

UNIVERSITAT DE BARCELONA
Facultat de Pedagogia
Departament de Teoria i Història de l'Educació

La participación teledemocrática y las
interacciones colaborativas a través de Internet
en una pequeña población de España.

*Propuesta de un modelo de teledemocracia y e-participación,
para el desarrollo humano y tecnológico de pequeñas
poblaciones en Colombia.*

Aracely Forero Romero

2008

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

CAPITULO 2: GLOBAL Y LOCAL

- 2.1. Global y Local
- 2.2 Local

Las referencias que en este capítulo encontrará el lector, están en relación con la bibliografía de expertos en el tema, así como con las conclusiones extraídas del documento final que se presentó en un curso de la UB-Virtual¹ en el año de 2003.

2.1 GLOBAL Y LOCAL

Las acciones que se emprenden para reducir las diferencias sociales, deben partir de los hechos sociales, económicos y políticos que acontecen en los albores de este milenio.

El propósito de este capítulo es presentar un panorama acerca de los agentes de la globalización, la gobernabilidad y los actores de poder en el mundo actual.

2.1.1 Delimitación terminológica y conceptual de “globalización”.

El mundo actual sufre grandes transformaciones, desde los Estados Nacionales hasta el “*Sistema Político Mundial*” (nombre acuñado por los teóricos en Internacionalismo). El carácter, los objetivos y las consecuencias de estos cambios se encaminan a un desarrollo global, en el que existe una mayor interrelación económica, cultural y política. Este hecho es especialmente relevante en las innovaciones tecnológicas, en el ámbito de la información, la comunicación y los transportes.

Estos procesos, totalmente asombrosos e inesperados, se fundamentan en el asentamiento de las nuevas formas (de ser) de capitalismo con el apoyo de los sistemas políticos. Para Tugores (2003), la globalización, aparece en la actividad empresarial, las inversiones y las finanzas con perspectivas en el ámbito internacional. El proceso al que se denomina globalización contempla peculiaridades en el intercambio entre Estados de economías, culturas, programas, proyectos y acciones.

La ideología neoliberal ha acuñado el concepto de *globalización* (Touraine, 1996), que implica cambios como: el aumento de los intercambios mundiales, el papel de las nuevas tecnologías y la multipolarización del sistema de producción. Estos cambios se constituyen en un sistema mundial regido por una economía exenta de controles

¹ Documento “*Cap a on va el món? Tendències que poden condicionar el futur*”, coordinado por los doctores: Anna Bastida, Jaume Suau, Pere Vilanova y Joan Tugores.

políticos. El gran capital recupera su libertad de iniciativa, desvinculándose del Estado y de sus problemas de legitimación. La economía, por tanto, queda reducida a la instauración de redes financieras internacionales: "Estamos viviendo en un mundo financiero, profundamente separado del mundo económico: los intercambios de bienes y servicios representan menos del dos por ciento de los flujos financieros cotidianos" (Touraine 1999: 105-109).

Según Touraine (1996), desde hace ya un cuarto de siglo estamos pasando de economías nacionales de producción, a proyectos globales de modernización nacional, social y económica. Esto supone una adaptación de cada país, pero también de cada empresa, a mercados mundiales cada vez más abiertos y competitivos, sujetos a innovaciones tecnológicas constantes. Se trata, del paso de unos sistemas político-económicos nacionales a una economía mundial. La mundialización del mercado y de la producción se traduce en una serie de exigencias que se plantean a cada país en términos de eliminación de la inflación, reducción del déficit fiscal, incremento de las exportaciones, dominio y desarrollo de las nuevas tecnologías y, por tanto, elevación de los niveles de educación e investigación.

Para Ohmae² (1996) el capital en este momento histórico carece de ubicación geográfica ya que circula en manos privadas sin que los estados puedan intervenir sobre él. Las industrias tienen una orientación global y las corporaciones dan amplios márgenes de movimiento al capital. Las estrategias de las modernas corporaciones multinacionales parten de la necesidad de servir a atractivos consumidores. Para ello se desplazan a diferentes territorios, estudian las culturas y sus posibilidades de consumo y consiguen honorosos subsidios de los gobiernos. Al mismo tiempo el consumidor individual empieza a ser cada vez más global gracias al acceso a la información acerca de los estilos de vida mundiales.

Las corporaciones favorecen tanto al capital como a la transferencia de tecnología y la administración de conocimientos, aunque reconociéndolo limitado. Éstas pueden implantarse en cualquier país. Ohmae (1996), lo ejemplifica con empresas como General Electric o IBM, cuando se establecen en países como China y, en muchos

² Ohmae, K. *The end of the Nation State*, Harper Collins, 1996.

casos, emplean sus propios recursos. La información tecnológica facilita los procesos industriales y del mercado, posibilitando que las compañías operen en varias partes del mundo construyendo sus propios sistemas de negocios. Tal y como comenta Ohmae los diseñadores de productos en Oregón pueden controlar las redes de actividades de unas cadenas de factorías a través del Asia-Pacífico. De este modo, evitan la transferencia de personas como expertos de conocimiento y trabajadores y demás costes que les implican los desplazamientos.

2.1.2 Tipologías de la “globalización”.

Según Chase-Dunn³ (1999), coexisten diferentes tipos de globalización, entre ellos se destacan los siguientes:

- *La globalización cultural*: ésta se relaciona con dos conjuntos de fenómenos. En primer lugar la proliferación individualizada de valores, originalmente de origen occidental y que se han difundido a lo largo del planeta. Estos valores se expresan en constituciones sociales que reconocen derechos individuales, identidades internacionales y transnacionales, en esfuerzos por proteger los derechos humanos. *Segundo*: En segundo lugar, la adopción de prácticas institucionales occidentales. Las racionalidades, creencias, leyes y los valores democráticos de la eficiencia económica y política han sido propagados en las organizaciones burocráticas de todo el mundo.

- *Globalización de la comunicación*: El autor afirma que el espacio social comienza a adquirir nuevas cualidades con la generalización de las comunicaciones electrónicas. El rápido crecimiento de su velocidad y la reducción de sus costes, vienen alterando cualitativamente las relaciones entre los Estados y la conciencia de su influencia en la sociedad civil global. Las facilidades de la comunicación global permiten al poder realizar movimientos de una parte del globo a otra. Este hecho se puede extrapolar no sólo a los cambios económicos, sino a las ideas, y a las redes de trabajo actuales organizadas a partir de la comunicación y que pueden crear nuevos grupos virtuales políticos y organizados.

³ Chase-Dunn, C.(1999) *Types of Globalization Journal of World-Systems Research*, Vol V, 2, 1999,165-185

- *Globalización económica*: que según Chase-Dunn (1999), significa tratados globales de las relaciones económicas. Las manifestaciones más importantes están en hechos como las interrelaciones entre los mercados, las finanzas, los productos, los servicios y las redes de trabajo creadas por las corporaciones transnacionales. El sistema capitalista se ha incrementado y extendido como sistema económico mundial. La globalización económica y la información tecnológica han contribuido a dar mayor movimiento al capital y a las estrategias del mercado en ámbitos mundiales.

- *De contrastes comunes ecológicos*: Esta globalización implica los tratamientos que se dan al ecosistema.: Causas antropogénicas de degradación ecológica que operan a través de las naciones y que tienden a afectar la evolución social humana. Este hecho crea un conjunto de desigualdades sistemáticas que también requieren una acción global colectiva.

- *La globalización política*: Consiste en la institucionalización de las estructuras de la política internacional. Un ejemplo es el sistema que integra el mundo de Centro Europa, que se ha constituido inicialmente por un sistema de conflictos y alianzas entre los estados e imperios, en pro del bienestar común pero salvaguardando sus identidades.

2.1.3 La gobernabilidad.

En la actualidad prevalece la idea de un *dominio de poder político* que direcciona las tendencias en el mundo y que está sustentado por el poder económico, de la información y la comunicación. La expansión capitalista o la informatización de los sistemas no son procesos aislados sino que se sustentan en un poder que se constituye como sistema integrado con un modo de conducción propio, el desarrollo del capital.

Archibugi y Held (1995) desde una óptica similar, afirman que los estados han creado para promover o regular las fuerzas de la globalización, nuevas instancias supra-estatales de autoridad política, que se asumen como democráticas y mantienen una relación ambigua con los sistemas de responsabilidad nacional. La mayoría de personas que participan en los procesos políticos globales, especialmente en las agencias que actúan como vanguardia de la sociedad civil global, son escasamente representativas de

los estados y de las poblaciones del mundo. Los autores, hacen referencia al dominio que en esas instituciones tienen los estados más poderosos a quienes no les interesa o les interesa poco, el destino de los países menos favorecidos.

Negri (2002) define esta nueva forma de poder como “el imperio”, descrita como la nueva modalidad de soberanía que adquieren los estados compuesta por organismos nacionales y supranacionales unidos por una misma lógica del dominio. A diferencia del imperialismo, que se ejercía cuando unos estados nación establecían su soberanía en unos territorios muy delimitados, el imperio actual no establece ningún centro de poder ni se sustenta en fronteras. Es un apartado descentrado y desterritorializador de dominio que progresivamente se incorpora a la totalidad del terreno global y permanece en expansión.

El imperio maneja identidades híbridas, jerarquías flexibles e intercambios plurales a través de redes de mando adaptables. Los colores nacionales, distintivos del mapa imperialista del mundo, se han fusionado y mezclado en el arco iris del imperio global. Las significaciones que asigna Negri, tienden a hacer una sobrestimación de esta concepción, al afirmar que el efecto del *imperio* llega hasta la vida de las personas cambiando sus costumbres e interviniendo en sus códigos éticos.

Foucault (1976:60) ya se había avanzado a este concepto entendiendo el poder como multiplicidad de dispositivos, organismos, artificios, funciones, tácticas, mecanismos: "...cuando pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existir, en el proceso por medio del cual el poder se mete en la misma piel de los individuos, invadiendo sus gestos, sus actitudes, sus discursos, sus experiencias, su vida cotidiana".

En otras palabras, admitir que "el poder no se posee sino que se ejerce, que no es un privilegio adquirido o conservado por la clase dominante, sino el efecto resultante de sus posiciones estratégicas... Este poder... no se aplica, pura y simplemente como una obligación o una prohibición, a quienes ‘no lo tienen’, sino que los impregna, pasa por ellos, del mismo modo que ellos, en su lucha contra el poder, se apoyan en las acciones que éste ejerce sobre ellos”... La centralidad del problema de lo político es evidente en las obras de Foucault. Dice: "Es preciso dejar de describir siempre los efectos del

poder en términos negativos: 'excluye', 'reprime', 'rehúsa', 'abstrae', 'encubre', 'oculta', 'censura'. En efecto, el poder produce, produce lo real, produce campos de objetos y rituales de verdad..." (Foucault, 1976:75).

2.1.4 Los actores en los poderes del mundo actual.

Uno de los problemas para entender la compleja naturaleza del sistema internacional, radica en observar su existencia a partir de actuaciones como: los acuerdos con normas y parámetros claramente aceptados y reconocidos, actores que actúan con base en otras lógicas, otros códigos de comportamiento, cuya naturaleza no es fácilmente integrable a las normas y parámetros considerados que definen el sistema internacional (Bastida, Suau, Tugores y Vilanova, 2003). Estos autores, presentan una lista de los actores y tratan de interpretar su acción.

En este momento histórico se construyen instituciones políticas supranacionales, y los estados nacionales reconocen cada vez más su incapacidad para resolver los problemas de las relaciones internacionales políticas, convirtiéndose en mecanismos intermedios de una máquina más compleja de ámbito superior. Es en este punto en el que se alejan de la representación directa que los ciudadanos les otorgan en sus territorios.

La gobernabilidad global abarca un conjunto de actores diversos, por su naturaleza, origen y objetivos (Scholte, 2000). Entre otros, pueden destacarse las Naciones Unidas y agencias asociadas, la Organización Mundial del Comercio, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial; el Grupo de los 7 (G7), el Foro Económico Mundial (WEF), la Organización Internacional del Trabajo, la Cámara Internacional de Comercio (ICC); el Tribunal Penal Internacional; así como infraestructuras de gobernabilidad de ámbito regional y supraestatal, como la Unión Europea, Mercosur, Asean, etc.; organizaciones no gubernamentales (por ejemplo, Amnistía Internacional, Human Rights Watch, la World Wide Fund for Nature, el World Development Movement, Oxfam; Greenpeace; Médicos sin Fronteras, etc.).

Scholte⁴ no afirma que el poder de estas instituciones está fundamentado en el poder económico de aquellos estados que las sustentan. De este modo, aquellos estados que tienen un mayor poder económico tienen también un mayor peso y representatividad en estas instituciones. Entre los actores más significativos podemos citar:

Estados: Los Estados Nacionales después de 1945, coexisten y compiten cada vez más con otros actores, pero a la vez han crecido numéricamente (hoy, aproximadamente existen ciento setenta y cinco).

Organizaciones internacionales: También han crecido numéricamente desde 1945. Son diversas, de ámbito general o especializado y se diferencian por su temática (Naciones Unidas versus Organización Mundial de la Salud); por su ámbito geográfico general (Naciones Unidas) o limitado (Organización de Estados Americanos; Organización del Tratado del Atlántico Norte) o por su pertenencia al ámbito político, económico, militar, etc. Pueden estar jerarquizadas, integradas o tener sólo una relación horizontal, segregada. Estas organizaciones contribuyen junto con el actor Estado, a mantener y desarrollar un orden en el sistema internacional, incluso cuando entran en competición o confrontación. Sin embargo, tienen un alto grado de dependencia de los Estados que las forman. Son un componente del sistema internacional aunque no siempre se garantiza su transparencia.

