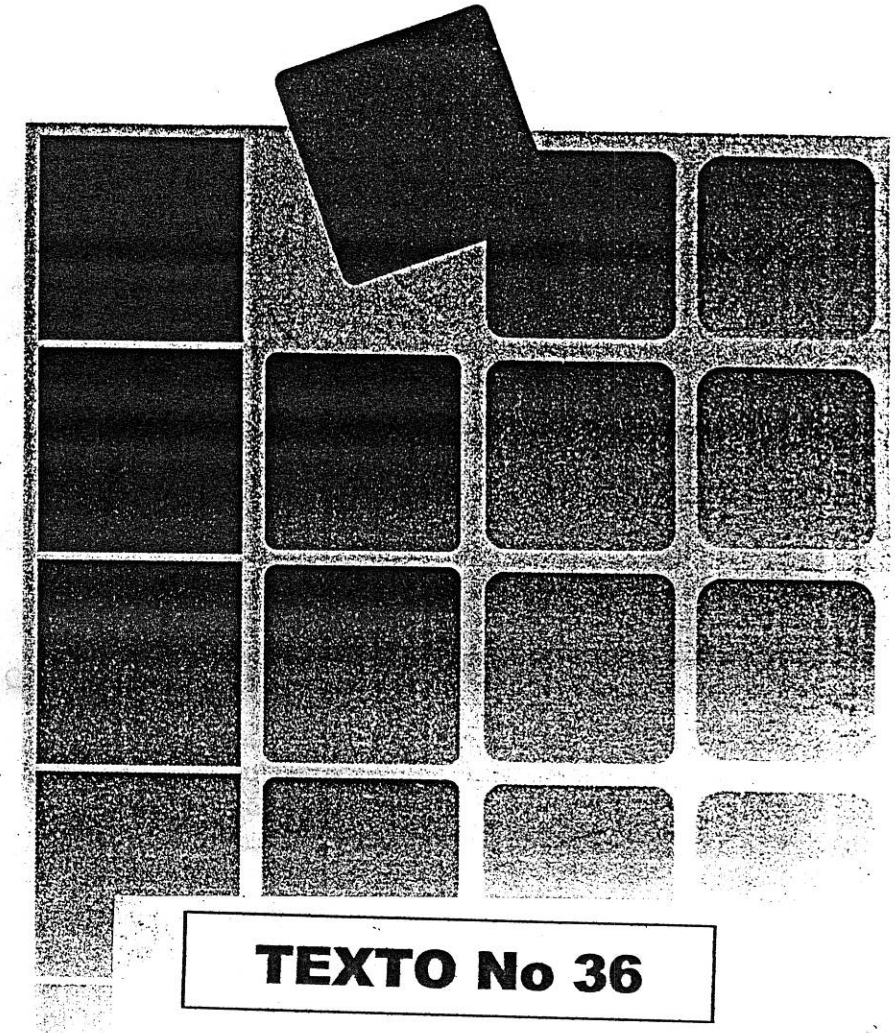
a) suscitar y mantener un interés público y penetrante por la calidad de la educación;
b) especificar claramente lo que la sociedad espera que logren todas sus escuelas;
c) exponer un currículo básico para todos los estudiantes y las condiciones bajo las cuales deberían ofrecerse materias opcionales;
d) asegurarse de que los profesores pasen por un adiestramiento inicial eficaz y de que tengan amplias oportunidades para un continuado desarrollo profesional;
e) prescribir para las escuelas unas sólidas estructuras de gestión en las que se incluyan la participación de los padres y de los representantes de la comunidad;
f) garantizar que todas las escuelas dispongan de recursos adecuados;
g) supervisar el rendimiento de las escuelas con objeto de asegurarse de que todos los niveles generales sean satisfactorios y de que queden identificadas y obligadas a mejorar todas las escuelas malas;
h) proteger la libertad de todas y cada una de las escuelas.

484

Gestión

El directivo como gestor de aprendizajes escolares

Pilar Pozner de Weinberg



TEXTO No 36

AIQUE

reparación de la edición: Marta Marín

© Copyright Aique Grupo Editor S.A.
Arturo Jauretche 162 (ex Méndez de Andés) (1405) Capital Federal
Tel.-Fax: 958-0200

Hecho el depósito que previene la ley 11.723
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
I.S.B.N. 950-701-303-2
Segunda edición

La reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso, etc. no autorizada por los editores, viola derechos reservados.

Esta edición de 2.000 ejemplares
se terminó de imprimir en enero de 1997
en La Prensa Médica Argentina S.R.L.
Junín 845, Buenos Aires.

Índice

Introducción 7

Capítulo 1. Crisis, reforma y participación 11
Cambios y transformaciones 11
Estado, educación, escuela 18
Desafíos educativos en la región americana 27

Capítulo 2. La escuela como unidad educativa 41
Un modelo organizacional aprisionante 41
La gestión educativa ante la innovación y el cambio 52

Capítulo 3. La gestión escolar 69
La gestión de la unidad educativa 69
La elaboración del proyecto 75
El desarrollo de equipos pedagógicos: un cambio de cultura escolar 83

Capítulo 4. Ser directivo escolar 93
Funciones del equipo directivo 93
El PPI como ruptura con la dirección administrada 107

Capítulo 5. La puesta en marcha del PPI 131
El proyecto como práctica 131
La elección de una estrategia específica 145

Lecturas complementarias 162

Bibliografía general 165

ización de los directivos escolares solicitado por la OREALC-UNESCO... Todas estas experiencias fueron el crisol que me posibilitó madurar estas propuestas.

Este libro tampoco hubiera sido posible sin el aporte comprometido y cariñoso de mi marido, Pedro Daniel Weinberg, de mis hijos y de mis amigos en Santiago de Chile: Julia Santos, Irene Concha y Hernán Edding que me facilitaron el espacio para escribir y pensar.

La Reina, Santiago de Chile, marzo de 1995

16h

Capítulo 1

Crisis, reforma y participación

El mundo está cambiando velozmente, el volumen del cambio hace pensar en una nueva revolución tecnológica que estaría incidiendo en el mundo productivo, cultural, social y político.

Asimismo, a nivel mundial existe actualmente consenso sobre el rol protagónico que tendría la educación en estas circunstancias.

Las transformaciones mundiales y la sociedad en general le están exigiendo a la escolaridad que cambie y que acompañe estos procesos, brindándoles a todos sus alumnos aprendizajes significativos de calidad.

¿Qué hacer? parece ser la pregunta fundamental en el ámbito educativo, *¿por qué?*, y *¿cómo?* serán los interrogantes que afrontará este capítulo.

SUMARIO

CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES
Revolución tecnológica y conocimiento
ESTADO, EDUCACIÓN, ESCUELA
Otros tiempos, otras políticas
DESAFÍOS EDUCATIVOS EN LA REGIÓN AMERICANA
Apuntes para un diagnóstico
Prioridades y perspectivas

Somos conscientes de nuestros males, pero nos hemos
desagastado luchando contra los síntomas
mientras las causas se eternizan.
Gabriel García Márquez

CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES

El principal desafío de los sistemas educativos contemporáneos consiste en ofrecer a las personas una propuesta significativa y adecua-

da para enfrentar las demandas actuales y futuras a las que se están viendo sometidas como resultado de profundas transformaciones económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas.

La revolución tecnológica que se viene desarrollando en el mundo en las últimas décadas ha traído aparejada una profunda transformación en los procesos económicos y productivos, en la organización social y en la concepción del mundo y de la vida.

Por ello, si bien la revolución tecnológica es, en última instancia, un hecho económico, su impacto no puede reducirse exclusivamente al ámbito de la transformación productiva: esta revolución tecnológica (como lo fueron en su momento la Primera y Segunda Revoluciones Industriales) constituye un punto de inflexión y de rompimiento, sobre todo, de tipo social y cultural.

Estas transformaciones están impactando con tanta fuerza que trastocan a su vez valores, instituciones y creencias de la vida individual y social.

La escuela como institución de la sociedad está recibiendo el embate de estas transformaciones, por ahora con poca capacidad de ofrecer respuestas. Se la analiza y cuestiona desde dentro y desde fuera de ella; unos y otros coinciden: la escuela como organización está en crisis.

Pero, junto con su conocida desvalorización, se vive una coyuntura que precisa de ella, y que le asigna un rol protagónico en el sentido de acompañar las actuales transformaciones económicas con equidad y con justicia social.

Todo esto en un contexto de pauperización del oficio de enseñar, en condiciones laborales deficientes, con escasos medios y recursos, y con políticas económicas privatizantes, restrictivas y con marcado acento en los resultados y en los conocimientos instrumentales, dejando en último lugar la formación del ciudadano acerca de sus derechos, de la justicia y de la equidad.

Revolución Tecnológica y conocimiento

De manera simplificada puede decirse que la revolución tecnológica se origina en las innovaciones y desarrollos de la robótica, las tecnologías de la información, la biotecnología y los nuevos materiales.

Los temas de la automatización de los procesos productivos, la incorporación de la microelectrónica en la esfera de los procesos industriales de las comunicaciones y los servicios, los desarrollos y manipulación de las especies vegetales y animales, y la aparición de nuevos materiales y su extendida adopción en los más variados ámbitos de la vida y de la producción, no constituyen sino elementos que han desatado un nuevo tipo de organización socio-productiva, el cual ha traído aparejado un ordenamiento económico, social y cultural distinto de los anteriores.