Organizaciones no gubernamentales (ONG): Según Bastida, Suau, Tugores y Vilanova (2003), no son ni Estados ni organizaciones internacionales propiamente dichas, pero al amparo de éstas, han conseguido llegar a jugar un papel importante en el sistema internacional, precisamente como actores transnacionales, puesto que no actúan en representación oficial de otros actores. Las ONGs tienen distinta naturaleza cumpliendo diversidad de funciones (de solidaridad, cooperación o ayuda humanitaria). Su labor a través de redes con conexiones internacionales, ha llegado a obtener reconocimiento a través del derecho internacional, los gobiernos de los Estados y las organizaciones internacionales -en especial las Naciones Unidas-.

⁴ Scholte, J.A. (2000). "Globalization: A Critical Introduction", Londres, Macmillan; M.Koenig-Archibugi, "Mapping Global Governance", en D.Held; A.McGrew (eds.), *Governing Globalization. Power, Authority and Global Governance*, Cambridge, Polity Press, 2002, pp.46-69.

Políticas internacionales sindicales: Las organizaciones sindicales tienen un sentido parecido al que desempeñan las ONGs: Son transnacionales, congregan individuos y grupos por canales no estatales, "a través de" las relaciones formales entre éstos, tienen un determinado estatuto formal y legal, amparado por el derecho y participan en el sistema internacional en función de sus propios intereses.

Empresas multinacionales: Bastida, Suau, Tugores y Vilanova (2003), exponen que las empresas multinacionales plantean un problema de fondo para los Estados ya que por sus recursos, muchas de ellas son más poderosas que decenas de estados actuales. Estas empresas se caracterizan por tener estatutos de legalidad, dispersión, diversidad de fuentes de capital y complejidad estructural. A modo de ejemplo una gran multinacional, cuya sede central está en Japón, sus filiales en veinte países europeos y del Tercer Mundo, que compra materias primas en Asia y África, tiene fábricas, en Marruecos, Brasil y México y vende en todo el mundo, ¿bajo qué jurisdicción está desde el punto de vista fiscal, de legislación sindical, de control de capitales...? El actor Estado no puede ejercer un control adecuado de estas empresas multinacionales, problema que es más grave en los Estados más débiles donde la falta de órganos de control en el sistema internacional emerge de manera grave.

El Terrorismo: Los terrorismos son a la vez un caso extremo de actor transnacional. Actor portador de "desorden", antagónico frontalmente con el Estado y la organización internacional somete a dura prueba la capacidad de éstos de hacer frente a sus exigencias. Algunos terrorismos del medio-oriente han puesto en juego elementos tan dispares como la acción de grupos transnacionales, complicidades de determinados servicios gubernamentales de algunos Estados de la región y acciones contra ciudadanos o intereses de países desarrollados y mediaciones de países tercermundistas.

Ideologías, religiones y fundamentalismos: Hay que tener presentes también otros actores que actúan a nivel global, como instituciones religiosas; organizaciones criminales; movimientos políticos; mercados financieros; empresas transnacionales, etc. Éstos, por su naturaleza heterogénea y en ocasiones incompatible, generan dinámicas antagónicas en el sistema internacional.

La globalización y sus consecuencias.

Las consecuencias de la *globalización* se han analizado de diversas maneras.

Halliday (1993), afirma que se presentan hechos diferenciales a lo largo del globo, como la inestabilidad financiera internacional con graves crisis, como el caso de la economía de Argentina; la proliferación de conflictos en todo el mundo y del terrorismo internacional. Se identifican por causas como las siguientes:

La producción: Una de las consecuencias de la polarización que conlleva la *globalización* tiene su origen en la forma como los dirigentes nacionales manejan sus economías. Existen empresas en el mundo que han expandido tanto su producción que llegan a poseer más capital que todo un país. Una de las causas de su crecimiento ha sido la internacionalización de sus actividades productivas, buscando siempre los mejores nichos que les permitan de una parte, reducir costes y de otra, lograr el máximo de utilidad. Buscan en todos y cada uno de los continentes las mejores materias primas que les generan altísimos beneficios propios, pero irrisorios para el país que los provee.

Medidas de carácter monetario: Su implementación ha tenido efectos contradictorios, puesto que la liberalización se acompaña generalmente de un aumento de las importaciones, con el consiguiente desequilibrio de la balanza comercial. Las medidas de carácter monetarista, sobre-valoración de la moneda nacional, que se aplican durante este proceso han contribuido a empeorar aun más esta situación. Esta liberalización comercial ha traído desbalances y desigualdades sociales.

Los países en vías de desarrollo, han modificado sus estrategias económicas, otorgando al mercado un papel predominante y potenciando mediante procesos de liberalización comercial y financiera, la búsqueda de la inserción de sus economías en los grandes flujos económicos internacionales.

Para Bastida, Suau, Tugores y Vilanova (2003), vivimos en la incertidumbre y ésta apunta a la dificultad de prevenir crisis, identificar riesgos y amenazas, así como de encontrar referentes de cara al futuro más inmediato. A esta incertidumbre cabe añadir la confusión y la dificultad para describir adecuadamente el mundo actual en términos de un todo estructurado de acuerdo con unas constantes y unas variables que nos

ayuden a comprenderlo. No podemos identificar una jerarquía clara entre los actores internacionales como tampoco podemos identificar las reglas implícitas o explícitas que rigen las relaciones entre dichos actores. Por último, cabe añadir algunos factores adicionales de confusión como la aceleración generalizada de los tiempos de las crisis, del comportamiento de algunos actores (la información mediática, la Red, las comunicaciones, etc.) y las dificultades para la reglamentación de todo ello.

Stiglitz (2002) afirma que la globalización actual no funciona. Para muchos de los pobres de la Tierra no está funcionando. Para buena parte del medio ambiente no funciona. Para la estabilidad de la economía global no funciona. La transición del comunismo a la economía de mercado ha sido mal gestionada que a excepción de China, Vietnam y unos pocos países del este de Europa, que la pobreza ha crecido y los ingresos se han hundido. La solución aparentemente sencilla de abandonar la globalización no es factible ni deseable.

También se generan nuevos dilemas y problemáticas. A modo de ejemplos: acontecen nuevas formas de crisis, como la inestabilidad financiera internacional que han padecido diversas economías como el sudeste asiático y Argentina entre otros, proliferan los conflictos, no sólo en el Tercer Mundo sino también en los Balcanes y Asia central, la eclosión del terrorismo internacional, así como el crecimiento de los movimientos contrarios al modelo de globalización, (Halliday, 1993).

Acotando el discernimiento que presenta Halliday, el problema de la globalización no sólo se limita a una crisis financiera sino a la exclusión de numerosos países del sistema político internacional, negándoles la posibilidad de esgrimir soluciones reales a sus problemas nacionales. Esta exclusión también los limita económicamente ya que impide que mejoren sus sistemas productivos al estar limitados sus posibilidades de intercambios comerciales.

Para concluir podemos resumir los problemas propios de la globalización en:

- *Primero*: la degradación del medio ambiente; los problemas ecológicos; la contaminación; el creciente desequilibrio entre el crecimiento económico y la sostenibilidad del medio ambiente...
- *Segundo*: grandes epidemias mundiales (Sida). Las migraciones internacionales.
- *Tercero*: otros como los identificados con la seguridad colectiva; la persistencia de conflictos armados; la amenaza del terrorismo. La criminalidad organizada internacionalmente (tráficos de armas, de seres humanos -redes de inmigración ilegal, de prostitución, etc., de órganos, de objetos de arte, de materias raras o peligrosas, pillaje de ayudas públicas).

El capitalismo informacional y sus falacias.

Este capítulo se centra en conceptos expuestos por Castells (2001) respecto a las nuevas formas que ha adquirido el capital.

Castells plantea como una de sus tesis centrales que el conocimiento y la información son parte esencial de la riqueza social. El autor, se refiere a la *economía informacional*, global y conectada en red. *Informacional*, en tanto la productividad depende de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. En cuanto a *global*, porque la producción, el consumo y la circulación, así como sus componentes mano de obra, materias primas, gestión, información, tecnología y mercados, están organizados a escala global, bien de forma directa o mediante una red de vínculos entre agentes económicos. Por último está *conectada en red*, ya que la productividad se genera y la competencia se desarrolla mediante interacciones entre redes empresariales. (Castells, 2001: Vol. 1, p.111 y 2001: Vol. 3, p.33).

Según Castells (1996: 27-31), las características de esta *sociedad red* -a manera de resumen-, se distinguen por:

a) Varios acontecimientos de trascendencia histórica que han transformado el paisaje social de la vida humana. La revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo son interdependientes a escala global, produciéndose nuevas relaciones entre economía, Estado y sociedad.

b) El capitalismo ha sufrido un proceso de reestructuración caracterizado por:

- Una mayor flexibilidad en la gestión;
- La descentralización e interconexión de las empresas, tanto interna como en su relación con otras;
- Un aumento de poder considerable del capital frente al trabajo, con el declive concomitante del movimiento sindical;
- Una individualización y diversificación creciente en las relaciones de trabajo;
- La incorporación masiva de la mujer al trabajo retribuido, por lo general en condiciones discriminatorias;
- La intervención del Estado para des-regular los mercados de forma selectiva y dismantelar el estado de bienestar, con intensidad y orientaciones diferentes según la naturaleza de las fuerzas políticas y las instituciones de cada sociedad;
- La intensificación de la competencia económica global en un contexto de creciente diferenciación geográfica y cultural de los escenarios para la acumulación y gestión del capital.

c) Como consecuencia de este re-condicionamiento del sistema capitalista todavía en curso se registran las siguientes cuestiones:

- La integración global de los mercados financieros;
- El ascenso del Pacífico asiático como el nuevo centro industrial global dominante;
- La inexorable unificación económica de Europa,
- El surgimiento de una economía regional norteamericana,
- La diversificación y luego desintegración del antiguo Tercer Mundo;
- La transformación gradual de Rusia y la zona de influencia ex-soviética en economías de mercado;

- La incorporación de los segmentos valiosos de las economías de todo el mundo a un sistema interdependiente que funciona como una unidad en tiempo real.

d) Acentuación del desarrollo desigual, esta vez no sólo entre Norte y Sur, sino entre los segmentos y territorios dinámicos de las sociedades y aquellos que corren el riesgo de convertirse en irrelevantes desde la perspectiva de la lógica del sistema. (En efecto,) se observa la liberación paralela de las fuerzas productivas de la revolución informacional y la consolidación de los agujeros negros de miseria humana en la economía global, ya sea en Burkina Faso, South Bronx, Kamagasaki, Chiapas o La Courneuve.

Pensando en términos de exclusión los países que no han integrado sus economías en estas redes globales se limitan a participar en las nuevas formas de producción y, por tanto, son excluidos de los procesos productivos de la economía mundial al no estar conectados a las redes internacionales de capital. Esta exclusión implica consecuencias en el interior de estas naciones limitando las condiciones de vida de sus ciudadanos, así como la producción de alimentos, vestidos, viviendas..., condiciones básicas para su subsistencia.

También Archibugi y Held (1995) respaldan estas afirmaciones reconociendo que el capitalismo se expande absorbiendo mercados y recursos indiscriminadamente en el mundo, engrosando la opulencia de unos pocos e incrementando las multitudes desposeídas. El mundo aparece gobernado por este poder capitalista y sus configuraciones políticas.

e) De forma simultánea, las actividades delictivas y las organizaciones mafiosas del mundo también se han hecho globales e informacionales, junto con toda forma de comercio ilícito de armamento sofisticado.

f) Los nuevos sistemas de comunicación, con un lenguaje digital universal, están integrando globalmente la producción y distribución de palabras, sonidos e imágenes de nuestra cultura y acomodándolas a una única identidad. Las redes informáticas

interactivas crecen de modo exponencial, creando nuevas formas y canales de comunicación.

g) Los cambios sociales son tan espectaculares como los procesos de transformación tecnológicos y económicos. Ejemplo de ello es el proceso de transformación de la condición de las mujeres. En buena parte del mundo, las relaciones de género se han convertido en un dominio contestado, en vez de ser una esfera de reproducción cultural. De ahí se deduce una redefinición fundamental de las relaciones entre mujeres, hombres y niños y, de este modo, de la familia, la sexualidad y la personalidad.

En un mundo como el actual de cambio incontrolado y confuso, los sujetos tienden a reagruparse entorno a identidades primarias religiosas, étnicas, territoriales o nacionales. De este modo el fundamentalismo religioso, cristiano, islámico, judío, hindú e incluso budista se configuran como, probablemente, la fuerza más formidable de seguridad personal y movilización colectiva. La búsqueda de la identidad, colectiva o individual, atribuida o construida, se convierte en la fuente fundamental de significado social. Esta tendencia no es nueva ya que la identidad, y de modo particular la identidad religiosa y étnica, ha estado en el origen del significado desde los albores de la sociedad humana. No obstante en un periodo histórico caracterizado por una amplia des-estructuración de las organizaciones, deslegitimación de las instituciones, desaparición de los principales movimientos sociales y expresiones culturales efímeras la identidad se está convirtiendo en la principal, y a veces única fuente de significado. Las redes globales de intercambios, conectan o desconectan de forma selectiva individuos, grupos, regiones o incluso países, según su importancia, para cumplir las metas procesadas en la red, en una corriente incesante de decisiones estratégicas.