Existe un amplio consenso en que se asiste a una profunda transformación: estas innovaciones y cambios son de tal magnitud que autorizan a pensar en el inicio de una nueva época; se está abriendo una nueva etapa de la historia de la humanidad. Las perspectivas con que se analizan estas innovaciones y cambios varían desde un optimismo exacerbado hasta un pesimismo extremo, pasando por distintos niveles de perplejidad, de cuestionamiento o de duda.

No es éste el lugar para ahondar en las diferentes miradas e interpretaciones que se puedan hacer a este momento; sí, en cambio, es preciso perfilar la actual situación, sus perspectivas futuras, con vistas a entender el papel de la educación, y en especial de los sistemas educativos, frente a los cambios que se experimentan en la vida de los hombres y las mujeres.

¿Cuáles son los rasgos sobresalientes de esta revolución a la que asiste la humanidad? Se intentará resumir los más relevantes, sin que la enumeración implique jerarquización alguna.

Un primer rasgo es el que se refiere a la velocidad de los cambios. Las tecnologías avanzadas que se incorporan, por ejemplo, a las comunicaciones y al transporte han repercutido directamente en la aceleración de las innovaciones en campos tan dispares como la generación de nuevas ideas en las ciencias básicas (biología, química, física), en las transacciones comerciales y bancarias, la circulación y acceso a la información, la toma de decisiones, y la apertura de los mercados, entre otros.

La internacionalización o globalización de los fenómenos sería el segundo rasgo que se debería mencionar. Fenómenos como las migraciones internacionales, el impacto de las tecnologías de la información (piénsese en los satélites y su uso por la televisión, por ejemplo), la agresión al medio ambiente y como consecuencia el deterioro ecológico, son pruebas elocuentes de un cierto desdibujamiento de las fronteras tradicionales entre los Estados. Y esto, obviamente, repercute sobre las nociones de Estado, Nación, cultura, ideología, identidad, sentido de pertenencia, etcétera.

Un tercer rasgo es el papel que adquiere el conocimiento en términos del crecimiento económico y la generación de bienestar social. Resultaría casi obligado en la actualidad afirmar que es la acumulación de conocimientos, y no la acumulación de capital físico, lo que contribuye a explicar cada vez más las diferencias en las tasas de crecimiento de los países; otro tanto ocurre si se mide el nivel de desarrollo tecnológico, o los niveles educativos de la población, o las calificaciones de la mano de obra.

En otras palabras: se reconoce ampliamente la importancia decisiva de la producción, difusión y acumulación del conocimiento en la potencialidad del crecimiento de los países. Las ventajas competitivas de los

países (o los sectores económicos) no pasan por la posibilidad de producir más unidades de producto, sino por la capacidad de introducir mayores conocimientos y tecnologías en los procesos productivos.

La heterogeneidad es un cuarto rasgo, pero es, a la vez, un elemento que limita las posibilidades de desarrollo con equidad. Así, es dable verificar que los países donde más ha avanzado la revolución tecnológica, son también aquéllos que han adoptado un nuevo tipo de organización socio-productiva, basado en nuevas formas de producir, con un paradigma organizacional que descansa en la máxima flexibilidad, y en formas inéditas de articulación entre empresas (redes, encadenamientos, etcétera).

Hasta el presente, este proceso de modernización e innovación tecnológica no ha avanzado de manera unívoca, generalizada y totalizadora. Por el contrario: este proceso no ha hecho sino agudizar las distancias entre los países más avanzados y los de menor desarrollo relativo; ha demostrado hasta el presente una capacidad de incorporación reducida de hombres y mujeres al sistema basado en el uso intensivo de conocimientos; ha exacerbado y universalizado formas de exclusión social y pobreza; ha acuñado una nueva división del trabajo, donde se destacan aquellas economías que demuestran ser altamente competitivas por introducir un elevado contenido tecnológico –conocimientos– a sus productos.

En fin, se ha consagrado un modelo de hegemonía económica basado en el conocimiento, que en lo social ha derivado en la fragmentación y desarticulación de naciones, sectores económicos, regiones geográficas y seres humanos en general. Y, también, una economía basada en la competencia dentro de un mercado mundial, no puede sino derivar en un espacio ocupado por ganadores y perdedores, donde los primeros son quienes tienen el dominio del conocimiento y del poder.

Sin ánimo de agotar la lista de rasgos que dibujan esta nueva realidad, debe mencionarse en último término lo que se ha dado en llamar la inteligencia artificial. Esta inteligencia artificial consiste en la creación de un nuevo espacio con capacidad de distribuir información y conocimiento a cualquier ámbito, conformando entonces sistemas de comunicación que a la larga evidencian capacidad de modificar nuestros procesos mentales y, en consecuencia, nuestro propio pensamiento.

La diferencia de las nuevas tecnologías, cuando se las compara con las utilizadas en la Primera y Segunda Revoluciones industriales es que ellas se basan, fundamentalmente, en la información y el conocimiento. Esto es, no consumen materias primas ni gastan energías no renovables. La introducción y el uso masivo de la computadora incide sobre las capacidades humanas en cuanto a sus posibilidades de representación de la realidad, sobre los propios procesos mentales, y en última instancia, sobre el pensamiento; al ampliar y multiplicar las potencialidades del cerebro humano, la computadora –como extensión de quien la opera– ofrece la posibilidad de controlar infinitas variables en cortos períodos de tiempo.

MUTACIONES FRENTE A UNA CRISIS ESTRUCTURAL

1. Para el análisis de las profundas mutaciones que están afectando hoy en día al sistema productivo a escala mundial, podríamos plantear, como punto de partida, la tesis de que ellas marcan la fase inicial de un nuevo período en la evolución del capitalismo.
- Esta tesis implica aceptar que un criterio válido para periodizar la evolución del capitalismo es mediante la ubicación de *las crisis* que marcan el fin del tiempo de vigencia de un determinado "modelo de desarrollo" y el nacimiento del que habrá de sustituirlo.
- En ese contexto, las mutaciones que se producen en la etapa del tránsito de uno a otro modelo, aparecen como expresión de la crisis y de las respuestas que se van dando para salir de ella.
2. Pero, ¿a qué es a lo que hacemos referencia cuando hablamos de un "modelo de desarrollo"? En una primera aproximación, podríamos convenir que esa configuración –que convencionalmente denominamos "modelo de desarrollo"– conforme a la proposición de Lipietz y Leborgne estaría definida por tres elementos básicos:
i) un específico paradigma tecnológico, entendido como un conjunto de procesos técnico-productivos y de principios generales que gobiernan la evolución de la organización del trabajo;
ii) un régimen de acumulación, definido por ciertos principios macroeconómicos que aseguran la estabilidad a largo plazo de la afectación del producto entre consumo y acumulación, y
iii) un modo de regulación, basado en un conjunto de procedimientos y de formas institucionales, capaces de garantizar la estabilidad del régimen de acumulación respectivo.
3. Partiendo de los elementos que dan contenido a esta aproximación, cuando en un momento de le evolución de la sociedad capitalista hacemos referencia a una crisis que afecta a un determinado "modelo de desarrollo", resulta importante establecer la distinción entre crisis coyunturales y crisis estructurales.
- Las *crisis cíclicas* o *coyunturales* serían aquéllas que se pueden resolver sin que al hacerlo cambie el modelo de desarrollo vigente hasta entonces.
- Las *crisis estructurales*, por el contrario, implican necesariamente un cambio de modelo de desarrollo y, por lo tanto, marcan hitos en la periodización de le evolución capitalista: vale decir, su resolución establece el inicio de un nuevo período en la historia del sistema social respectivo.
4. A partir de estas consideraciones, podemos afirmar que las mutaciones a las que habremos de referirnos se han originado en una situación de búsqueda de soluciones a una crisis estructural, en las que las respuestas respectivas tratan de definir un camino para que lo existente (la sociedad capitalista) pueda seguir existiendo (Aglietta); en otras palabras, se trata de transformaciones requeridas para asegurar la reproducción capitalista.
5. En este sentido, al ser la crisis de los años setenta una crisis de carácter estructural, ella marca, por una parte, el agotamiento definitivo de un paradigma tecnológico, un régimen de acumulación y un modo de regulación que se habían ido imponiendo en el mundo entero desde la crisis mundial del 29 y, por otra parte, el nacimiento de un nuevo modelo de desarrollo; desde ese momento, el modelo que se agota ya no tiene posibilidad de trasmutarse internamente para seguir existiendo como tal y su sustitución es inevitable.

6. En el marco de esta dinámica de cambio, vamos a hacer referencia a dos procesos íntimamente interrelacionados que han estado evolucionando en forma asociada, en que los avances en uno, inciden en los del otro; *reestructuración productiva y cambio tecnológico.* Como ha señalado Manuel Castells: "[...] su desarrollo [el de la alta tecnología] se manifiesta en el contexto de la reestructuración fundamental de nuestro sistema económico. Es relevante preguntar cuál ocurre en primer lugar. Ambos procesos –la reestructuración del capitalismo y el modo de producción basado en la información– están históricamente articulados. Evolucionan juntos y se refuerzan mutuamente." (Castells, 1986:6).
Se trata de procesos que, si bien se iniciaron y se están cumpliendo con mayor intensidad en los países desarrollados, también están ganando terreno rápidamente en los de la periferia.

Carlos A. de Mattos, *Notas para una conferencia sobre cambio tecnológico y reestructuración productiva: hacia un nuevo período del desarrollo capitalista*, Santiago de Chile, Instituto de Estudios Urbanos, Pontificia Universidad Católica de Chile. s/f., p. 2.

En este contexto no puede dejar de aludirse al papel de los medios de comunicación de masas, su relación con la escuela y su poder como difusores y creadores de creencias y valores.

La revolución tecnológica, como se ha dicho antes, tiene en la información basada en la microelectrónica el núcleo ordenador fundamental; las tecnologías de información son las que protagonizan y arrastran a las otras transformaciones tecnológicas como son la biotecnología, los nuevos materiales, las nuevas energías.

¿Cómo y dónde operan estas nuevas tecnologías de la información?: piénsese en los diversos medios de comunicación como el teléfono, fax, télex, y correo electrónico; la radio, la televisión, el video y el cable; los bancos y las bases de información computarizadas, los transportes, etcétera. El tema de los medios de comunicación y los procesos educativos es amplio y complejo; no es éste el lugar para abundar en detalles sobre él.

Pero sí corresponde efectuar una enumeración de las implicaciones que los medios adquieren en diversos ámbitos. Así, por ejemplo, en términos de la velocidad de la circulación de la información y los mensajes; la capacidad de penetrar fronteras; las horas/año de exposición de niños y jóvenes ante el televisor y la radio (incluyendo programas nacionales, internacionales, videos, etc.); la capacidad para generar programas más atractivos, ágiles, baratos y actualizados que las tecnologías educativas empleadas en las escuelas; el uso de estos modernos medios de comunicación en los propios procesos educativos, etcétera.

Toda esta revolución informática no puede pensarse como limitada al *hardware* de máquinas e instrumentos; tal vez el hecho más significativo es el que tiene que ver con los aspectos "blandos" e intangibles como lo son los culturales, morales y éticos. Esto es, como esta universalización del acceso a información, a códigos, mensajes, a religiones, a modos de vida y de pensamiento, etc., incide en la formación de los valores de la sociedad en general, y en un ámbito central, pero más específico, relacionado con la vigencia de los principios democráticos.

Hay que reconocer que la escuela está eclipsada por el poder omnipresente de la televisión con sus emisiones mundiales por cable, por la inmediatez de su información, por acercar lo lejano al instante, por la facilidad y lo atrayente de lo visual y audiovisual.

Pero a su vez no puede dejar de reconocerse el escaso control social y ciudadano que existe sobre este "cuarto poder", sobre su capacidad de formador de conciencias. Es llamativo que aún no se hayan creado mayores sistemas de regulación y control social sobre los medios masivos de comunicación. Y más llamativo aún es que se le sigan adjudicando a la escuela funciones –que bien podrían ser desempeñadas por los medios, como campañas de salud, de prevención, de información– en desmedro de sus funciones específicas.

GOBERNANTES Y GOBERNADOS

Es evidente, por tanto, que la democracia no debe ser una simple técnica política ni una sociedad productora de goces, ni tampoco una sociedad en la que los ciudadanos se contentan con elegir a los que decidirán en su nombre. No es posible resolver el problema de la coexistencia armoniosa y equilibrada entre todos por el simple procedimiento de la elección. El elector es considerado como soberano, ¿pero soberano de qué? Al darle la posibilidad de elegir a un alcalde, a un diputado o a un Jefe de Estado, no se le pregunta qué quiere sino a quién quiere. Se le permite descargarse sobre alguien de sus deberes y de sus responsabilidades con respecto al grupo. Al meter la papeleta en la urna, adquiere una parcela de poder. Eso le da cierta tranquilidad de conciencia: tiene la sensación de haber cumplido su deber de ciudadano, y de ser consecuentemente gobernado como desea. Por consiguiente, no hay ninguna necesidad de que modifique la vida colectiva por medio de actos complementarios. Puede echarse a dormir. Por otro lado, en muchos casos desea ser gobernado y no gobernarse. La educación para la democracia pasa también por la comprensión de este matiz fundamental.
El voto, el sufragio universal y la participación de todos en la vida de la ciudad son conquistas importantes de la idea democrática, pero pueden ser pervertidos. Conviene subrayar esta cuestión, ya que no basta con que la autoridad sea elegida por el grupo: hace falta igualmente que permita a cada uno acceder al dominio de su destino. Un régimen democrático no habrá de limitarse a satisfacer los deseos de la mayoría. Debe también propiciar la expansión de las minorías y de las individualidades.
Estemos muy atentos al papel del elegido, que es ciertamente el depositario de nuestra confianza y el intérprete de las voluntades colectivas, pero no el de las reivindicaciones individuales. Como no puede haber tantos elegidos como ciudadanos, la democracia sigue siendo, en el mejor de los casos, imperfecta...

Lo esencial es que la sociedad, incluso imperfectamente organizada, incluso fluctuante y aproximativa, no desvalorice al hombre, no reprima su conciencia individual, no arruine en él su doble dignidad de ser independiente, libremente determinado y animal social. Porque si la sociedad rebaja, humilla o violenta al individuo, lo induce a la rebelión. A partir de ese momento, la razón democrática ya no está del lado de los que administran el Estado, la colectividad, sino de los que le oponen resistencia.

"La naturaleza humana no es en sí ni buena ni mala, es la educación la que la hace buena o mala. Más allá del ser, la educación apunta al deber ser. Presupone la perfectibilidad del hombre". Cuanto más se eleva el individuo en la sociedad, más acepta responsabilidades y más importancia reviste este deber ser. Cabe esperar de un jefe de Estado o de gobierno, de un diputado, de un responsable sindical o de un dignatario religioso una perfecta probidad moral además de sus competencias. Cuanto más educado se está, más alto se llega, en el sentido moral tanto como social. Hace falta, pues, tener confianza en la capacidad del hombre de superarse, y en la de la educación de ayudarle a ello.

Philippe Augier, *El ciudadano soberano. Educación para la democracia.* UNESCO, París, 1994, p.29.

ESTADO, EDUCACIÓN, ESCUELA

En la actualidad, y particularmente en los países de la región americana, el tema de la educación ha venido ganando un espacio inédito como parte de los grandes debates nacionales de las políticas públicas. Asimismo, el tema de la educación comienza a ser debatido en otros espacios no especializados en la materia, como por ejemplo conferencias de ministros de economía, foros empresariales, convenciones sindicales, instancias religiosas, etcétera. En este sentido, se verifica un cuestionamiento de las tradicionales relaciones consagradas entre Estado y Educación y se asigna un papel protagónico a la modernización de la educación en el marco de las políticas de transformación productiva, equidad social y democratización política.

Desde finales de la década pasada, se han venido produciendo en algunos países de la región una serie de movimientos, que buscan definir un nuevo espacio para la educación en el concierto de la vida nacional. Así, tanto desde los gobiernos como desde la sociedad civil, se asiste a un hecho auspicioso: discutir las relaciones Estado/Educación desde espacios especialmente pensados a estos efectos.

Más aún, fueron tal vez las cuestiones educativas las que primero llamaron la atención acerca de la necesidad de establecer grandes acuerdos nacionales sobre políticas, estrategias y programas de mediano y largo plazo, y fueron estos acuerdos desde donde comenzaron a perfilarse los consensos.

Lo que resulta novedoso en la actualidad, además, es encontrar que la centralidad de la educación no es postulada sólo desde el mismo sector educativo; hoy se observa que la prioridad en la cosa educativa es asumida por otros sectores y otros niveles de gobierno. Por ejemplo, a mediados de 1994, el gobierno chileno fijó la educación como la primera prioridad nacional; a su vez, a comienzos de 1995, las autoridades que asumieron la conducción del país atribuyeron a la educación una de las tres prioridades fundamentales, junto a la salud y el sector rural.

Por otra parte, los ministros de economía de los países de la región, en ocasión de celebrarse la XXIV sesión de la Comisión Económica para América Latina (Santiago, abril, 1992) coincidieron en asignar a la educación un papel central en las nuevas estrategias de desarrollo sustentable.

Sostuvieron en esa oportunidad que el protagonismo de la educación debe ser visto, tanto desde la perspectiva del crecimiento económico –donde la incorporación de conocimientos en el proceso productivo es el eje de su crecimiento– como desde la esfera de la justicia por los titulares de las carteras económicas y de solidaridad social. La adquisición de conocimientos, la formación de habilidades técnicas fundamentales y la internalización de valores constituyen factores decisivos en las políticas de superación de la pobreza que se adopten.

EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO

Desafíos

Los países de América Latina y el Caribe enfrentan en la década de los noventa desafíos internos y externos. En lo interno, se trata de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; en suma, la moderna ciudadanía. En lo externo, de compatibilizar las aspiraciones de acceso a los bienes y servicios modernos con la generación del medio que permita efectivamente dicho acceso: la competitividad internacional. En los distintos países de la región, la intensidad que dichos desafíos adquieren es diferente, pero en todos tienen especial relevancia.

El carácter central de la educación y la producción de conocimiento

En los países desarrollados y en las experiencias exitosas de la llamada "industrialización tardía" en otras latitudes, existe un claro reconocimiento del carácter central que tiene la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo, y en los países de la región esta actitud se ha extendido progresivamente. La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico) reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad. La re-

forma del sistema de producción y difusión del conocimiento es, entonces, un instrumento crucial para enfrentar el desafío en el plano externo, que es la competitividad. Se entiende así que esta dimensión sea central para la propuesta de la CEPAL sobre transformación productiva con equidad.