En esta condición estructural entre función y significado, las pautas de comunicación social cada vez se someten a una tensión mayor. Esos avatares de la comunicación provocan que grupos sociales e individuos se alienen unos de otros, y acaben viendo al otro como un extraño y, finalmente, como una amenaza. En este proceso, la fragmentación social se extiende, ya que las identidades se vuelven más específicas y aumenta la dificultad de compartirlas.

2.1.5 Efectos de la globalización.

La globalización y sus efectos se alejan del ideal de un mundo justo. La dualización social aparece como la consecuencia más grave de la globalización: unas zonas son beneficiadas altamente mientras otras se empobrecen disminuyendo su calidad⁵ de vida. La brecha abierta entre países en las condiciones de desarrollo económico, tecnológico y relacionado con el bienestar social indican que lo fundamental en la globalización son los intereses capitalistas es decir, la búsqueda de los beneficios económicos y políticos.

Estos movimientos generan la *exclusión social* de amplios sectores sociales (Castells, 1998). La lógica financiera es ciega ante los efectos que produce: la creciente fragmentación del tejido social, la creación de bolsas de miseria, la exclusión de amplias capas de la población... Pero, y sobre todo, requiere la salvaguarda de los equilibrios sociales amenazados con divisiones cada vez más profundas, allí donde se permite crecer las desigualdades o los conflictos (Núñez, 2005).

Estas diferencias presentan paradojas; Núñez distingue las siguientes:

La *inserción*: esta categoría recubre el conjunto de procesos de desregulación del mercado de trabajo. Las políticas de inserción pueden promover nuevos puestos de trabajo a partir de la creación de nuevos perfiles profesionales y de subvenciones a empresas que contraten a determinados sectores de población considerados socialmente más vulnerables. Pero, sin embargo, también pueden producir una mayor fragilidad social si siguen, aún sin saberlo, las lógicas de exclusión que marca el capital financiero.

No se trata entonces tanto de realizar ofertas, sino de posibilitar la emergencia de nuevos espacios públicos y nuevas demandas, nuevas maneras de entender y gestionar lo social y el trabajo que representen auténticas oportunidades de promoción social.

⁵ El término *calidad* de vida se emplea como un adjetivo que implica las mínimas condiciones de subsistencia para que las personas tengan una vida digna como son, condiciones básicas de salud, alimentación, vivienda y educación.

Se establece una diferencia entre la *inserción* como derecho y la inserción como política social. La *inserción como derecho*: es el derecho de todo ser humano a ser introducido, inserto, entretelado, injertado en el tejido social de su época. La *inserción como política social*: es inclusión de una cosa en otra, admitiendo la exclusión como hecho y, a la vez, borrando la operación de admisión, legitimación o naturalización de la misma.

Aquí hallamos el límite de las políticas sociales cuando, sin interrogarse acerca del por qué de los efectos que producen, continúan promoviendo aquello que dicen combatir.

“El problema que en estos momentos plantea la exclusión es la declaración de amplios sectores sociales como prescindibles, como no necesarios ni para la vida social ni para la económica. La lucha contra la exclusión invita a explorar un nuevo tipo de derechos, a saber: derechos de integración, de los que el derecho a la inserción se perfila como su figura principal.

“Estos derechos van más allá de los derechos sociales clásicos, pues se incardinan en un imperativo ético: más allá del derecho a la subsistencia, se trata de dar forma al derecho a la utilidad social; de considerar a los ciudadanos como actores y no sólo como personas deficitarias a las que hay que auxiliar...“El reto está en la articulación del soporte económico y la participación social. Si bien la admisión de los derechos sociales ha representado un avance importante en la consideración del estatuto de la ciudadanía, el titular de esos derechos sigue siendo un sujeto subordinado, pues los derechos son pasivos y se fundan en una relación de dependencia.

“Los llamados derechos de integración afirman no sólo el derecho a vivir, sino a vivir en sociedad; consideran a los ciudadanos como miembros con derecho a un lugar social, es decir, con los derechos y las obligaciones que crea la participación en esa vida social. “Entre los derechos individuales tradicionales y los derechos sociales que requieren la prestación económica del Estado, se abre un camino inédito: el de la coparticipación entre los sujetos y la sociedad, como vía de una nueva configuración de los derechos.” (Núñez, 1999:140)

El territorio puede constituirse como categoría para gestionar las poblaciones en relación al rasgo que las excluye: los suburbios, el medio rural, etc. Aunque también puede abrir la posibilidad de pensar nuevas formas de democracia local.

La seguridad ciudadana: Puede entenderse en relación a proporcionar más recursos tecnológicos y humanos que protejan las propiedades de las clases más privilegiadas promoviendo las lógicas de exclusión social. Ejemplo de ello son las grandes ciudades inexpugnables rodeadas de barriadas de chabolas. Por otro lado este concepto también puede ser leído como la oportunidad de establecer nuevos contratos para la seguridad social.

2.1.6 Los impactos de la globalización en la Educación.

Las reflexiones de este capítulo nos permiten pensar las influencias de la globalización en la pedagogía y, más concretamente, en la educación social.

Una de las consecuencias más evidente es que las instituciones educativas y formativas, en especial las universidades, son entendidas desde una óptica mercantilista donde los saberes son productos con su correspondiente valor económico. Esta lógica produce desigualdades entre las que podemos destacar:

- a) El acceso a la educación, desde la lógica mercantilista la educación de “calidad” es sólo para aquellos que poseen recursos. El acceso “irrestringido” corresponde a una educación altamente devaluada⁶
- b) Dentro del propio sistema educativo, se presentan desigualdades entre las “instituciones ofertantes”. Entendida la educación como un servicio que se puede comprar y vender; del mismo modo, a los productos educativos les son aplicados estándares de calidad proponiéndose categorías para calificarlos de “buena o mala calidad”. Por otro lado, se sobrevaloran las ciencias técnicas y naturales, adquiriendo un valor productivo. Aquellas que no son consideradas productivas, como las ciencias sociales y humanas, tienden a desaparecer.
- c) Del mismo modo, los profesionales deben ser entrenados en competencias que les hagan aptos y requeridos para el sistema laboral. La universidad se propone formar profesionales altamente competentes. Estas competencias se definen operacionalmente,

⁶ Cf. Micheà, J.C. (2002) *La Escuela de la Ignorancia*. Madrid: Acurela libros; Eliand, M. (2002) *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Visión; Laval, Ch. (2004) *La escuela no es empresa*. Editorial Paidós.

es decir, en la forma en que permitan ser medidas. El problema es que quienes las proponen, están lejos de considerar sus fundamentos y efectos. Aquí radica que se potencien los modelos educativos basados en las “competencias genéricas” configurándose un nuevo espacio europeo de Educación Superior (EEES) y una nueva red de cooperación transnacional Europa-América Latina. Estas novedosas instituciones supranacionales confirman la expansión del poder y las propuestas neoliberales a nivel global también en lo que se refiere a la educación.

2.2 LOCAL

Parece que la lógica de la globalización lo abarcase todo (Villasante, 1995: 91) expandiéndose sin precedentes y produciendo contradicciones fundamentales con lo local. Según Castells (1997) lo global condiciona lo local generándose entre estos dos estamentos tensiones. Lo global invade lo local: El mundo agrario y rural se deshabetá⁷. Las empresas agrarias han priorizado su producción sin tener en cuenta las transformaciones del mundo rural. La concentración tanto de población como de recursos en las megaciudades⁸ *ha ido desmantelando los recursos humanos en lo local*.

Las tensiones entre local y global se resuelven integrándose lo local como soporte de los procesos globales. De este modo, subsisten dos tipos de procesos, afirma Subirats (2001), uno localista y otro orientado a la globalidad. El mundo, nuestras vidas, afirma el autor, están llenos de actividad, de labores que son socialmente productivas... Han existido siempre, y siguen existiendo, redes locales de intercambio, sistemas comunitarios en los que se comparten saberes y recursos, así como van surgiendo sistemas financieros alternativos y solidarios. Los parlamentos y los partidos políticos, han actuado y actúan de manera dispersa y anclada en sus ataduras territoriales y competenciales. De esta manera, se desvela la relación entre los grandes y pequeños movimientos económicos.

Es decir, no todo es global, aunque en lo local confluyen las tendencias globalistas enmarcadas en la trama cultural que distingue cada territorio. Buen ejemplo de ello es

⁷ Este no es un tema que atañe a esta investigación. Se hace necesaria su referencia para entrar en la temática de los impulsos locales soportados por las TIC. Si se desea profundizar en estos temas, se puede consultar autores como: Sassen, Virilio y otros (1992).

⁸ Término empleado por los estudiosos de la Globalización como Castells, Giddens y Bourdieu, para designar las grandes ciudades donde se concentran muchos procesos de las relaciones internacionales.

que nunca antes se había estado tan informado de lo que pasa en otros lugares del mundo, ni tampoco tan cerca de otras personas que provienen de otros países y culturas. En palabras de Wolton (2004:13), "...el mundo ha pasado a de ser una aldea global en el plano de lo técnico, pero no lo es en los sociales, culturales y políticos... *La información ya no es suficiente para crear comunicación, sucede incluso lo contrario*" [cursiva del autor] al hacer visibles las diferencias culturales y desigualdades, que anteriormente no eran perceptibles en tales dimensiones". Posteriormente continúa: "ayer el otro era una realidad etnológica, lejana; hoy, es una realidad sociológica con la que se debe convivir. Las distancias han dejado de ser físicas, son culturales".

Los encuentros entre culturas son propios, actualmente, de lo local. Los usos y costumbres, como manifestaciones de cada cultura cuando coexisten en un mismo territorio, pueden generar tensiones si no se tramitan políticamente en un buen intercambio. Es decir, cuando las políticas locales promueven guetos en lugar de espacios públicos de intercambio.

En la actualidad las tendencias políticas globales acompañadas por los discursos neoliberales tienen su reflejo en lo local (Martin y Schumann, 1998: 15-16). Esta doctrina político-económica que salvaguarda los grandes flujos del capital, mantiene principios como:

- El mercado se autorregula sin necesidad de la intervención del Estado;
- Promulga la desregulación en vez del control estatal.
- La liberación del comercio y del mercado de capitales;
- La privatización de las empresas públicas,...

¿Pero qué repercusiones puede tener todo este panorama para lo local?⁹ Desde otra perspectiva Villasante (1995:92-108) presenta un horizonte en términos de los efectos de la comunicación. La información que se recoge mundialmente por las grandes agencias de noticias a través de los poderosos medios de comunicación se difunde en lo local. El objetivo de esta abundante información y de los sistemas de comunicación

⁹ Esta respuesta es tema de un libro y su contestación ya ha sido aporte de tratadistas en el tema de la globalización, como autores mencionados en este capítulo; tampoco extenderse en este tópico, se aparta de los intereses de esta investigación.

globalizados es poder asegurar la «governabilidad»¹⁰ así como el funcionamiento del sistema económico del sistema. Nunca la economía ha dependido tanto de la información¹¹.

En la actualidad el control global de lo local se piensa como algo necesario. Este funcionamiento macroeconómico se concreta a escala local, donde se debe garantizar la gobernabilidad, la estabilidad de las instituciones y del control local para que la producción y el consumo no se vean alterados. Los cambios tecnológicos, lo que supone la información y las comunicaciones para el predominio del sector financiero, y la posición subordinada en la que se mantiene a la economía real o productiva (que además se encuentra con numerosos problemas de agotamiento de los recursos), están generando una nueva situación global que afecta profundamente a la configuración territorial de lo local.

Pero los estados nacionales han de buscar nuevas maneras de gestión política. Cuanto más centralizado es un Estado más difícil le es establecer un puente entre el sistema global y los territorios que forman parte del Estado. En estas condiciones, los gobiernos locales y regionales están emergiendo en todo el mundo, como entidades más flexibles, unidas al territorio y potencialmente capaces de negociar una adaptación continua a los flujos de poder. La dificultad de estos gobiernos locales radica en su dependencia administrativa y en su escasa capacidad de recursos económicos. Por otro lado, también existe el riesgo de derivar hacia el localismo político y el tribalismo cultural, si la defensa de la identidad se convierte en fundamentalismo (Borja y Castells, 1997: 21).

Esta integración social requiere mecanismos políticos democráticos basados en la descentralización administrativa y en la participación ciudadana en la gestión municipal (Borja, 1988). Pero también, exige una política económica local, por ejemplo manteniendo un sector de empleo en torno a servicios públicos independientes de la competencia global. La fiscalidad local debe adecuarse a este objetivo, gravando la actividad económica en el territorio local sin exceso, pero con cuantía suficiente como

¹⁰ Comillas del autor

¹¹ El autor anota los ejemplos de las bolsas de Tokyo, Nueva York o Frankfurt dependiendo no sólo de las informaciones, sino incluso son sensibles a rumores de cualquier política de alguno de estos gobiernos, e inmediatamente repercute en las otras bolsas, o sea, a nivel mundial.

para asegurar la integración social de la población local y las condiciones de productividad genérica del sistema urbano de las que se benefician las empresas.