La situación regional

Los sistemas educacionales, de capacitación y de ciencia y tecnología han experimentado, en las últimas décadas, una expansión cuantitativa notable, aunque incompleta, en la mayor parte de los países de la región. Presentan, sin embargo, obvias insuficiencias en lo que respecta a la calidad de sus resultados, a su pertinencia con respecto a los requerimientos del entorno económico y social y al grado de equidad con que acceden a ellos los distintos estratos de la sociedad. Su institucionalidad tiende a la rigidez, a la burocratización y a una escasa vinculación con el entorno externo. La década pasada, marcada por la restricción de recursos públicos, la creciente apertura a la economía internacional y la democratización, configura el fin de un ciclo y hace impostergable la transición hacia un período cuyo dinamismo y desempeño estarán marcados por el grado de centralidad que las sociedades otorguen a la educación y la producción de conocimientos.

CEPAL-UNESCO:*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Naciones Unidas, Chile, 1992, p.17.

Otros tiempos, otras políticas

Diversos son los hechos que permiten ilustrar una nueva modalidad de construir las políticas públicas en materia de educación, y que pueden ser circunscritos a los cuatro ejemplos siguientes: Acuerdos Nacionales Sectoriales, Educación como Política de Estado, Educación como Responsabilidad de Todos y Ministerios de Educación sin Escuelas.

Es preciso reconocer que éstos constituyen movimientos incipientes que aún no han alcanzado a convertirse en una tendencia claramente definida; y de ningún modo significa que todos ellos ya estén consagrados en instrumentos jurídicos ni hayan sido adoptados por la generalidad de la población. No obstante, constituyen un buen punto de partida para iniciar el debate sobre la cuestión del Estado y la Educación, y, en particular, sobre el contexto que estos hechos marcan para los establecimientos educativos.

Acuerdos Nacionales Sectoriales: La necesidad de formular grandes acuerdos nacionales en materia educativa, que den un horizonte de largo plazo atendiendo a las demandas de incremento de la cobertura, la calidad y la igualdad de oportunidades para todos, es uno de los desafíos que se han planteado diversos gobiernos de la región. En el último lustro se vienen ensayando, con singular aceptación, acuerdos nacionales sectoriales que diseñen políticas y estrategias educativas de largo plazo, a partir de procesos de consulta y análisis participativos.

Estos acuerdos contienen una serie de presupuestos para ser llevados a cabo: la vigencia de sistemas políticos democráticos; el firme compromiso de las autoridades y la sociedad en la modernización del país en general, y de los servicios educativos en particular; la decisión de procurar una adecuada articulación de la educación con las políticas sociales; y, obviamente, la asignación de un rol protagónico para la educación en cuanto a la promoción de la transformación económica con equidad y justicia social.

La experiencia reciente de algunos países americanos demuestra que resulta posible formalizar, en torno a un acuerdo nacional, la voluntad política entre gobiernos y sociedad civil para procurar la satisfacción de la demanda social por una educación significativa de calidad. Un acuerdo de esta naturaleza supone la convocatoria a un amplio debate y a actores sociales con potencialidad y capacidad en torno a las problemáticas y los conceptos, políticas, estrategias y modalidades que propendan a fijar las grandes líneas y los compromisos en la materia.

Se consignan a continuación algunos de los Acuerdos Nacionales Sectoriales suscritos durante esta década son:

Costa Rica, Congreso Pedagógico Nacional,1990.
Ecuador, Consulta Nacional Educación Siglo XXI,1992.
Honduras, Primer Congreso Pedagógico Nacional,1992.
México, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Escuela Básica, 1992.
República Dominicana, Plan Decenal de Educación,1992.
Brasil, Compromiso Nacional de Educación para Todos,1993.
Colombia, Ley General de Educación,1994.

Los acuerdos alcanzados hasta el momento demuestran resultados de lo más variados: algunos se dieron por satisfechos con la aprobación de un texto sobre el tema; otros, en cambio, promovieron reformas constitucionales y la sanción de leyes. Pero lo que casi todos ellos han logrado hasta el momento es poner en el centro de los debates nacionales el tema de la educación, así como movilizar nuevas energías en pro del proceso de modernización de la educación en general, y de los mecanismos y modalidades de atención en particular.

En cuanto a su contenido, los compromisos adquiridos también varían en una amplia gama de los asuntos tratados: el papel del Estado, la vigencia de la escuela pública, la participación de los actores sociales, el financiamiento, las prioridades, el papel de la unidad escolar, el papel de los ministerios de educación, el rol de los docentes y los directivos, etcétera.

En resumen, los principales aportes que podrían rescatarse de estos primeros y recientes Acuerdos Nacionales son los siguientes: procuran constituirse en inéditas prácticas institucionalizadas de participación; intentan promover una armonización de intereses de distintos sectores sociales, muchas veces contrapuestos y antagónicos; alientan la movilización de grupos y agentes sociales hasta ahora no mayormente involucrados en las cuestiones educativas; buscan ampliar las bases de sustentación y por ende de legitimidad, para las propuestas formuladas; por último, postulan la definición de políticas, estrategias y programas de más largo alcance, dando mayor continuidad a las propuestas educativas, y superando las acotadas coyunturas partidarias cortoplacistas de los períodos gubernamentales.

Educación como política de Estado: Uno de los primeros resultados positivos demostrados por varios de los Acuerdos Nacionales ya alcanzados, es que éstos han concretado en la realidad uno de los propósitos que les dieron origen: las políticas y estrategias establecidas han logrado una perdurabilidad que superó el mandato del gobierno que puso en marcha esos Acuerdos. En varios países, los consensos, principios, objetivos y metas propuestos fueron recogidos por las autoridades que lo sucedieron.

Es bien sabido que una de las características que han signado el desarrollo de la educación en la región ha sido la de la discontinuidad en materia de políticas, estrategias y programas. Cada nuevo gobierno, y muchas veces cada nuevo ministro de educación, comienza su propia reforma educativa. Y en un continente donde existe una alta rotación de ministros en esa cartera (hay países que han tenido más de un ministro por año) no resulta difícil anticipar los resultados que se obtendrán en esas condiciones. Si a ello se suma la existencia de legislaciones educativas vetustas y arcaicas, el panorama que surge es particularmente preocupante.

Es así que en algunos países sus autoridades comenzaron a mostrar interés por fijar políticas de mediano y largo plazo, consensuadas con todos los sectores representativos de la población, con el objeto de lograr mayor permanencia en una tarea que requiere compromisos y actuación de largo alcance. Los Acuerdos Nacionales a los que se aludió antes constituyen un ejemplo de ello.

Cada país, cada realidad política y educativa nacional, va escogiendo los instrumentos jurídicos y los arreglos institucionales que sirvan de base para dar continuidad y legitimidad a sus políticas y estrategias educativas. Pero todos están convencidos de la necesidad de superar las coyunturas cortoplacistas, muchas veces teñidas por administraciones gubernamentales delimitadas por los períodos de gobierno que marcan los textos constitucionales. Y por ello buscan configurar una propuesta educativa más ambiciosa que contemple las necesidades de modernización –crecimiento, equidad, cohesión, identidad– y la determinación de las responsabilidades del sector, debidamente articuladas con el resto de las políticas sociales, culturales y económicas.

La experiencia reciente indica que algunos países han optado por sancionar leyes orgánicas para el sector: allí, el debate se abrió a todos los sectores de opinión política representados en los Parlamentos respectivos (Argentina). Otros, en cambio, prefirieron ensayar nuevas experiencias, y por ello convocaron a Congresos Pedagógicos, Asambleas Nacionales referidas específicamente al sector educativo –Costa Rica, Ecuador, Honduras, República Dominicana–. Otros, por fin, procuraron un doble ejercicio: una amplia participación de los sectores sociales en los debates, y luego su consagración en leyes sancionadas por los Parlamentos (Colombia y México).

Si bien los plazos transcurridos no son lo suficientemente largos como para hacer una evaluación de esta situación, existen algunas evidencias que muestran señales auspiciosas. Por un lado, existe un amplio consenso en la necesidad de establecer políticas de Estado, de mediano y largo plazo, al mismo tiempo que un firme compromiso por cumplir con estos dictados. Por otro, algunos países cuyos gobiernos han cambiado de signo político han demostrado un apego al compromiso en materia educativa, dando permanencia a lo fijado en cuanto a la alta prioridad conferida a la educación, la necesidad de fortalecer la educación pública, asignar cada vez mayores recursos financieros a la enseñanza básica, incrementar los niveles de calidad de los servicios educativos y superar el inmovilismo y la rigidez de los sistemas.

Educación - Responsabilidad de Todos: Desde finales de la década pasada, viene perfilándose en la región la necesidad de ampliar las bases de sustentación de los procesos educativos. Ello supone que a partir de la consagración de regímenes democráticos en prácticamente todos los países americanos resulta posible concretar, políticamente, la idea de que la educación es responsabilidad de todos. Idea ésta que fue recogida en la *Conferencia Mundial de Educación* que se efectuó en Jomtien, Tailandia (5-9 de marzo, 1990).

En Jomtien se fijaron, entre otros, algunos principios que merecen evocarse. En primer lugar, que las acciones educativas no pueden ser acciones aisladas; más aún, se postuló la necesidad de superar el aislamiento de la acción educativa, articulando estos esfuerzos con otras políticas públicas sociales como son el empleo, la salud, la alimentación, la

comunicación. Y en segundo lugar, se estableció el principio según el cual la educación es –como queda dicho más arriba– responsabilidad de todos.

Desde ese entonces comienza a postularse con singular firmeza la necesidad de construir nuevas alianzas entre los distintos sectores gubernamentales con diversas instancias de participación de la sociedad civil: las empresas, las organizaciones de trabajadores y empleadores, las iglesias, los organismos comunitarios, medios de comunicación social, organizaciones no gubernamentales, etcétera. Esto es, comenzar a transferir la responsabilidad casi monopólica, atribuida tradicionalmente a los ministerios de educación, para hacer copartícipes a las otras instancias sociales comprometidas con el esfuerzo educativo.

En este sentido, varios países vienen promoviendo acciones en esta dirección: promover la participación de todos; institucionalizar esa participación; establecer alianzas de corto, mediano y largo plazo; en fin, movilizar los recursos disponibles –materiales, financieros, intelectuales, organizacionales, etcétera–, focalizar la atención en la definición de las prioridades nacionales, articular esfuerzos y armonizar iniciativas. Se trata, ni más ni menos, de canalizar las mejores fuerzas de la sociedad en pos de la reconstrucción de los sistemas educativos, bajo una perspectiva de amplia y efectiva participación social.

Conviene aclarar, en este punto, un riesgo en el que es posible caer si no se adoptan medidas explícitas para afirmar el papel del Estado en materia educativa. Ampliar la participación, establecer alianzas, delegar funciones no debe significar –ni abierta ni embozadamente– disminuir la responsabilidad del Estado de su función reguladora y protagónica en la materia.

De lo que se trata es de convocar a nuevos actores, enriquecer las propuestas con otras perspectivas; de ninguna manera, restar o recortar las responsabilidades del Estado en cuanto a garantizar la igualdad de oportunidades y compensar diferencias (individuales, territoriales o grupales), llevando los servicios educativos de calidad a todos los rincones y a todos los ciudadanos de los respectivos países.

Juan Carlos Tedesco afirmaba en una conferencia pronunciada en Mar del Plata en noviembre de 1994:

> "Estamos en un momento en el cual la pregunta por los desafíos de la educación significa preguntarse por los desafíos de la sociedad. O, para decirlo en forma más correcta, los desafíos de la sociedad pasan mucho más que en el pasado, por la educación. No es casual, por ello, que la educación vuelva a ser un motivo principal de preocupación no sólo para los padres de familia y los educadores, sino para el conjunto de la sociedad, y, en particular, para los dirigentes políticos y sindicales, para los empresarios y para los intelectuales en general".

Ministerios sin escuelas: Uno de los resultados más llamativos que se advierten debido a la adopción de ciertas políticas en materia de gestión educativa, es que los ministerios de educación, a nivel nacional, se han quedado sin escuelas. Esto es, los Ministerios no tienen bajo su tutela, ni en su jurisdicción, unidades escolares; esto es así por lo menos en lo que se refiere a los países de mayor tamaño relativo de la región.

Este fenómeno es producto, naturalmente, de las medidas de descentralización y desconcentración de la educación, que han llevado a atribuir la responsabilidad del proceso educativo a los niveles locales: provinciales, estatales o departamentales y municipales.

No es éste el lugar para analizar a fondo esta cuestión, que es, por demás, relevante: ninguna medida de política educativa se llevó a cabo en forma tan rápida y tan drástica como lo fue la descentralización de la educación. De ahí que muchos sospechen que, en última instancia, estas decisiones no partieron sólo de un supuesto mejoramiento de la gestión educativa o de la calidad de la educación, sino que tuvieron su origen en las políticas de reducción de los gastos fiscales adoptadas en la última década. En pocas palabras: podría suponerse que la celeridad se explica más por la problemática del financiamiento que por los imperativos pedagógicos.

Se reconoce que el avance del proceso de descentralización no es idéntico para todos los países que lo han adoptado: en ciertos casos se observa que la descentralización significa, apenas, una transferencia de ciertas responsabilidades administrativo-financieras, manteniéndose férreos controles centrales; en otros casos, la transferencia correspondió a alguno de los niveles, mientras en otros abarcó la enseñanza básica, secundaria y superior no-universitaria.

Algunos autores intentan asignar a los ministerios de educación sólo dos funciones principales: medición de resultados (evaluación) y ejecución de programas de compensación –también llamados de discriminación positiva–. Son precisamente estos autores los que de alguna manera preconizan que la modernización educativa pasa por una mejora de la capacidad de administración y gestión. Una vez más se hace perder a la escuela su especificidad, en la medida en que proponen poca o ninguna atención a los aspectos educativo-pedagógicos del establecimiento.

Con esto se quiere decir que cualquier ministerio social –salud, vivienda, educación, alimentación, etcétera– podría cumplir con esas dos

funciones: más aún, los ministerios de educación tienen otros roles que cumplir y que no se reducen a la medición de resultados y la ejecución de programas de compensación. Y esos otros cometidos, naturalmente, actúan, sobre todo ahora, en la esfera de lo educativo.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE MÉXICO
(fragmento)

Artículo 12. Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:
VI. Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica.
Artículo 13. Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:
IV. Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine.
Artículo 21. El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.
Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado y por sus organismos descentralizados, por los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en este caso, señalen las autoridades competentes.
El Estado otorgará un salario profesional para que los educadores de los planteles del propio Estado alcancen un nivel de vida decoroso para su familia, puedan arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna; así como para que dispongan del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y para sus perfeccionamiento profesional.
Las autoridades educativas establecerán mecanismos que propicien la permanencia de los maestros frente al grupo, con la posibilidad para éstos de ir obteniendo mejores condiciones y mayor reconocimiento social.
Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realizarán actividades que propicien mayor aprecio social por la labor desempeñada por el magisterio.
Artículo 22. Las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clases y en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia y de manera más eficiente.
En las actividades de supervisión las autoridades educativas darán preferencia, respecto a los apoyos técnicos didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente.

SNTE, Ley General de Educación Mexicana en 1er. Congreso Nacional de Educación, Documentos de trabajo para su discusión (del 1 al 10), México,1994.

Hasta el presente, todos o casi todos, los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad educativa estuvieron focalizados en el aula: formación y perfeccionamiento de los maestros, el diseño de nuevos métodos y tecnologías educativas, la elaboración de materiales didácticos, etcétera. Los resultados observados en materia de mejoramiento de la calidad demuestran que el impacto de estos esfuerzos centrados en el maestro y en el aula en forma aislada, no han sido todo lo significativo que se esperaba de ellos. Y por esa razón, algunos analistas comienzan a plantear que es en el ámbito de la organización escolar específicamente, en donde deben comenzar a operarse cambios adicionales.

En resumen, se advierte en la actualidad un amplio consenso en cuanto a la prioridad y relevancia que debe asignársele a la educación en el marco de las políticas públicas nacionales; también, en cuanto al compromiso de muchos gobiernos por convocar a los más diversos sectores sociales a participar, tanto en la definición de los objetivos y las políticas, como en los propios procesos educativos. Además se vienen ensayando diversas fórmulas para diseñar y adoptar mecanismos idóneos que otorguen institucionalidad y permanencia a estas nuevas formas de participación.

En el marco de estas tendencias, surgen dos tareas prioritarias: una, relacionada con las nuevas formas de participación que deberían darse en todos los niveles, desde la unidad escolar hasta el nivel nacional; formas éstas que necesariamente se concebirán a partir del pleno ejercicio de los principios democráticos que lleven a garantizar una efectiva contribución de la sociedad en las materias educativas.

La segunda está referida a los contenidos; esto es la necesidad de formar adecuadamente a los actores sociales para que ellos mismos puedan participar en el recorte de manera significativa. Ello implica poner a disposición de la sociedad vastos recursos informativos, e incluso modalidades de capacitación, para hacer que estos actores se incorporen a la discusión de las cuestiones educativas de manera efectiva, y no sólo como recurso retórico; que la sociedad opine con conocimientos y fundamentos, hace posible que se transite por una senda de compromiso y participación.

Desafíos educativos en la región americana

El momento educativo americano está signado por un conjunto de factores que le dan una singularidad inédita en la historia del continente. Como se ha visto, se atribuye a la educación un rol protagónico y se la constituye en una de las primeras prioridades nacionales.

Así, la educación se convierte en un elemento clave en las actuales circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales. La educación es un componente fundamental en el proceso de consolidación de los procesos sociopolíticos configurados por la presencia de regímenes democráticos en todos los países, por la sensible mejora en la vigencia de las libertades individuales y colectivas y de los derechos humanos fundamentales, por el incremento de la participación (social y política). En fin: comienza a advertirse en la región una creciente preocupación por la construcción de una cultura política basada en el pleno ejercicio de las libertades, la tolerancia, la paz, el respeto y la integración nacional.

Por otra parte, la sociedad y la economía americanas se estructuran en torno a un contexto internacional, configurado por la apertura y la globalización derivadas del progreso técnico, la competitividad internacional y su correlato de ampliación de la democratización política y la equidad social.