En cuanto a lo económico, Borja describe cómo los procesos macroeconómicos que acontecen a diario¹² afectan a territorios enteros con consecuencias engañosas para lo local como el auge de las inversiones financieras pero produciéndose a la par el cierre de empresas y con ello, el aumento del desempleo (el autor anota ejemplos de ciudades como Madrid, Barcelona, o Sevilla, con este tipo de indicadores).

Los gobiernos locales dependen de la administración y las finanzas de los estados nacionales. Por ello tienen menos poder y recursos para controlar los agentes económicos y políticos globales. Pero, disponen de dos ventajas:

- a) Gozan de mayor capacidad de representación y legitimidad respecto a sus representados;
- b) Son agentes institucionales de integración social y cultural de la comunidad territorial. Gozan de más flexibilidad, adaptabilidad y capacidad de maniobra en un flujo entrelazado de demandas, ofertas y sistemas tecnológicos descentralizados e interactivos (Borja y Castells, op.cit.: 19).

Los controles económicos, sociales y medioambientales que deben ejercer los gobiernos locales no pueden desarrollarse de forma aislada de un contexto de interdependencia (con la) económica global. Los municipios deben actuar mancomunadamente a escala nacional e internacional.

Las *megaciudades* o la *ciudad global*¹³, como centros matrices de transacciones mundiales, con grandes infraestructuras de comunicaciones e informatización¹⁴; producen procesos de polarización, como por ejemplo generar empleos en estratos muy altos y otros muy precarios;. Al aumentar las asimetrías internas de estas ciudades el incremento de la violencia y la delincuencia se instalan en muchas áreas urbanas.

¹² Donde circulan billones de dólares que diariamente circula entre los principales centros financieros mundiales supere en más de dos veces las reservas de los bancos centrales de los países de la OCDE, hace que ningún Estado, por sí solo, o incluso con la ayuda concertada de otros, si es que ésta se da, pueda luchar contra los especuladores mundiales...

¹³ Los documentos relacionados con este tema, quedan en borrador por no considerarse pertinentes en este momento del estudio.

¹⁴ Ver especialmente: Sassen, Virilio y otros (1992) *Ciudad global y economía mundo*. Alfoz: Madrid.

A todo esto las nuevas tecnologías de la comunicación despuntan cambios. Borja y Castells (1997: 11-12) confirman esta esperanza, partiendo de su intención de renovar el papel específico de las ciudades en un mundo de urbanización generalizada proponiendo la construcción de una relación dinámica y creativa entre lo global y lo local. Las redes e intercomunicaciones, coexisten con las expresiones de ámbito cultural, local o regional, a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. [Borja y Castells (op.cit: 21)]

Desde el punto de vista tecnológico es necesario ir estableciendo sistemas de información a partir de bancos de datos intermunicipales, con acceso *on-line* permanente y capacidad intelectual en tiempo real. Institucionalmente, las asociaciones de ciudades y gobiernos municipales, deben convertirse en redes dinámicas y activas, con administraciones permanentes y ágiles, capaces de tomar decisiones en nombre de los gobiernos que representan

Las TIC permiten la integración de procesos sociales a distancia como el tele-trabajo, tele-compra, tele-información y tele-diversión entre otras. La globalización propone nuevas formas de interrelación fundamentándose en tres pilares: tecnológico, económico y social en un espacio y un proceso abierto, variable e interactivo.

2.2.1 La Sociedad de la Información en lo Local.

De lo expuesto hasta el momento se deduce que debe existir una interrelación necesaria entre local y global, en la que lo global precise de lo local para su afirmación pues será en la práctica de lo local donde las políticas de la globalización tienen su manifestación más abierta y empírica.

Pero a su vez, lo local se convierte en un soporte de lo global, si parte de un adecuado desarrollo en su interior pudiendo actuar como ente dinámico de actividades interconectadas en la producción y en los servicios. Para ello, son necesarias dos condiciones: primeramente una adecuada infraestructura tecnológica y de comunicaciones, suficiente para garantizar éxitos en sus gestiones con otros ámbitos y

culturas. En segundo lugar que sus habitantes estén lo suficientemente preparados para enfrentar los nuevos retos que han de asumir ante la modernidad.

Asumir la Sociedad de la Información como proyecto de desarrollo local requiere un espíritu de trabajo y de confianza en la sostenibilidad del proyecto.

Este apunta a las transformaciones y al progreso de las condiciones de vida de los ciudadanos. Esta concienciación por lo general suele ser implementada por dirigentes con una voluntad política de articular lo local con lo global. En esta investigación se han recogido algunas experiencias:

1) La experiencia de *Jun*, el pueblo donde fue posible realizar este estudio. La manera como allí se ha venido implementando la SI, es descrita por su promotor, el Teniente-Alcalde del ayuntamiento, explicando que se han seguido tres premisas básicas para poderla desarrollar: entender que el acceso a Internet es un derecho de todos los ciudadanos, formar a estos ciudadanos para que ese acceso sea factible y, finalmente, implementar proyectos que promuevan actividades socio económicas.

2) La experiencia de *Mataró*¹⁵ donde su alcalde afirma lo siguiente: “la incorporación de la Sociedad de la Información y del conocimiento es un acontecimiento importante...Las nuevas tecnologías son importantes en la nueva economía, transforman aspectos de la vida cotidiana y del movimiento empresarial que aportan ventajas significativas para la sociedad... El TecnoCampusMataró, es la entidad que impulsa el proceso de cambio en Mataró y será soporte de instituciones como la universidad, la salud, el transporte... que tendrán el soporte de estas tecnologías. Es decir, donde están integrados todos los ámbitos de la vida ciudadana....”.

3) *Otras poblaciones en España*: Con el ánimo de dar fortaleza a los soportes de esta investigación, en el verano del año 2003, la investigadora realizó un estudio titulado “*Las TIC en pequeñas poblaciones de España: Análisis sobre la participación*”.

¹⁵ Este fue uno de los primeros municipios donde se realizaron visitas y entrevistas, con el ánimo de poder realizar la investigación.

*ciudadana en las páginas Web de los ayuntamientos en dos comunidades de España*¹⁶. La intención fue describir y analizar el tipo de actividades comunicativas con la ciudadanía que proponían los ayuntamientos, a través de las páginas Web, en cuanto a su interacción y participación en asuntos de la gobernabilidad, los programas de desarrollo de estas tecnologías y sus planeamientos.

En esta investigación se detectaron 80 páginas Web en las comunidades de Cataluña y Andalucía. El análisis concluyó que su diseño responde a las ideologías manifestadas por los partidos políticos que gestionan las entidades gubernamentales sobre la Sociedad de la Información. Se destacan sus intenciones de lograr un mayor acercamiento de la comunidad. Algunas de estas páginas, poseen características similares debido a la coordinación de programas que han surgido desde las Diputaciones¹⁷. En las dos comunidades permanecen diferentes concepciones entorno a las TIC, aunque existen algunos elementos comunes como generar una participación activa de los ciudadanos en las diferentes modalidades de la administración municipal.

La implantación de las TIC en esos municipios es un proceso en el cual están involucrados gobernantes y gobernados. Los primeros, en el desarrollo de un trabajo en equipo y de liderazgo para orientar la comunicación continua con sus ciudadanos. Los segundos cuando se interesan en el aprendizaje de esta nueva modalidad de comunicación dando, de esta manera, respuesta a los programas propuestos por los ayuntamientos. Así como cuando los habitantes de estos municipios continuamente se informan de los asuntos gubernamentales haciéndose partícipes de los respectivos procesos administrativos.

Con estas experiencias, se observa el re-direccionamiento que se está asumiendo desde estos ámbitos locales, apropiándose de las TIC como base para su desarrollo. Las conexiones se realizan con el objetivo de ofrecer un servicio a la ciudadanía estableciéndose una comunicación más directa entre directivos y habitantes de los

¹⁶ Se describe ampliamente este estudio, en el capítulo V, sobre los asuntos de la *teledemocracia* (Ver Anexo 9).

¹⁷ Como es el caso en la comunidad de Andalucía: (<http://www.diba.es/xarxatelematica/default.asp>), formato que contiene las especificaciones para su construcción.

municipios. Pero, a la par, también suponen una conexión con el mundo exterior en una búsqueda de nuevos proyectos.

CAPITULO 3: LA PEDAGOGÍA SOCIAL

- 3.1. Definiciones de la Pedagogía Social
- 3.2. La Educación Social como objeto de la Pedagogía Social
- 3.3. Marco de referencia de la Pedagogía Social, para esta
Investigación
- 3.4. Los *modelos* en la Pedagogía Social

3.1 DEFINICIONES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL (PS)

La Pedagogía Social reconoce que la educación no sólo se realiza en el ámbito escolar. Desde la perspectiva de esta disciplina, la acción educativa se despliega en diversas instituciones.

Sáez (1998) propone tres vías para abordar el proceso de construcción de la Pedagogía Social: la vía histórica, la práctica y la analítica. La primera vía hace referencia al discurso producido por los pedagogos sociales desde los orígenes de esta disciplina. La vía práctica se orienta hacia el análisis de las prácticas actuales en el campo de la Educación Social. Por último, la vía analítica alude a la elaboración teórica desde donde articular los discursos de la Pedagogía Social. La articulación de los discursos en torno a la Pedagogía Social permitirá explicar las relaciones entre la teoría y la práctica (Sáez, 1998:42).

3.1.1 Los antecedentes o vía histórica.

Los orígenes de la definición de Pedagogía Social se ubican en el siglo XIX en Alemania. Natorp será el primer autor en escribir y dejar constancia de la misma en su “Curso de Pedagogía Social”. Los fundamentos que propone Paul Natorp están aún vigentes. Sin embargo, se reactualizan sin que ello contradiga el paradigma racionalista, propio de la cultura y momento histórico en que Natorp (2001¹⁸) hace sus primeros planteamientos acerca de la Pedagogía Social. Natorp considera que existe una relación intrínseca entre educación y comunidad cuya esencia se constituye en la formación del hombre y su voluntad, condiciones propias del concepto de conciencia individual y compartida. De este modo, lo particular y lo cultural establecen una relación de significaciones que reenvían la una a otra.

La Pedagogía Social para Natorp (2001, op.cit.:178)¹⁹ está fundamentada en los principios de la educación del individuo que se dirige en todos sus aspectos a lo social. La vida social, como parte de lo humano, está condicionada por la educación que se proporcione a los individuos que van a formar parte de ella. Las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social son el tema en relación al cual

¹⁸ Traducción del original de 1899. Edición de Conrad Vilanou Torrado. Ediciones Biblioteca Nueva. Madrid.

¹⁹ Edición de Conrad Vilanou Torrado. Ediciones Biblioteca Nueva. Madrid. El 2001 es el año de la traducción española del original “*Socialpädagogik tgeorie der willenserziehung auf der grundlage der gemeins chaft*” Ediciones Stuttgart 1899.

Natorp plantea su concepto de Educación Social. La Educación Social, para este autor, es definida como dinamismo del progreso, de la igualdad y de la libertad de todos los ciudadanos.

La teoría pedagógica de Natorp se fundamenta principalmente en Kant en lo que respecta a: la solución del problema de la educación del género humano; la educación como arte razonado y orientado, la cuestión de la libertad, la moralización de la educación y la educación moral, el papel del individuo y su proceso formativo tendente a la comunidad... Natorp asentó las bases de esta disciplina, abordó el problema del método; la unidad de teoría-praxis; el papel de la teoría de los valores como propuesta para orientar la vida; el problema de la formación y del rol del educador.

Natorp basa sus planteamientos pedagógicos en la obra de Herbart y Pestalozzi atendiendo a consideraciones de carácter social que apoyan los principios teóricos de la Pedagogía Social. Sáez, (1998:43) sintetiza estos principios en:

- *El estatuto científico y del objeto de esta ciencia.* Para Natorp toda educación será siempre Educación Social, teniendo por tanto, una vocación de práctica comunitaria. De este modo, la comunidad es el referente cultural fundamental de toda la actividad educadora del ser humano (Sáez, 1998:43).
- *La orientación fenomenológica e interpretativa de la PS* encuentra su génesis en el idealismo de Kant²⁰. Desde estas premisas se establece que la persona es un ser que tiene y produce en su mente multitud de imágenes, que se inscriben en el horizonte del imaginario social de la época. A partir de estos significados compartidos, se crea una realidad que se construye en la comunicación. De este modo, el proceso educativo es una de las modalidades sociales de construcción conjunta de significados. (Sáez, op.cit.:44).

²⁰ Kant, quien argumentó que «la realidad social existe en la idea antes que en los hechos concretos

3.1.2 La vía práctica de la PS.

Desde esta perspectiva la PS atiende en su práctica, al *hombre en situaciones de necesidad*²¹. Sáez (op.cit.:49) propone revisar en relación a este objetivo, las funciones que desarrollan teóricos, profesores y educadores sociales. La constitución científica de este saber, requiere la articulación de lo que se hace en la praxis con las abstracciones conceptuales que la definen.

El debate en torno a las relaciones teoría-praxis, según Sáez, se empieza a resolver con los aportes del interaccionismo simbólico (formulado por la escuela de Chicago, especialmente por Blumer²²). Desde esta perspectiva, el individuo deja de ser concebido como un receptor pasivo, a ser dinámico dentro de la sociedad en la interacción con otros semejantes, construyendo sentido y generando significaciones.