En un continente que se incorpora plenamente al concierto de las naciones, con una dramática adopción de políticas de ajuste, convergen procesos de crecimiento económico, transformación productiva, competitividad, apertura, desarrollo humano sustentable, junto con exigencias impostergables de distribución equitativa de los beneficios y oportunidades derivados del desarrollo.

Apuntes para un diagnóstico

Una rápida mirada sobre lo acontecido en los últimos cincuenta años, en materia educativa en la región, muestra algunos hechos auspiciosos.

Se observa una sostenida expansión de la cobertura y la extensión de los sistemas educativos, en particular en términos cuantitativos; UNESCO y CEPAL indican que casi el 90% de la población del grupo etario 6-11 estaba matriculado en 1990 (unos 73 millones de niños), mientras que treinta años antes, sólo se alcanzó al 58% de ese mismo grupo de edad (27 millones de niños). Esto no significa que el avance sea homogéneo en toda la región: existen marcadas diferencias entre países, entre zonas urbanas y rurales, en las áreas urbanas marginales, en los lugares de asentamiento de poblaciones mayoritariamente indígenas, etcétera.

Asimismo, los avances más significativos se verifican, en particular, en los niveles de educación postsecundaria y superior. Si bien la crisis de los años ochenta afectó negativamente la consecución de logros más espectaculares en el espacio educativo, puede advertirse un aumento continuo del capital educativo de la población del continente; de todas formas, en la segunda mitad de la década pasada se verifica una desaceleración de las tasas de crecimiento anual promedio de la matrícula: se mantiene estable la primaria, pero disminuyen la secundaria y la superior.

DECLARACIÓN DE QUITO
ABRIL de 1991

Los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO y la IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, reconocemos los importantes logros alcanzados en la expansión educativa durante la última década, en un contexto de enormes dificultades económicas y sociales. Reconocemos también que las estrategias tradicionales en que se han sustentado los sistemas educativos de la región han agotado sus posibilidades de armonizar cantidad con calidad. Sostenemos, en consecuencia, que estamos en un momento de enorme trascendencia histórica, definido por la necesidad de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo, que responda a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política. Por ello, luego de conocer y analizar los informes y propuestas presentados en la reunión

DECLARAMOS:

1. Que para superar la crisis económica e incorporarse al mundo moderno como protagonistas activos, los países de la región necesitan robustecer su integración regional y sus vínculos bilaterales, invertir prioritariamente en la formación de sus recursos humanos y fortalecer su cohesión social. Sin educación de calidad no habrá crecimiento, equidad ni democracia. Por esta razón, la educación debe ser objeto de grandes consensos nacionales, que garanticen el compromiso de toda la sociedad para la formación de sus futuras generaciones y la continuidad de las políticas y programas puestos en marcha para el logro de estos objetivos;

2. Que para responder a estas exigencias, es necesario producir una transformación profunda en la gestión educativa tradicional, que permita articular efectivamente la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, rompiendo el asilamiento de las acciones educativas, y transformando su contribución en una efectiva palanca del desarrollo económico, de la justa distribución de la riqueza y de la participación ciudadana. Responder a las demandas sociales y no sólo a las de la propia administración educativa es requisito fundamental de la nueva estrategia;

3. Que la educación es responsabilidad de todos y no sólo de un sector o de un grupo. Por ello es necesario crear y desarrollar mecanismos y estrategias de concertación entre los diferentes sectores de la administración pública y entre ella y los organismos no gubernamentales, las empresas privadas, los medios de comunicación, las iglesias, los organismos gremiales y comunitarios y las propias familias;

4. Que para asegurar su vinculación con las necesidades sociales y el carácter intersectorial de las acciones educativas, será necesario modificar significativamente los estilos de planificación y administración. La administración tradicional de nuestros sistemas educativos no asegura la participación plena de los principales actores del proceso pedagógico, no se responsabiliza por los bajos resultados del sistema, no concentra las acciones en los sectores prioritarios de la población y no

promueve la innovación y creatividad de los docentes. En este contexto, señalamos la necesidad de impulsar procesos de descentralización, regionalización y desconcentración, de diseñar ágiles mecanismos de evaluación de resultados, de aplicar programas eficaces de compensación educativa, de impulsar programas de emergencia recurriendo a mecanismos extraordinarios para resolver situaciones críticas que afectan a las poblaciones en condiciones de pobreza y marginalidad, y de diseñar sistemas de información tendientes a aumentar la capacidad de gestión;

5. Que las transformaciones en la gestión y el compromiso de todos los actores son condiciones necesarias pero no suficientes de la nueva estrategia educativa, por lo que esos cambios deben complementarse con modificaciones en las prácticas pedagógicas y en la pertinencia de los contenidos de la enseñanza. Mejorar la calidad de la educación significa, desde este punto de vista, impulsar procesos de profesionalización docente y promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad, que posibiliten el acceso a la información, que permitan pensar y expresarse con claridad y que fortalezcan capacidades para resolver problemas, analizar críticamente la realidad, vincularse activa y solidariadamente con los demás, y proteger y mejorar el medio ambiente, el patrimonio cultural y sus propias condiciones de vida; y

6. Que si bien los países de América Latina y el Caribe estamos dispuestos a realizar todos los esfuerzos necesarios para lograr nuestra transformación interna, estos esfuerzos deben ir acompañados por la solidaridad internacional. La Conferencia Mundial sobre "Educación para Todos", celebrada en Jomtien hace poco más de un año, hizo hincapié en la necesidad de resolver los graves desequilibrios económicos internacionales para garantizar el objetivo de la satisfacción de las necesidades educativas básicas de toda la población. A su vez, en la Cumbre Mundial de la Infancia, celebrada en septiembre de 1990, los gobiernos del mundo ratificaron ese compromiso, recalcando la necesidad de ofrecer oportunidades educativas a todos los niños desde su nacimiento. El compromiso asumido por la comunidad internacional pone de relieve la importancia de invertir en las personas como garantía de paz y entendimiento entre los pueblos. Exhortamos a los organismos de cooperación internacional a traducir esa voluntad en muestras concretas de apoyo a los programas de educación para todos, que los países de la región –individual y colectivamente– están promoviendo, para llegar al año 2000 con los objetivos del Proyecto Principal de Educación plenamente satisfechos.

UNESCO, *Informe final de la cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe*, Quito, Ecuador, 22-25 de abril de 1991, p.37.

El avance del alfabetismo es otro indicador elocuente del progreso educativo de la región: la tasa de casi 50% de analfabetos, existente a finales de la Segunda Guerra Mundial cayó al 15% en 1990.

Pero si bien el progreso educativo es auspicioso, cabe apuntar que resulta preocupante encontrar la persistencia de ciertos hechos: el nivel promedio de la educación en la región es de apenas seis años (menos a la primaria completa); casi la mitad de la población económicamente activa no ha concluido su educación primaria; se mantienen las diferencias entre países en cuanto a los niveles educativos de su población, así como no se logra superar el rezago de las poblaciones rurales frente a los respectivos promedios nacionales.

Otro hecho es que los avances cuantitativos acreditados tampoco son suficientes para responder por una elevación de la calidad y eficiencia de la educación que garantice la igualdad de oportunidades educativas a toda la población. Del mismo modo, tampoco son suficientes como para generar un movimiento de modernización basado en códigos, valores y capacidades ampliamente compartidos.

Porque si bien puede afirmarse que existe una sostenida expansión de la cobertura del sistema educativo formal –y ello a pesar de los recortes del gasto público destinados a educación durante la década anterior– y un consiguiente aumento de la población beneficiada con servicios educativos formales, fueron la educación secundaria y postsecundaria las que más rápidamente se expandieron durante el período de postguerra.

En esos años, las tasas de escolaridad primaria se duplicaron, las de secundaria se cuadruplicaron y las de superior se sextuplicaron. Y, si a estos hechos sumamos el fenómeno del deterioro en la capacidad de atención del sector educativo regular estatal (como consecuencia de las políticas de ajuste fiscal se produjo una caída del gasto público per cápita) y la expansión de alternativas de educación privadas, nos encontramos con el hecho de que se van cristalizando extensos circuitos de estratificación, que agudizan y rigidizan cada vez más las distancias sociales y las distancias geográficas.

Como consecuencia de lo apuntado antes en cuanto a la caída del gasto público destinado a educación, se enfrenta un alarmante proceso que menoscaba la calidad de los servicios educativos que se brindan desde el Estado: retroceso y caída de inversiones en infraestructura física y en equipamiento pedagógico; desincentivo a la inovación técnico-pedagógica; postergación de las condiciones de vida y trabajo del personal docente; obsolescencia de los contenidos curriculares y consiguiente alejamiento de los requerimientos económicos; sociales, culturales y laborales de la población.

Cabe insistir: la retirada del Estado como distribuidor de saberes, conocimientos, actitudes, etc., ha abierto el camino a la aparición de alternativas educativas privatizadoras que han contribuido a ahondar las diferencias de acceso a los servicios educativos y, por lo tanto, han afectado negativamente las propuestas de equidad y cohesión que toda política y práctica educativa deben conllevar.

Todo este panorama se traduce en severas limitaciones de los alcances de los servicios educativos, que afectan en forma regresiva a los sectores más postergados de la sociedad –las poblaciones rurales, los sectores marginados urbanos, las poblaciones indígenas, etcétera–.