Desde esta perspectiva, Sáez considera que el objeto de la PS se configura como el estudio de la Educación Social en tanto interacción. *Un acto social* es una unidad de interpretación entre dos o más personas que comparten significaciones²³. *La Educación Social*, se concibe como un proceso de interacción entre personas que libremente deciden llevar a cabo, de modo consensuado, sus respectivas intencionalidades. (Sáez, 1998:51). A partir de esta perspectiva interactivo-simbólica, esta investigación tiene su fundamento y justificación respecto a los presupuestos de la PS.

3.1.3 La vía analítica de la PS.

La vía analítica pretende dar respuesta a las cuestiones relativas al estatus científico y disciplinar de la PS. Sáez propone el análisis *Metateórico*, o de reflexión acerca del propio saber teórico, de sus relaciones y conexiones con otras disciplinas y de la construcción teórica requerida desde la praxis para guiarla.

Tras un análisis de los paradigmas que se han generado en torno al debate del estatuto y praxis de la PS, Sáez recoge la forma en que cada una de estas visiones organiza el conocimiento, las metas formativas y las dimensiones profesionales. Desde esta mirada, presenta una definición genérica de la PS:

²¹ cursivas del autor

²² Citado por Sáez. Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico*, Barcelona: Hora.

²³ Sáez cita a Mead (1972)

Entiendo por P.S. el campo de conocimiento teórico y práctica educativa que tiene por objetivo la mejora de determinadas personas y grupos viviendo en situaciones específicas caracterizadas éstas como de extraescolaridad, marginación... y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o reinserción que sus protagonistas, en cada caso, reclamen. Como ciencia y disciplina la P.S. es el campo de conocimiento que organizado como ciencia en una disciplina —que dará cuenta de ella a través de la enseñanza— tiene como objetivo la formación y preparación de los profesionales de la Educación Social con la intención de que tales conocimientos remitan a la práctica y contribuyan a mejorarla. (Sáez, 1998:60)

3.2 LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO OBJETO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

La Pedagogía Social tiene como objeto de estudio a la Educación Social. La acción educativa es empleada como equivalente a «práctica educativa». La acción educativa se despliega en múltiples redes institucionales, donde el educador social es el agente de la educación. La Educación Social se posibilita en nuevos espacios de socialización, oferta recursos culturales y propone a los sujetos como protagonistas de los procesos de adquisición, transformación y uso de los patrimonios culturales.

Petrus (1998: 30-32), parte de entender la sociedad en un sentido cada día más amplio y complejo. Al hilo de esta reflexión argumenta que la Educación Social sólo atiende a unos factores de esta realidad, entre ellos: el contexto social, las ideologías políticas, las culturas presentes, la situación económica y la realidad educativa del momento. Para Petrus la educación social requiere cambios atendiendo a las condiciones actuales de la sociedad del bienestar. Nuevas concepciones como la ciudadanía civil, el mercado europeo, el incremento del tiempo libre y de ocio, la implantación de una pedagogía del tiempo libre y, principalmente, la conciencia de la responsabilidad frente a una sociedad no del todo justa se configuran como influyentes en dichos cambios.

De este modo para Petrus el concepto de *pedagogía social* está ligado al de *Estado del Bienestar* a fin de hacer evidente la relación con la *Declaración de los derechos humanos*²⁴, en la que se afirma que las personas son iguales ante la Ley, y, por lo tanto,

²⁴ Asamblea General de la ONU en 1948

se les deben otorgar las mismas garantías legales a todos los ciudadanos sin distinción de raza, color sexo, origen nacional, posición económica o cualquier otra condición.

La Educación Social queda así definida por las funciones que dan respuesta a las necesidades derivadas del Estado del Bienestar. La disciplina de la Pedagogía Social debe contemplar las políticas sociales dentro de las que se ubica para poder entrever las líneas futuras de reflexión. El pedagogo afirma a partir de este planteamiento que la Educación Social debe ser cambiante y dinámica, múltiple en sus formas y contextos. La Educación Social, *es una acción y una mediación también cambiante* en continuo proceso de construcción (Petrus, op.cit.: 12-14).

Petrus también se basa en el Tratado de la Unión Europea, para establecer las acciones actuales para la Educación Social, haciendo referencia a los siguientes propósitos:

- Una educación más diversificada en función de las necesidades o problemas para cada uno de los sectores de la población.
- Aumentar las responsabilidades y financiación por parte de los estados, para la Educación Social.
- Ampliar y extender su carácter, no limitándolo a las carencias y necesidades sociales.
- Asignar un papel crítico a este tipo de educación que responda a formas de inclusión social.
- La Educación Social deberá actuar a favor de la igualdad. Los derechos a las diferencias sociales no justifican las desigualdades dentro de los mismos colectivos sociales.

3.2.1 Las funciones de la Pedagogía Social.

Para Núñez (1999), la función básica de la Pedagogía Social es la de tematizar todo lo concerniente a la Educación Social. De esta manera sus funciones se orientan a:

- Estudiar los modelos vigentes;

- Someter los modelos a crítica (tanto a partir del análisis de sus supuestos; como de las finalidades que dicen perseguir; como de los efectos que producen según sus articulaciones técnicas y políticas);
- Elaborar y proponer nuevos modelos de Educación Social, así como nuevas articulaciones políticas y técnicas de los mismos;
- Anticipar sus efectos en términos de realidad social.

La autora considera que la Educación Social se relaciona con las políticas sociales que se establecen en cada realidad particular. La PS cuestiona las categorías que se establecen a partir de las lógicas hegemónicas (sociales, económicas,...) como, por ejemplo, la de exclusión. La Educación Social trabaja en territorios de frontera con el fin de paliar o transformar los efectos de segregación en los sujetos (Núñez, op.cit.:30).

Así, es el agente de la educación es responsable de la transmisión de contenidos que tiendan a promover la actividad educativa del sujeto, es decir, a movilizar su interés de modo que el sujeto de la educación pueda *adquirir* y apropiarse de los bienes culturales que le son legados.

De este modo, la PS da respuesta a los siguientes asuntos:

- Una definición de sujeto de la educación;
- Una definición del agente de educación:
- Una definición de los contenidos de educación - metas y saberes -.
- La metodología de la transmisión.
- Marcos institucionales de la Educación Social. (Núñez, 1999: 65).

3.2.2 Los sujetos de la Educación Social.

Esta disciplina debe dar respuestas a los desafíos que se plantean actualmente en los diferentes espacios sociales existentes, así como aquellos que la complejización de lo social vaya planteando. Asimismo, la Educación Social ha de proponer nuevas ofertas y recursos de socialización en el lugar en el que las agencias tradicionales de socialización fracasan.

Pero, ¿qué se entiende por sujeto de la Educación Social? Una de las respuestas posibles plantea la autora: “Es aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos

culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada normalizada. Es decir, esta categoría es una plaza que la sociedad oferta, un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo. El sujeto ha de querer ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social” (Núñez, 1996:40).

El concepto de sujeto de la educación, también parte de los supuestos de Kant (1992) en relación a lo que el autor formula como los previos a la acción educativa. Esto es, poder pensar al sujeto de la educación como persona que requiere ciertos cuidados, atención y límites, pero además libertad para poder elegir. Esta premisa es indispensable para entender la acción educativa en relación a la transmisión del patrimonio cultural.

Para que el *sujeto de la educación* se constituya como tal, debe tomar la decisión de trabajar para conseguir lo que considera prioritario para sí. Previamente el educador ha de situarse en una posición de escucha y atención a cada sujeto particular. El sujeto de la educación asume la responsabilidad de acceder a la oferta educativa que le propone el agente de la educación, así como los efectos sociales de sus decisiones particulares.

El agente de la educación debe atribuir esta responsabilidad al sujeto para que éste pueda ocupar la plaza de sujeto de la educación. El *interés* es el pivote que articula la actividad del agente, los contenidos educativos y la actividad del propio sujeto.

3.2.3 Los agentes de la Educación Social.

Núñez (1999), citando a Siegfried Bernfeld, postula que la educación cumple dos funciones prioritarias:

La educación como transmisión, es decir, como producción social de los sujetos. Esta adquiere su papel socializante como proceso centrado en la transmisión que genera efectos en el sujeto. Así, *‘la educación es el proceso mediante el cual, a partir de la acción del agente, se provoca en el sujeto la construcción de sus peculiares anclajes (siempre parciales) en lo social* (Núñez, op.cit.:107).

Este educador, ante todo, debe ser apto para enfrentarse a los retos que presenta esta contemporaneidad, en términos de los efectos de la globalización y las políticas neoliberales. Requiere una concepción de la educación como dimensión temporal abierta. Saber separar las instituciones de los colores políticos que, ocasionalmente, las ocupan y gestionan, pero a los que no pertenecen... Aquí la Pedagogía Social pone de relieve su índole crítica.

Las funciones del educador social:

- *Consisten en realizar²⁵ acciones educativas con los ciudadanos usuarios de prestaciones sociales que opten²⁶ por tal trabajo. Entonces el usuario pasa a ocupar la plaza de sujeto de la educación.*
- *Abren a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural. Para ello propicia la conexión a redes sociales.*
- *Se trata de un trabajo de articulación entre lo particular del sujeto, las condiciones locales y las exigencias universales o de época. Es responsabilidad del educador estar advertido acerca de esas exigencias, saber técnicamente cómo abordarlas y enseñar al sujeto (en el sentido etimológico de mostrar), las maneras culturalmente factibles de acceder a esos requisitos. El solo hecho de pensar que el sujeto será capaz de hacerlo, abre para éste una posibilidad nueva.*
- *Trabaja de manera individualizada para que cada sujeto pueda acceder a lo que legítimamente le corresponde.*

3.2.4 La metodología de la transmisión en la Educación Social.

En la consideración metodológica intervienen cuatro elementos: el fin que se persigue; el contenido de la transmisión; la particularidad del sujeto de la educación y el contexto institucional donde se realiza la actividad. El segundo y el último, dada su envergadura, los tratamos en apartados separados.

²⁵ Estas cursivas son negrilla en el texto original de la autora.

²⁶ Según la autora, es un efecto, de una elección voluntaria

El fin que se persigue²⁷, considera la definición de objetivos educativos generales y en términos de logros finalistas. La educación social propone concretar estos objetivos en el Proyecto Educativo Individualizado (P.E.I.), es decir, en objetivos particularizados para cada sujeto. Los objetivos educativos no son evaluables de manera directa ya que educación no equivale a aprendizaje.

Los efectos educativos no son evaluables porque remiten a una dimensión de por-venir tal y como expresa Núñez a través de la metáfora del alfabeto, “podemos evaluar si un niño sabe usar el alfabeto (aprendizaje), pero no podemos saber (no en ese momento) si se aficionará a la lectura, si hará de la escritura una forma de vida, si inventará algo nuevo al respecto, etc.” (Núñez, op.cit.: 43). La dimensión verdaderamente creativa en Educación Social radica en la metodología de transmisión, en el acto de saber transmitir dichos contenidos.

Por lo que respecta al trabajo en grupo, la autora propone hacer una continuidad con la acción educativa en lo individual, transformándolo en una fuente de recursos educativos para cada sujeto. Esta condición es posible cuando el grupo no es entendido como una instancia de manejo grupal, sino como una opción al servicio del sujeto. Núñez sugiere partir de la idea de proyectos que incorporen saberes y experiencias nuevas planteándolos a modo de tarea que posteriormente se realicen en la misma actividad grupal. Los grupos tienen, pues, un lugar en el trabajo social educativo sin anular los aspectos individualizados de la atención.

3.2.5 Definición de los contenidos de la Educación Social.

Desde el marco teórico propuesto por Núñez (1999), los contenidos de la transmisión educativa responden a la pregunta sobre qué y cómo se transmite. De esta manera, los contenidos en Educación Social dependen tanto de la institución como de la responsabilidad del agente de la educación. Están estructurados en áreas de trabajo educativo que garantizan orientación y selección en la transmisión de la complejidad de recursos culturales que debe realizar el educador. La definición de los contenidos de

²⁷ El segundo y el tercero, ya ha sido planteados en los numerales anteriores

estas áreas, es un tema prioritario para la Educación Social a fin de poder hacer efectiva la igualdad de oportunidades para los sujetos.

Este modelo educativo otorga gran responsabilidad al educador social ya que recurre a su iniciativa e invención para formular horizontes *culturalmente valiosos* y diseñar las actividades. Pueden considerarse como referentes, en relación a la infancia y la adolescencia, los objetivos y contenidos del currículum escolar.

Núñez (1997) propone cinco áreas referenciales: área de lenguaje y comunicación; área de sujeto social y entorno; área de arte y cultura; área de tecnología y área de juego y deporte. Los contenidos de estas áreas están supeditados, tanto a las consideraciones por parte del *agente de la Educación Social*, como a los intereses del sujeto. Esto es, han de reconocer y conectar los intereses del sujeto con las exigencias sociales de inclusión y las ofertas culturales adecuadas teniendo en cuenta su valor de uso.

3.2.6 Marcos institucionales de la Educación Social.

Estos marcos son diversos, dependen en cada realidad, de los nuevos pactos que logren establecerse entre el Estado y los actores sociales; las instituciones hegemónicas en cada campo y en cada segmento poblacional²⁸; los representantes políticos; los grupos de presión; etc.