Así se observa que el sistema educativo entrega una deficiente calidad desde los primeros grados de la enseñanza básica y esto tiene repercusiones sobre distintos aspectos: la eficiencia –baja retención y altos niveles de deserción–, el impacto acumulado sobre los niveles siguientes –medio y superior– de los logros educativos y sociales, la adecuación a los requerimientos del desarrollo, entre otros.

En la medida en que se abordan estas cuestiones, subsisten y se agudizan las repercusiones negativas sobre la sociedad: se profundiza la inequidad, se consolida la segmentación y se fortalece la desigualdad de oportunidades. En fin: se consolida, desde lo educativo, el proceso de marginación y postergación económica y social de vastos contingentes de la población.

Prioridades y perspectivas

Durante los últimos años, dos son los esfuerzos internacionales más relevantes para delinear las tareas del sector educativo frente a las demandas de la economía y la sociedad, y de las personas en particular. En otras palabras, esos esfuerzos buscan responder a la pregunta de qué papel debe jugar la educación para preparar a las personas y las sociedades ante los retos del siglo XXI. Uno, la Conferencia de Jomtien, el otro, los trabajos de la Comisión Delors.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que fue organizada y auspiciada por UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Jomtien, Tailandia, 1990) intentó delinear una agenda de trabajo para el último decenio de este siglo. Lo hizo, convocando a una tarea que tuviese el propósito de alcanzar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

En el título de la convocatoria que la Conferencia de Jomtien reconoció en ese momento no se satisfacían plenamente, ni en forma adecuada, las necesidades básicas de aprendizaje de millones de personas. Más aún, no se podría alcanzar a estas poblaciones si persistieran las condiciones y tendencias actuales en las que operan los sistemas educativos. Por ello se postuló la necesidad de idear formas viables de satisfacer estas necesidades.

Su propuesta fue adoptar una visión ampliada, basada en lo mejor de las políticas y prácticas actuales, pero que fuesen más allá de los niveles de recursos, las estructuras institucionales, programas de estudio y los suministradores convencionales existentes. Esta propuesta incorpora todo lo necesario para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos. Para los participantes de Jomtien, la visión ampliada debería concebirse con los siguientes componentes: universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación de acciones.

La UNESCO creó una "Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI", durante la 26a. Sesión de la Conferencia General de ese Organismo (noviembre de 1991). La Comisión fue presidida por Jacques Delors y comenzó a actuar a comienzos de 1993. Está integrada por especialistas del más alto nivel de todos los continentes y ha promovido reuniones en diversos lugares del globo que abordaron diferentes temas relacionados todos con la problemática educativa (derechos humanos, ciudadanía, trabajo, cohesión social, educación básica, educación superior, reformas educativas, por citar algunos pocos ejemplos).

PAUTAS DE ACCIÓN

El primer paso consiste en identificar –de preferencia a través de un proceso participativo que involucre a los grupos y a la comunidad y los sistemas tradicionales de aprendizaje que existen en la sociedad– la real demanda de servicios de educación básica, ya sea en términos de escolaridad formal, ya sea en programas de educación no formal. Enfrentar las necesidades básicas de aprendizaje para todos significa oportunidades de atención y desarrollo para la primera infancia; enseñanza primaria de calidad pertinente o su equivalente en educación para niños fuera de la escolaridad; y alfabetización, conocimiento básico y capacitación de jóvenes y adultos en destrezas vitales. Esto significa capitalizar el uso de los medios de información tradicionales y modernos y de las tecnologías para educar al público en materias de interés social y para apoyar actividades de la educación básica. Tales elementos complementarios de la educación básica deben concebirse para asegurar el acceso equitativo, la participación sostenida y los logros efectivos de aprendizaje. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje también conlleva acciones para mejorar los ambientes de la familia y de la comunidad y para correlacionar la educación básica con el contexto socio-económico en que se lleva a cabo. Los efectos complementarios y sinérgicos de dichas inversiones de recursos humanos en la población, salud y nutrición deberían ser reconocidos.

Ya que las necesidades básicas de aprendizaje son complejas y diversas, su satisfacción requiere de acciones y estrategias multisectoriales que son parte integral de los esfuerzos de desarrollo global. Si la educación básica ha de verse, una vez más, como responsabilidad de la sociedad entera, muchos actores deben unirse con las autoridades educacionales, profesores y otro personal docente para su desarrollo. Esto implica el activo compromiso de un amplio rango de colaboradores –familias, profesores, comunidades, empresas privadas (incluyendo las relativas a la información y la comunicación), organismos gubernamentales y no gubernamentales, instituciones, etc.– en la planificación, gestión y evaluación de numerosas formas de educación básica.

OREALC-UNESCO, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990.* UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1990-WCEFA, Nueva York, 1990.

La Comisión Delors constituye el esfuerzo internacional más ambicioso y globalizador actualmente en marcha en el tema educativo; una iniciativa de esta naturaleza sólo se llevó a cabo hace más de veinte años, cuando también la UNESCO convocó a la misión Faure que elaboró su clásico *Aprender a Ser.* Ambicioso proyecto, porque es un trabajo de carácter universal, globalizador, porque abarca una amplia gama de temas de la educación, que van desde el propio concepto de educación, hasta la temática específica de la educación preescolar, básica y superior, incluyendo la educación formal y no formal. A la vez este proyecto está interesado en convocar a todo el espectro de agencias y productores intelectuales de la educación.

La Comisión se propone efectuar un examen de la educación, sus objetivos y procesos, de tal forma que a partir del análisis de lo que hay de nuevo, y de qué ideas y prácticas perduran, sea posible diseñar un mapa del futuro. Dos preguntas orientan los trabajos: la primera, por qué y cómo debemos educar para el siglo XXI; la segunda, qué clase de educación es necesaria para qué clase de sociedad del mañana.

La Comisión viene trabajando desde hace dos años y presentará su Informe a mediados de 1995. Conviene destacar, por lo menos, sus hipótesis de trabajo a fin de tener una noción aproximada de las ideas que sirven como punto de partida de sus labores. La educación debe:

- contribuir al desarrollo total del individuo en el marco de una sociedad pluralista;
- formar a los individuos para que lleguen a ser seres sociales capaces de cooperar, de dialogar y de ejercer sus responsabilidades de ciudadanos;
- luchar contra la desigualdad de oportunidades;
- permitir que cada cual pueda participar en la vida activa y en la economía, y contribuir así al progreso de la sociedad;
- ofrecer a todos acceso a la educación;
- contribuir al desarrollo del progreso técnico mediante actividades de investigación dirigida, innovadoras y aplicables, y
- estimular la cooperación y la comprensión entre los seres humanos, sin distinción de raza, religión o lengua.

PRINCIPIOS DE LA COMISIÓN DELORS

En sus deliberaciones y trabajos, la Comisión intentará tener presente algunos principios relevantes que son universales y comunes a los propósitos de los educadores, los ciudadanos, los políticos y administradores y todos aquellos comprometidos y participantes en el proceso educativo.

Primero, la educación es un derecho humano básico y un valor humano universal: el aprendizaje y la educación son fines en sí mismos, metas tanto para individuos y comunidades como para ser promovidas y puestas a disposición a través de la vida para cada individuo.

Segundo, la educación, formal y no formal, debe servir a la sociedad como un instrumento para promover la creación, el avance y la difusión del conocimiento y la ciencia, y para hacerlos universalmente disponibles.

Tercero, la triple meta de la equidad, relevancia y excelencia debe prevalecer en cualquier política de educación, y la búsqueda de una combinación armoniosa de esta metas es una tarea crucial para todos aquellos involucrados en la planificación y práctica de la educación.

Cuarto, la renovación y cualquier reforma correspondiente a educación debe ser construida sobre la base de un examen y comprensión profunda sobre lo que se conoce como prácticas y políticas exitosas, así como la comprensión de las condiciones específicas relevantes y sus requerimientos referidos a cada situación particular.

Quinto, en tanto existan una amplia variedad de situaciones económicas, sociales y culturales que claramente requieren de variadas aproximaciones al desarrollo educativo, todas las aproximaciones deben tener en cuenta tanto los valores básicos y acordados como los intereses de la comunidad internacional del sistema de Naciones Unidas: los derechos humanos, la democracia, la responsabilidad, la universalidad, la identidad cultural, la búsqueda de la paz, la preservación del medio ambiente, el alivio a la pobreza, el control de la población, la salud.

UNESCO, Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1993, s/p.

En lo que va de la presente década, los ministros de educación de la región se han reunido también, en diversas ocasiones para tratar la problemática educativa de sus países, y las perspectivas de la cooperación internacional en la materia. Dos de los eventos más significativos fueron los que se promovieron en el marco del Proyecto Principal de Educación de UNESCO, ya que en estas ocasiones se verificaron acuerdos importantes en cuanto a qué y cómo proceder en el campo de la modernización de la educación: los sistemas, procesos, alcances; los contenidos y alcances de las reformas; en fin, los conceptos y las prácticas. A ellos habrán de referirse los próximos párrafos.

Los ministros de educación de América Latina y el Caribe, reunidos en ocasión de la Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC IV. Quito,

22/25 abril, 1991) reconocieron la necesidad de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo, que respondiese a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política. Por ello postularon la necesidad de invertir prioritariamente en la formación de recursos humanos y en la integración social.

Para atender a estas demandas, llamaron a la suscripción de grandes consensos nacionales, comprometiendo a todos los sectores sociales en una acción continuada en materia de políticas y programas. Señalaron la exigencia de una profunda transformación de la gestión educativa y de los estilos de planificación y administración. Subrayaron el hecho de que la educación es responsabilidad de todos y no sólo de un sector o grupo, y la consiguiente necesidad de la concertación.

También quedó establecido que las transformaciones en la gestión y el compromiso de todos los actores son condiciones necesarias pero no suficientes de una nueva estrategia educativa, razón por la cual esos cambios deben complementarse con modificaciones en las prácticas pedagógicas y en la pertinencia de los contenidos. La mejora de la calidad de la educación significa para los Ministros impulsar procesos de profesionalización docente y de transformación de los contenidos curriculares de modo que éstos se dirijan a la satisfacción de las necesidades educativas de las personas.

Asimismo, los ministros de educación de los países de la región, reunidos en torno a PROMEDLAC V (Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile 8/11 junio, 1993), analizaron, entre otros, los requerimientos exigidos para avanzar hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Para ello partieron de la premisa de que la educación es la inversión social más eficaz para acrecentar el bienestar material de los pueblos.

Durante la reunión, los debates se centraron sobre los temas de la equidad y el mejoramiento de la calidad de la educación, el analfabetismo y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para asegurar una educación pertinente y calificada para jóvenes y adultos. Los ministros también examinaron los requisitos para asegurar el acceso universal a los códigos de la modernidad y los imperativos para lograr la profesionalización y el protagonismo de las escuelas y de los maestros.

Los compromisos sociales en la participación y el financiamiento de la educación, el proceso de descentralización, la gestión responsable y eficiente de las instituciones educativas fueron otros de los tópicos debatidos. En resumen, la preocupación central de los ministros fue formular propuestas que atiendan a las nuevas exigencias que la educación requiere para la consolidación de la democracia como base para un desarrollo económico y social sostenido.

LAS ESTRATEGIAS DE CAMBIO EDUCATIVO

El problema central de las reformas consiste, por lo tanto, en establecer la secuencia y el peso en el que debe cambiar cada uno de los insumos. La experiencia indica que estos aspectos (secuencia y peso) pueden ser definidos más fácilmente a nivel local y no a nivel central. Resulta prácticamente imposible determinar una secuencia de cambio educativo similar para contextos sociales, geográficos y culturales muy diferentes. Por esta razón, actualmente existe una fuerte tendencia a otorgar la prioridad a los cambios institucionales destinados a brindar mayor grado de autonomía a las instituciones para definir su propia estrategia de mejoramiento ("proyecto por establecimiento", autonomía institucional, etcétera.).

El cambio institucional es la prioridad

Al respecto, también el análisis comparativo internacional permite apreciar que no existen salidas simples ni fáciles, tales como la estatización o la privatización, la centralización o la descentralización. La experiencia internacional muestra que los casos exitosos de descentralización son aquéllos en que hay una administración central fuerte y los casos exitosos de privatización también están asociados a la presencia de administraciones estatales sólidas.
La cuestión pasa, en definitiva, por definir claramente cuál es rol de la administración central-estatal. En este sentido, el resumen de las discusiones actuales permite fijar al menos tres grandes áreas de responsabilidad:
- la primera se refiere a la determinación de prioridades a través de mecanismos de discusión democrática;
- la segunda se refiere al diseño y operación de mecanismos que permitan evaluar los resultados obtenidos en el cumplimiento de dichas prioridades, otorgando niveles altos de autonomía a las instituciones e instancias locales para definir los procesos mediante los cuales se llegan a esos resultados;
- la tercera, particularmente importante en países con fuertes desequilibrios sociales, se refiere a la aplicación de eficientes mecanismos de compensación de diferencias que neutralicen los riesgos antidemocráticos de las estrategias descentralizadoras.
En síntesis, cambiar el tipo de organización institucional a través del cual se brindan los servicios educativos es una prioridad desde el punto de vista estratégico. Mayor autonomía a las instituciones educativas y mayor control de resultados, con mecanismos de compensación que garanticen la equidad, parece ser el eje de las transformaciones más prometedoras en este campo.

¿Reforma o innovación institucional?

La tendencia a la mayor autonomía institucional supone modificar el esquema tradicional de "reforma del sistema" por un enfoque basado en las innovaciones institucionales o interinstitucionales.
En los sistemas educativos de tradición centralista, la innovación estaba reducida al sector privado o a "experiencias pilotos" en el sector público. En el mejor de los casos, las experiencias exitosas servían de base para medidas de cambios generales, con resultados no siempre muy favorables.

Actualmente, se reconoce cada vez más que el éxito de las innovaciones está asociado a la adecuación a condiciones locales. Por esta razón, parece más importante generalizar la capacidad de innovar que generalizar las innovaciones en sí mismas.
Las innovaciones exitosas juegan un papel importante desde el punto de vista de la generalización de la capacidad de innovar, si son utilizadas como centros de demostración para la formación de personal. Desde este punto de vista, también se reconoce que la capacidad de innovar está asociada directamente al profesionalismo del personal.

Tedesco, Juan Carlos: "Tendencias actuales de las reformas educativas" en: *Boletín* Nro 35 del Proyecto Principal de Educación,UNESCO, dicembre de 1994, p.7.

En este contexto los países de la región americana y sus sistemas educativos se hallan signados por dos conjuntos de fenómenos: por un lado, sufren las políticas de ajuste, la falta de empleo, la extrema pobreza de gran parte de la población. Por otro, incluidos en los actuales procesos de globalización mundial, se enfrentan a la doble demanda de atender la formación de una "moderna ciudadanía" en un marco de apertura económica, competitividad internacional y creciente deterioro de vastos sectores de su población.

Los sistemas educativos se encuentran así ante un doble y complejo desafío: por un lado, responder a los requerimientos de sociedades cada vez más complejas y con demandas de formación más diversificadas, y donde los saberes se renuevan con extrema rapidez. Por otro, alcanzar las metas de univerzalización del acceso a grandes masas, con servicios educativos de calidad, cuando aún persisten situaciones de enorme diversidad cultural, social y étnica, e inclusive un marginamiento de grandes sectores de la población que no acceden a los códigos de la modernidad.

Finalmente, un conjunto de cuestiones merece destacarse y elaborarse alrededor del papel de la educación en las postrimerías del siglo XX y comienzos del XXI. Estas cuestiones se derivan de lo aportado por los distintos esfuerzos y organismos expuestos más arriba, los que, a su vez, fueron propiciados por los organismos internacionales que se ocupan de la problemática educativa y del desarrollo.

Puede afirmarse que las prioridades sobre las que existe consenso son:

- La centralidad de la educación en el proceso de transformación y modernización de las sociedades;
- la aceptación de que la educación es responsabilidad de todos, y no de sectores o grupos específicos;
- la consiguiente necesidad de celebrar acuerdos nacionales en espacios institucionalizados y que den continuidad a las definiciones sobre objetivos, políticas y estrategias;
- la imperiosa necesidad de brindar una educación de calidad para todos, con sus implicaciones de pertinencia, relevancia y significatividad;
- la importancia asignada a la transformación institucional, que va desde la redefinición de las funciones de los Ministerios Nacionales hasta las autoridades locales o regionales, pasando por el nuevo papel que se le adjudica a la UNIDAD ESCOLAR;
- acrecentar la autonomía de las escuelas como requisito para elevar su calidad;
- la toma de decisiones y la implementación de medidas, seriamente comprometidas con la profesionalización de la función educativa, de los docentes en general, y muy especialmente de las funciones de los directivos escolares.

Por otra parte, existen diversos temas sobre los cuales los consensos no son tan marcados, pero están en el centro del debate educativo de la mayoría de los países de la región: el papel del Estado frente a la educación en general, y la escuela pública en particular; los recursos financieros destinados a la educación, el grado de autonomía que se debe otorgar a las escuelas para su gestión y administración. Por último, y sin que ello agote esta enumeración, el tema de la educación valórica, en especial, su alcance frente a las políticas y definiciones que se presentan, muchas veces, con un sesgo economicista o utilitarista.

Referencias bibliográficas

Augier, Philippe: *El ciudadano soberano. Educación para la democracia*. París, UNESCO, 1994.

CEPAL-UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992.

Colombia: Ley General de Educación, Bogotá, Fecode, 1994.

de Mattos, Carlos A.: *Notas para una conferencia sobre cambio tecnológico y reestructuración productiva: Hacia un nuevo período del desarrollo capitalista*, Santiago, Chile, Instituto de Estudios Urbanos, Pontificia Universidad Católica de Chile.s/f.

García Márquez, Gabriel: *Por un país al alcance de los niños*. Bogotá, Misión ciencia, educación y desarrollo, 1992a.

García Márquez, Gabriel: *La educación para un nuevo milenio*. Bogotá, Misión ciencia, educación y desarrollo. 1992b.

México: Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación, julio de 1993.

OREALC-UNESCO: *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1990-WCEFA, Nueva York, 1990.

Tedesco, Juan Carlos: "Tendencias actuales de las reformas educativas". En: *Boletín N°35 del Proyecto Principal de Educación*, UNESCO, diciembre, 1994.

UNESCO: Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Presidente Jacques Delors. Documentos varios, 1993-95.

UNESCO: *Informe Final de la Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe*, Quito, Ecuador, 22-25 de abril de 1991.

UNESCO: *Informe Final de la Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, 8-11 de junio de 1993.