Esta idea la expresa Núñez (op.cit.: 43) en relación a los marcos institucionales, entendidos como los conjuntos normativos que establecen o instituyen un conjunto de relaciones sociales en un orden determinado. Ese particular, este orden que se establece, *es* la institución. Es decir, una particular manera de entender y de hacer las cosas. A modo de ejemplo, cómo se hace para *entrar* en una institución, o para circular (quienes pueden o no pueden pasar por los pasillos, en qué horarios, qué se puede hacer, en dónde, qué se prohíbe, etc.) Dependiendo de este orden establecido, se admiten o no ciertos usos sociales. Cada institución es una configuración particular de hábitos y costumbres, de normativas y reglamentaciones, de carácter explícito e implícito, que la hace relativamente resistente a los cambios pero, a la vez, inmersa en ellos.

²⁸ Cita de la autora: “Podríamos citar, a título de ejemplo, la escuela en el campo educativo del segmento infancia; las comunidades terapéuticas en el campo sanitario, en el segmento llamado población drogodependiente; los centros de reforma, en el campo penal, en el segmento de los menores de edad, etc. Los actores sociales no pueden desoir a estas instituciones cuando propongan innovar educativamente en esos campos o en esos segmentos de población”.

3.3 MARCO DE REFERENCIA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL PARA ESTA INVESTIGACIÓN

A partir de las orientaciones de la profesora Violeta Núñez (directora de esta investigación), las reflexiones que surgieron de las lecturas del profesor Juan Sáez y las pautas que se desprenden de los modelos que se presentan en este capítulo, hemos considerado que la Pedagogía Social puede operar, en esta tesis, como uno de los referentes teóricos.

Tal y como desarrollamos en el capítulo I (Global-Local), la globalización plantea exigencias que afectan a unos y favorecen a otros (Touraine, 1996), acrecentando la dualización social. El imperante discurso del neoliberalismo a favor del capital financiero, viene produciendo un aumento en la creación de núcleos de miseria y la exclusión de amplias capas de poblaciones en el mundo. Estas condiciones suponen nuevos retos para la Pedagogía Social, en referencias a lo local, a fin de diseñar programas educativos que supongan una verdadera promoción social para los sujetos de la educación.

3.3.1 Concepción Pedagógica.

La *Pedagogía Social* cuestiona el tratamiento educativo del sujeto como un mero receptor de los contenidos que debe demostrar al finalizar el proceso educativo, que los ha asimilado. Las relaciones entre el educador que todo lo sabe y el estudiante como receptor de tal conocimiento son unidireccionales. Esta alternativa se semeja al modelo lineal de aprendizaje, tal y como señalamos con anterioridad.

Se postula aquí una concepción que da la oportunidad al sujeto de desplegar su voluntad ante las enseñanzas impartidas. Esta nueva relación propone los saberes de manera tal que da la oportunidad al sujeto (que no receptor) de crear sus propias representaciones.

Los sujetos de la Educación Social no son “receptores” de contenidos transmitidos. En palabras de Sáez:

“son constructores activos de experiencias con las que descubren conocimiento a través de estrategias educativas colaborativas, y reconstruyen los procesos por las que pueden dar razón de ellas e, incluso, aumentar su comprensibilidad para extraer más posibilidades futuras: las personas, en la educación especializada, deberían ser consideradas coaprendices en procesos de interacción social con

otras en donde abordan, conjuntamente, tareas socialmente significativas para promover el trabajo colaborativo y la crítica común...” (Sáez, 1999:46).

Sáez propone que la Educación Social se caracteriza por su enfoque comunitario, desarrolla su trabajo educativo con sujetos, pero ha ido ampliando su mira a los grupos y colectivos diversos²⁹; este enfoque de la Educación Social postula la idea de que *las personas aprenden colaborativamente*³⁰ implicándose en la solución de sus problemas con la ayuda de otros. La práctica social es, por tanto, un proceso de relación entre las personas que constituyen las bases de los grupos y las comunidades que conforman lo que, de modo general, denominamos sociedad (Sáez, 1999:46-47).

Posteriormente, el profesor Sáez destaca la comunicación en la educación en general, y en la Educación Social en particular, como un proceso de intervención en el que sus participantes se están influyendo mutuamente sobre la problemática que plantean y el modo en que pretenden solucionarla. La comunicación constituye un fundamento de la Educación Social.

La comunicación necesita la interacción entre las personas que deciden reunirse con el fin de abordar un problema y su solución. Ésta se produce cuando se transmiten percepciones, ideas, sentimientos y creencias entre las personas que dan sentido a una relación determinada, constituida en práctica a juicio y decisión de ellas. En este proceso de intercambio de información, sea cual sea la manera en que se haga, la comunicación actúa como intervención en direcciones interactivas, cruzadas, produciendo modificaciones en la imagen o en la visión que los protagonistas tenían de aquello que es objeto de reflexión, antes de tal comunicación. La comunicación lleva subyacente la interacción (García Mínguez y Sánchez García, 1997), pero ésta no supone que haya necesariamente comunicación (Sáez, op.cit: -47).

3.4 LOS MODELOS EN PEDAGOGÍA SOCIAL

Para comprender la acción de la Pedagogía Social, es necesario delimitar el concepto de Modelo Pedagógico. Núñez (1990: 34), considera que el modelo es la elaboración

²⁹ Amplia Sáez este argumento con categorías de grupos como: de la tercera edad, pero también las madres solteras, los drogadictos de cualquier edad y género, y no digamos de clase social, otros grupos tipificados por diversos criterios, todos precisan dar respuesta a sus problemas y la educación, aunque sólo aporte clarificación de los mismos, es un buen recurso para empezar a lograrlo

³⁰ Comillas del autor

de constructos que generan sus efectos en la realidad. El «modelo» hace referencia a un conjunto de enunciados posibles de realidad. Un modelo es la representación de un dominio de hechos, de los que constituye una proyección o mapa y son la representación abstracta de estructuras formales a la luz de un dominio proyectado o modelado (Wartosky, 1998).

El modelo, entonces, deviene una anticipación a la realidad, la esboza, la “crea como posible”. Es una construcción previa, un prototipo. Para Flórez (1994), si todo conocimiento se convierte en una forma de creación, los modelos son de esta manera, construcciones mentales y todos ellos comparten la característica de ser imágenes o representaciones construidas sobre un campo determinado, en este caso de la Educación Social.

Los *modelos* no son lo real mismo, son construcciones que en cada momento, responden o canalizan ciertas preocupaciones, tanto de carácter teórico como social, económico, etc. y que, en este caso, hacen referencia a la Educación Social. La crítica de los modelos existentes es lo que posibilita el cambio, la creación de nuevos modelos cuyo destino es también el de ser reemplazados (Núñez, op.cit., 34). Los enfoques que tratan los *Modelos Pedagógicos*, requieren la interpretación de lo que se entiende por el acto de transmisión y apropiación de contenidos (Not, 1997: 15). La PS reflexiona sobre la Educación Social formulando modelos propios para la acción educativa.

3.4.1 Los Modelos de Prevención Social.

Caride (1999:41), tras repasar las acciones inscritas en este *modelo de prevención social*, concluye que la búsqueda de soluciones para abordar los riesgos que puede comportar el desarrollo humano, ha suscitado en este enfoque tensiones, éxitos, fracasos y muchas barreras que salvar. El autor considera que entre las acciones a establecer, ocupan un lugar relevante las que remiten la prevención a una tarea pedagógica y educativa.

La prevención se contempla también como una alternativa para formar a los ciudadanos en pro de un cambio de actitudes, para una *cultura del bienestar compartido*. Para ello, se requiere que las actuaciones preventivas tomen pautas y criterios de intervención

pedagógico-social: actuaciones informativas e instructivas, de motivación y persuasión, de asesoramiento y apoyo, orientadas a estilos de vida y al desarrollo de habilidades de convivencia, etc.

Caride propone el concepto de prevención como una construcción pedagógico-social, especialmente en el trabajo con infancia. La finalidad de la prevención requiere de la construcción y adopción de compromisos, de modos concretos de preparar a los niños y niñas para que se relacionen con los demás y para que sean capaces de asumir responsabilidades por sí mismos. Desde este modelo el trabajo de los educadores y los pedagogos sociales con la infancia, se sitúa en poder priorizar opciones educativas y sociales previniendo la mediación de controles más represivos.

Caride (1999:39-40) enumera los siguientes *modelos* o procedimientos que atienden a esta educación preventiva:

- *Modelo psicosocial de creencia de salud*. Este modelo supone que la conducta depende de dos variables principales: el valor que un sujeto da a una meta particular y la estimación que ese mismo sujeto hace de la probabilidad de que una acción lleve a la consecución de dicha meta.
- *Modelo de aprendizaje social*, cuyos postulados remiten a un funcionamiento psicológico y conductual del sujeto. Parte del supuesto de que las personas no sólo responden al medio sino que también lo crean. Se destaca la importancia de los procesos cognitivos en la adquisición, estabilidad o cambio de las conductas. También en la afirmación del papel activo de las personas para crear los ambientes más idóneos para el desarrollo de su vida cotidiana.
- *Modelo de acción razonada*, que se fundamenta en la suposición de que los seres humanos actúan en función de sus creencias, conductuales y normativas y de las informaciones que tienen disponibles. El control racional que ejercen los sujetos sobre su conducta, ocupa un lugar central y activo, de tal modo que además de tener la habilidad y el conocimiento necesarios para hacer algo, tengan la voluntad suficiente para llevarlo a cabo.
- *Modelo de competencia personal y social*: En esta perspectiva, los sujetos asumen su condición de agentes activos ante sus circunstancias de desarrollo y ambientales, que

les permite interactuar con el entorno. Se basa en la capacidad que tienen los sujetos para comportarse de forma adecuada en situaciones interpersonales.

- *Modelos comunitarios, de cooperación social o de redes de apoyo*: remiten la prevención a la ayuda recibida por un sujeto, o grupo de sujetos, por parte de algunas personas o instituciones de su entorno social. En su definición se incluyen diversas características como las personales y de historia del sujeto, las de su medioambiente físico-social y las macro-estructurales, como políticas, económicas, religiosas, etc.

Caride con base en los programas preventivos exitosos propone alternativas como: desarrollar intervenciones preventivas en la comunidad; identificar de forma temprana los problemas; dispositivos o servicios coherentes e integrados; apoyo social relevante en los planos político, profesional y comunitario; flexibilidad y adaptabilidad a contextos específicos, la cualificación de los profesionales, etc. Para el autor, toda propuesta preventiva se fundamenta en la educación (y actúa con vocación pedagógica), es decir, tiene un carácter pedagógico. La prevención, por tanto, está ligada a la construcción de los derechos de ciudadanía y se orienta hacia la justicia social.

3.4.2 Los modelos comunitarios.

El propósito de Sáez (1999:42-43), es abordar la Educación Social desde distintas posiciones epistemológicas y paradigmáticas. El autor apunta como la práctica de la Educación Social se centra fundamentalmente en la comunidad. La finalidad de la Educación Social no es la cura, como plantea el modelo médico/clínico en educación, sino la democracia³¹. A partir de estas premisas, propone revisar la orientación de la práctica educativa en relación a un modelo que permita analizarla y pensar propuestas que promuevan la igualdad de oportunidades de los sujetos de la Educación Social.

Sáez considera que el enfoque comunitario proviene de diversos contextos, teniendo en cuenta concretar las condiciones políticas, sociales, culturales y personales de cada situación. Para el autor es apropiado partir del concepto de enfoques, a fin de dar cuenta de la pluralidad del modelo. Dentro de éste convergen diversas interpretaciones, algunas de las cuales pueden considerarse de carácter educativo. De esta orientación se

³¹ También afirma el autor que la influencia de las áreas médicas y psicológicas ha fomentado el olvido de que la educación especializada es, ante todo y sobre todo, educación.

desprenden modelos para el trabajo social educativo donde queda definido un concepto de comunidad así como la metodología para la acción educativa. Partiendo del texto de García (1991)³² en el que se proponen veinte modelos y su relación entre ellos, Sáez selecciona y comenta aquellos que pueden considerarse dentro del modelo comunitario (Sáez, 1999:44):

- *Modelo 7*, titulado de «*organización comunitaria*», formulado en los años cincuenta por M. Ross con una orientación básicamente funcionalista. Busca la integración social de los grupos y se define como neutral socio-políticamente. Es el modelo ONU del desarrollo social.
- *Modelo 10*, denominado de «*concientización*», de base cristiana-hegeliana marxista, auspiciado por Freire en su momento y revitalizado últimamente por teóricos de la sociedad. Presenta una aproximación más de las ideas que se desarrollan en el enfoque comunitario: potencia el diálogo, la participación y la cooperación, alienta la unión y la organización de los protagonistas sociales en la resistencia contra todo tipo de opresión y marginación social.
- *Modelo 19. Investigación en la acción*³³. Es un enfoque básicamente comunitario: propicia la investigación participativa en busca de la mejora de la vida de los ciudadanos, procura aumentar la conciencia de los mismos con el fin de decidirlos a transformar sus vidas, en el contexto en el que viven, si no están de acuerdo con ella.
- *Modelo 20. Observación participante*, creada en la atmósfera de la Antropología cultural y etnográfica y formulado por H. L. Manheim y Rodríguez Brandao, postula la necesidad de que los sujetos compartan actividades, se inserten en la vida y cultura de la comunidad, llegando ésta a estudiarse a sí misma auto-reflexionando sobre su identidad y su progreso.

El modelo de “*organización comunitaria*” a pesar de explicar la naturaleza plural y compleja de la educación, no se identifica con los presupuestos del modelo de desarrollo comunitario. Para Sáez únicamente el enfoque socio crítico y los modelos de

³² Citado por Sáez en: Sáez Carreras, Juan (1999) *Modelos comunitarios. El enfoque comunitario*. En: Ortega Esteban, José. (coord.) (1999) *Pedagogía social especializada. Pedagogía de menores en dificultad y en conflicto social*. Barcelona: Ariel.

³³ Sáez menciona que esta orientación ha sido auspiciada por Lewin y sistematizado más ampliamente en las diversas geografías por A. Touraine, H. Taba, L. Stenhouse, S. Kemmis, J. Elliot...

investigación-acción, concientización y observación participante, se encuentran próximos al modelo comunitario. Las razones³⁴ que esgrime Sáez al respecto son:

- Mantienen fronteras débiles entre la escuela y la comunidad haciendo evidente la rígida separación entre ambas mantenida por el enfoque científico tecnológico. Con los auspicios del *modelo sociocrítico*, las escuelas son concebidas como comunidades reflexivas insertas en comunidades locales más amplias, donde se potencia una estructura participativa para la toma de decisiones en común, en beneficio de los ciudadanos desde la localidad (Sáez, op.cit.:45).
- En el *enfoque sociocrítico*, escuelas y comunidades son apreciadas como organizaciones sociopolíticas cuyo fin no es el control sino el servicio a los ciudadanos que no son simples clientes, sino personas que buscan la comunicación para detectar problemas, intercambiar percepciones acerca de ellos, aumentar la comprensión de los mismos desde los diversos puntos de vista que lo demanden; involucrándose e implicándose en acciones que tienen que ver con sus vidas y sus experiencias sociales y culturales... Sáez destaca en esta consideración, las diferencias respecto al modelo positivista tecnológico. Desde este modelo las escuelas y comunidades son consideradas como organizaciones estructurales y funcionales, donde existen diversos colectivos, agrupados homogéneamente por diversas razones de control; donde se legitiman las relaciones de autoridad y jerarquía en una sociedad jerarquizada y competitiva.

Sáez considera conveniente ubicar el *enfoque comunitario* en relación a la Educación Social *especializada*, caracterizado por una serie de rasgos que lo identifican y que se deben tener en cuenta tales como el tipo de personas y grupos que vivenciarán las actividades comunitarias, las condiciones materiales que actúan de soporte, los valores culturales que impregnan las distintas relaciones sociales...

3.4.3 El modelo de intervención socio-educativa.

Este modelo asocia los contenidos de la PS con *sus ámbitos de intervención*, parcializándose los ámbitos de saber y de interpretación de la disciplina. Esto genera un

³⁴ Se toman aquí los argumentos más destacados que presenta el autor.

ciclo de realimentación entre la teoría y la práctica, donde la primera prescribe las acciones de la segunda, pero a su vez, lo teórico se nutre de los resultados y análisis de las prácticas. Éste es un proceso continuo y dinámico de crecimiento para los presupuestos teóricos que tienden a mejorar las acciones educativas (Sáez, 1998:48-49).

El debate en torno a la teoría y la praxis en PS., se sitúa en el centro del análisis que fundamenta esta disciplina. Sáez identifica tres perspectivas que orientan la construcción y el desarrollo de la PS: la empírico-analítica, la interpretativa o interactiva y la crítica o emancipadora (Sáez, 1998:55). Las tres perspectivas difieren en la finalidad de la disciplina, las metodologías a utilizar, la orientación profesional y formativa, la concepción del proceso de aprendizaje en Educación Social, las estrategias y la evaluación de los programas y acciones,...

3.4.4. Modelo del trabajo en red.

La Educación Social puede asumir nuevos retos de gran importancia ante estos efectos de dualización social. Ante este nuevo panorama, Núñez propone el *Modelo de trabajo en red*. La autora entiende por red, la articulación de diferentes niveles de responsabilidad para realizar tareas diferentes pero en interrelación. *Trabajo en red* implica la articulación de diferencias. Luego, Núñez plantea nuevas maneras de trabajo multidisciplinar y pluridisciplinar que posibiliten entender las diferencias en el interior de las instituciones. Se trata de establecer los núcleos fundamentales de acción educativa en función de los requisitos de socialización y culturalización de los sujetos.

Desde esta perspectiva, se trata de proporcionar a los sujetos recursos que posibiliten su acceso a las redes sociales, atravesadas por la lógica de las nuevas tecnologías de la información. Para ello, será necesario elaborar diseños referenciales para las redes de prestaciones educativas, que promuevan prestaciones de calidad, es decir, que operen como límite a la discrecionalidad y propicien el ejercicio de una transmisión responsable. De cómo estos recursos se potencien y se gestionen dependerá que la oferta sea plural y diversificada, capaz de dar cauce a intereses múltiples y a sectores culturales diversos y que, en su conjunto, promueva la adquisición, uso, transformación e intercambio de bienes sociales, culturales y económicos de valor de uso. Se trata,

pues, de establecer bases culturales a partir de las cuales se desplieguen las acciones específicas Núñez (op.cit.:67).

3.4.5. A modo de cierre

De todo lo dicho, extraemos que los modelos en Educación Social funcionan de manera implícita o explícita y que es tarea de la Pedagogía Social detectar y hacer visible cuáles son esos modelos que subyacen en las prácticas de Educación Social, en los discursos de la Pedagogía Social, en las propuestas de las políticas sociales, etc. A efectos de esta investigación consideramos que los modelos de teledemocracia y participación que estudiaremos y que propondremos configuran, a su vez, modelos susceptibles de ser abordados desde la teoría de la Pedagogía Social y aplicados en los campos de la Educación Social.

CAPITULO 4: LA EDUCACIÓN VIRTUAL

- 4.1 La Tecnología Educativa
- 4.2 El *E-Learning* en la Universidad Virtual
- 4.3 Los Modelos en la Educación Virtual
- 4.4. El Aprendizaje Colaborativo
Soportado por Ordenadores o CSCL
- 4.5 Balance entre las orientaciones educativas en Entornos Virtuales y los de la Educación Social

La evolución de la Tecnología Educativa, a partir de los años 50, ha generado reflexiones sobre sus implicaciones culturales y, como consecuencia, nuevos paradigmas para la educación. En este capítulo se realizará una aproximación crítica a estas consecuencias a efectos de producir un encuentro entre la Pedagogía Social, la Educación Social y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Con la finalidad de mostrar un panorama, acerca de cómo intervienen las nuevas tecnologías (TIC) en la educación, se presentan tres campos de reflexión representativos que buscan tematizar una *pedagogía en lo virtual*.

El primero, es la *Tecnología Educativa*, que como disciplina del conocimiento, busca consolidar una teoría pedagógica que aporte respuestas a la necesidad imperiosa de comprender la mediación tecnológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un contexto social y, teniendo en cuenta, las nuevas posibilidades que abre la posmodernidad.

El segundo campo de reflexión, tomando el lenguaje que emplean varias instituciones que ofrecen sus servicios educativos a través de Internet, en especial las universidades virtuales, se denomina *e-Learning*. Las acciones formativas que han construido estas instituciones a partir de su experiencia, proponen nuevas alternativas didácticas para el conjunto conceptual, de organización y sistemático de esta modalidad académica. A pesar de tratarse de un sistema reciente, ya se han creado innovaciones para la formación, como la construcción de *campus virtuales*.

La tercera, es el *aprendizaje colaborativo soportado por ordenadores (CSCL³⁵)*. Línea de investigaciones muy difundida en el ámbito académico, que se ocupa de reflexionar entorno del *aprendizaje virtual*.

A lo largo de este capítulo, se presentan las ideas básicas de cada uno de estos campos de reflexión, enlazándolas con la disciplina pedagógica cuando se plantean cuestiones como: el tipo de hombre que se desea formar, las estrategias técnicas y metodológicas que se emplean para la enseñanza; el papel que desempeña el entorno virtual en el acto

³⁵ Esta sigla es en inglés: *Computer Supported Collaborative Learning*, con la cual se reconoce esta línea de interpretaciones.

educativo, los estudiantes y el profesor, y las características de esta relación (Not, 1997: 15).

Al finalizar este capítulo, se hace una relación entre los modelos que plantea la Pedagogía Social y los que vienen surgiendo en el ámbito tecnológico aquí enumerados.

4.1 LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

La aparición de los medios audiovisuales, de comunicación y su creciente avance tecnológico, han conducido desde hace décadas a pedagogos, docentes y científicos, a una reflexión acerca de las transformaciones educativas que promueven estas tecnologías.

Esta reflexión disciplinar se ha centrado, en un principio, en el ámbito de la educación escolar, posteriormente por otros derroteros. De ahí que estas reflexiones fruto de la exigencia de respuestas educativas ante los inminentes cambios sociales, se hayan ocupado de tópicos relacionados con las TIC, la Sociedad de la Información y los medios tecnológicos desde una perspectiva escolar. Desde un punto de vista académico, la tecnología educativa (TE) está situada en el marco de las ciencias de la educación, y de forma más específica vinculada a la didáctica. Como disciplina, llega a este nuevo milenio con una historia llena de avatares y sobresaltos.

Área (2003), realiza una exposición detallada de los recorridos de la TE y a su vez, la enriquece con la interpretación de los paradigmas y saberes que han influido en sus concepciones. El autor enfatiza las influencias, sobre todo las de índole filosófica, que han comportado cambios en las interpretaciones en la TE. Por último, propone un enfoque inter-multidisciplinar. A fin de consensuar las consideraciones pedagógicas entorno a las TIC, a continuación se describe brevemente cada una de las etapas de la TE.

Las causas que dieron origen a este campo de conocimiento son diversas. El punto de partida, se sitúa en el contexto educativo norteamericano hacia los años cuarenta a finales de la Segunda Guerra Mundial, cuando se contrataron educadores y psicólogos

para que desarrollaran un sistema con el cual poder capacitar a muchas personas. Se pretendía la búsqueda de procesos “eficaces” para la formación con el uso de medios y recursos técnicos, partiendo de la necesidad de tener que formar y convertir a un gran número de ciudadanos en soldados y oficiales en poco tiempo, preparándolos para asumir tareas y acciones en la organización y actividad bélicas. Los resultados de este trabajo, desarrollaron una serie de acciones que sistematizaban el proceso educativo.

Estos nuevos métodos se establecieron y se expandieron a nivel mundial, se desarrolló un conjunto de prácticas y modelos teóricos sobre las relaciones entre tecnología y educación. La interpretación epistemológica de estos modelos hizo referencia a los diseños instructivos que surgieron a partir de las propuestas conductistas de Skinner. Las experiencias que acontecían en las organizaciones industriales, también alimentaron esta interpretación: las propuestas de la división del trabajo, de los tiempos y movimientos, propuestos por Taylor se establecieron con rapidez como patrimonio de la TE.

Esta perspectiva consideraba la mera manipulación de artefactos: máquinas y aparatos eléctricos (retroproyector, diapositivas, proyector de cine, radio, entre otros) e innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En síntesis, en las décadas de los años cincuenta y sesenta, el estudio de los impactos tecnológicos se realizó desde un posicionamiento conductista, de ‘caja negra’, de *inputs* y *outputs*, lo que se tradujo en un conjunto de prácticas empiristas y con poca fundamentación teórica sobre el estudio de los medios en contextos educativos (Área, 2003: 35-36). A modo de ejemplo se encuentran definiciones de esta época como las siguientes:

(La TE)... puede ser entendida como el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas y acompañantes de conocimientos prácticos para diseñar, medir y manejar colegios como sistemas educacionales (Gagné, 1968: 6).

La tecnología educativa es una forma sistemática de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje, en términos de objetivos específicos, basada en las investigaciones sobre el mecanismo del aprendizaje y la comunicación que, aplicando una coordinación de recursos humanos, metodológicos, instrumentales y ambientales, conduzca a una educación eficaz (INCIE, 1976).

Tecnología educativa: en un nuevo y más amplio sentido, como el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación (UNESCO, 1984: 43-44).

Pero los errores de esta concepción instrumentalizada de la educación, se hicieron rápidamente evidentes. Travers (1978), realiza un análisis crítico y delimita los siguientes:

- a) aplicar al campo de la educación tecnologías generadas en otros campos de conocimiento. El empleo de las máquinas audio-visuales e informáticas sin la fundamentación psicológica y pedagógica suficientes;
- b) creer que la psicología conductista de Skinner era la base científica que explica la casi totalidad del aprendizaje humano. Para Travers, los aportes del condicionamiento operante eran muy limitados. Útiles para la enseñanza de destrezas motoras y habilidades simples y mecánicas, pero no para los aprendizajes simbólicos y complejos;
- c) establecer como meta de la TE el incremento y la aceleración del aprendizaje. Lo perseguido, era incrementar la eficacia de las enseñanzas tradicionales (con énfasis en el memorismo y recuerdo de la información), sin cuestionarse los objetivos de la enseñanza., ni su naturaleza y calidad;
- d) la separación entre las facultades, formación de profesores, instituciones de investigación sobre el aprendizaje y la acción pedagógica, provocó la distorsión en las propuestas educativas, poco realizables en la enseñanza, y careciendo de los suficientes conocimientos científicos para fundamentar los programas pedagógicos.

En los *años setenta*, la TE alcanzó su máximo esplendor. Según Área (2003: 35-41), se crearon y se consolidaron asociaciones profesionales y académicas con alto prestigio internacional³⁶. Se celebraban conferencias, jornadas y congresos. Aparecieron publicaciones y revistas de prestigio³⁷. La T.E se expande a muchos lugares en el mundo, como campo de estudio y de actuación, especialmente en zonas de América Latina y de oriente como India, China y Japón.

Esta disciplina aparece entonces como “*innovación*” y pretende configurarse como la ciencia del diseño de la enseñanza, fundamentada en un conjunto de disciplinas

³⁶ El autor menciona las más importantes como: la *Association for Educational and Training Technology (AETT)*, *Association for Educational and Communication and Technology (AECT)*, *Association of Media & Technology in Education (AMTEC)*, *American Educational Research Association (AERA)*, *American Society for Training and Development (ASID)*.

³⁷ Como: *British Journal of Educational Technology*, *Educational Communication and Technology*, *AV Communication Review*, *Educational Technology*, *Instructional Science*, *Programmed Learning and Educational Technology*, *Instructional Technology*.

psicológicas, curriculares y filosóficas. De este modo, la evolución de la TE está marcada por el reduccionismo, ya que focaliza su reflexión en los medios para la enseñanza. Pero su objetivo es constituirse como disciplina científica que regule y prescriba la instrucción, aunque dicha pretensión es cuestionada precisamente por el reduccionismo desde el que se plantea.

En las décadas de los años ochenta y noventa, se entendió que el concepto de tecnología tenía un carácter más amplio y complejo, y no sólo se limitaba a los recursos instrumentales de la enseñanza. Se empieza a cambiar el término de “tecnología educativa” por el de “tecnología de la enseñanza o de los procesos educativos”, al referirse a la educación en ámbitos tecnológicos. Cabero (2001) plantea una serie de críticas a esta perspectiva tecnocrática de la TE:

a) El *auto-reconocimiento de la crisis*. Chadwick (1979: 7)³⁸, conjeturaba que esta disciplina no lograba los frutos esperados. La existencia de Proyectos que se enmarcaban en la tecnología educativa, y no reunían las características necesarias, implicaba que las prácticas de los tecnólogos educativos seguían siendo excesivamente empíricas, diseñaban programas e implementaban tecnologías, que en nada se adecuaban a los principios y procedimientos que se regían en las instituciones educativas. Estos proyectos al centrarse exclusivamente en los materiales y recursos audiovisuales, no eran utilizados por muchas instituciones. Por otro lado, la investigación en las universidades no repercutía en las actividades profesionales de los tecnólogos.

b) *Falta de identidad*: la aparición de las *nuevas tecnologías de la información y la comunicación*; las nuevas herramientas y dispositivos tecnológicos como: los ordenadores, los vídeos interactivos, el fax, el teletexto, entre otros, promueven una nueva alienación. Se procede a recuperar los medios y materiales de enseñanza, pero más sofisticados y modernos, pero se elude el objeto o contenido central de estudio de la TE, el interés por un enfoque que tome en cuenta el conjunto de los elementos que configuran los procesos instructivos. Sin embargo, se acentúa la crisis por condiciones

³⁸ Chilton Chadwick, uno de los grandes promotores de la TE, publicó un artículo con estas cuestiones titulado “Why Educational Technology is Failing (and What Should Be Done to Create Success)”. “Por qué la tecnología educativa está fracasando (y qué debiera hacerse para tener éxito)”.

como la vaguedad con que se plantean las concepciones teóricas cuando surgen las TIC. Se cuestiona cuál era su ámbito, si los medios de comunicación o el diseño instructivo, si los medios como herramientas tecnológicas aplicadas a la educación, o la tecnología como un enfoque teórico y procedimental para la planificación y organización de los procesos instructivos (Área, Op. cit.: 40-43).

c) El *cuestionamiento de sus bases epistemológicas clásicas*. En la década de los ochenta (Área, Op. cit.: 43-46), se promueve una revisión de las bases epistemológicas de la TE. El investigador Hawkrige (1981: 4) reconoce que los tecnólogos educativos han prestado poca atención a la problemática conceptual y teórica de la TE. Por esta razón, no existe un marco teórico de fundamentación definido, coherente y consensuado que avale las propuestas y prácticas desarrolladas dentro este campo. Desde posturas como ésta de Hawkrige, se empiezan a entender los errores y limitaciones de la TE en los planteamientos de los años sesenta y setenta, y se plantean nuevos horizontes a partir de la modificación de las prácticas desarrolladas por los tecnólogos educativos excesivamente empíricas. Se concluye que la TE no sólo es un problema técnico, sino también ético. Sus principios deben incorporar fundamentos de la filosofía y la ética. Así, como su diseño de enseñanza debe preocuparse más de los procesos.

Rowntree (1982), concibe la TE como un enfoque para el desarrollo del currículum debiendo estar a su servicio, facilitando y mejorando su puesta en práctica. La TE aboga por una práctica del currículum a partir del método científico, a fin de proporcionar un enfoque de resolución de problemas para el desarrollo curricular. A diferencia de otras tecnologías, la TE es de naturaleza contextual y situacional, es decir, rompe con la tradición de búsqueda de procedimientos estándares y universalmente válidos para ser aplicados en cualquier contexto, en pro de generar conocimientos y procedimientos para la resolución de problemas específicos. El autor entiende que la aplicación y uso de la TE. debe ser responsabilidad principal de los profesores, y en todo caso compartida con expertos. Del mismo modo, sugiere tener en cuenta la experiencia, práctica institucional del profesor; Sin embargo, sigue considerando que los buenos diseños implican buenos procesos de puesta en práctica.

4.1.1 Modernismo y postmodernismo de la T.E..

Para esta disciplina, se abre un espacio de innovación a partir del poderoso impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Con éste arribo, también aparecen nuevos problemas educativos en la práctica de los docentes, profesionales e investigadores, que deben hacer frente a las transformaciones culturales y de formación, que estas tecnologías imponen. Los caminos teóricos y conceptuales recorridos por la TE, han servido de receptáculo para la reinterpretación que se realiza desde otras disciplinas, como la teoría de la educación, la teoría del currículum, la sociología de la cultura, la psicología social, la teoría y la filosofía de la comunicación, en programas de investigación y docencia que pretenden responder a estas transformaciones sociales. El reto lo hacemos extensivo a la Pedagogía Social.

De la misma manera, la TE se ve obligada a redefinir su fundamentación teórica, buscando bases diferentes a las tradicionales en su disciplina, como las que abordan los fenómenos sociales que son producto de la globalización y de los cambios que atañen a una época post-industrial. Son de relevancia para este campo, las miradas que provienen de las ciencias sociales preocupadas por las relaciones de estos cambios con la tecnología, pero ante todo, las que consideran prioritario el contexto de la posmodernidad (Área, 2003; Cabero, 2001 y de Pablos, 1996). Estos autores consideran que la TE en la actualidad, tiene las condiciones suficientes para que exista consenso en el estudio entre la cultura, las tecnologías de la información y la comunicación, como de la enseñanza en distintos contextos educativos.

Para Área (op. cit.: 48-50), la TE requiere como disciplina de una perspectiva plural y crítica., que contemple el recorrido de un camino desde la racionalidad sustentada en el positivismo de la ciencia y el conocimiento, hasta las fuentes del pensamiento post-modernista. Esta idea se refleja en le siguiente punto de vista:

Esta conceptualización, desde nuestro punto de vista, debe seguir apoyándose en los grandes principios de la modernidad ilustrada (igualdad, democracia, conocimiento racionalizado, derechos de los sujetos, justicia social...), pero asumiendo los nuevos fenómenos y características de la sociedad actual posmoderna (aceptación de las diferencias, subjetividad, individualismo, pluralidad, eclecticismo...). La posmodernidad, más que una ideología, una estructura de racionalidad o una teoría, es una condición de la sociedad contemporánea (Área, 2003: 49, citando a Yeaman y otros, 1996³⁹).

³⁹ en <http://www.aect.org/Intranet/Publications/edtech/pdf/10.pdf>

El autor propone afincarse en todos los elementos que incorporan las nuevas tendencias: desde el deconstructivismo de Derrida, las tesis postmodernas de Lipovsky o Lyotard hasta los análisis posestructuralistas sobre el poder de Foucault, desde la tesis sobre la dialéctica entre ciencia e ideología de la Escuela de Frankfurt, hasta las aportaciones realizadas por la psicología sociocultural de Vygotsky (Escudero, 1995).

Yeaman, Hlynka, Anderson, Damirin y Muffoletto (1996), proponen una conceptualización más elaborada de la TE desde una perspectiva postmoderna. Estos autores señalan que las características del postmodernismo (contradicción, discontinuidad, ambigüedad y pluralidad, entre otras), son cercanas a las nuevas formas culturales generadas por las tecnologías digitales (hipertextualidad, navegación abierta, secuencias flexibles de acceso a bases de datos, búsqueda y construcción de la información por parte del usuario, personalización de los entornos o interfaces de comunicación humano-máquina, individualización de los servicios de Internet, comunidades o espacios de comunicación grupal virtuales, etc.). Esta reconstrucción teórica de la tecnología educativa debiera asumir principios como:

- Partir de que el pensamiento no es lineal (como ocurre con los hipertextos).
- Desarrollar un paradigma de investigación alternativo y plural (tal como lo desarrolla la metodología cualitativa).
- Asumir enfoques estético-críticos de la escolaridad.
- Ofrecer tanto lecturas cerradas como de-constructivistas, así como análisis más potentes de las tecnologías de la información.
- Analizar las relaciones intertextuales.
- Proporcionar estrategias que ayuden al investigador a reenfocar el interés hacia nuevas formas de indagación.
- Establecer una relación más estrecha entre las ciencias y las artes y entre las formas ficticias y no ficticias de análisis e interpretación (Área, Op. cit.: 49-52).

Otra propuesta relevante para los modelos que se presentan en este capítulo es la de Solomon (2000). Este autor cuestiona que la TE está inmersa en las perspectivas postmodernas, a partir de la consideración de que no existe un consenso acerca del significado y las interpretaciones del concepto de postmodernidad y, por tanto, no

existen fundamentos para elaborar una teoría. El autor propone que la TE es un campo ecléctico en el que se cruzan distintas disciplinas. Esta inconsistencia es debida a:

- El núcleo filosófico de una tecnología educativa postmoderna, *es una creencia en el pluralismo* entendido como el respeto a las diferencias y el rechazo de la existencia de una única explicación para los fenómenos. Esta idea defiende el eclecticismo en el sentido de que existe una multiplicidad de perspectivas válidas y, en consecuencia, también cuestiona el monopolio de la perspectiva científicista, abriéndose a otros conocimientos obtenidos desde la experiencia artesanal y artística. Se puede agregar que, desde cada paradigma se elaboran los criterios de verdad y falsación. No se trata de un “eclecticismo”, sino que hay tantas aproximaciones, explicaciones y definiciones como posiciones paradigmáticas o dispositivos del saber.
- *El conocimiento, la verdad y la realidad son construcciones sociales y subjetivas de los individuos y grupos sociales.* Esta afirmación se vincula a las teorías constructivistas, en cuanto que afirma que el conocimiento no es algo existente al margen de los individuos y que se alcanza como un producto terminado, sino que se construye como un proceso experiencial. A su vez, se vincula la aceptación de la diversidad cultural que exige tener en cuenta los contextos, valores y creencias de los diferentes grupos sociales.
- *La crítica es un método de estudio y obtención de conocimiento válido y valioso para la tecnología educativa.* Esto significa que los procedimientos del llamado “método científico”, no son (los) procesos exclusivos para la construcción epistemológica de la disciplina, sino que coexisten con perspectivas cualitativas y críticas, es decir, con metodologías propias de las ciencias humanas y sociales.
- *Los sistemas son entidades altamente complejas con cualidades adaptativas.* Este concepto se relaciona con la necesidad de elaborar diseños y análisis flexibles de la TE, ya que vivimos en un mundo cambiante que se manifiesta tanto en las estructuras organizativas y en los procesos que se desarrollan como en los avances que imponen las tecnologías de la información y comunicación (Área, Op. cit.: 49-57). La noción de “sistema” se transforma por el concepto de estructuras des-completas, abiertas.

Los aportes de Área (2003) acerca de los principios conceptuales de la tecnología educativa, desde los parámetros de una teoría crítica en la posmodernidad, se sintetizan de la siguiente manera:

- La TE es un espacio de conocimiento pedagógico sobre los medios, la cultura y la educación en el que se cruzan los aportes de distintas disciplinas de las ciencias sociales.
- La TE es una disciplina que estudia los procesos de enseñanza y de transmisión de la cultura, mediados tecnológicamente en distintos contextos educativos.
- La naturaleza del conocimiento de la TE, no es neutra ni aséptica respecto a los intereses y valores que subyacen a los proyectos sociales y políticos en los que se inserta la elaboración, uso y evaluación de la tecnología.
- La TE posmoderna, asume que los medios y tecnologías de la información y comunicación son objetos o herramientas culturales que los individuos y grupos sociales reinterpretan y utilizan en función de sus propios esquemas o parámetros culturales.
- La TE debe partir del análisis del contexto social, cultural e ideológico bajo el cual se produce la interacción entre los sujetos y la tecnología.
- *Los métodos* de estudio e investigación de la TE, combinan aproximaciones cuantitativas con cualitativas en función de los objetivos y naturaleza de la realidad estudiada.

Además la TE como disciplina, se la ha considerado en relación con la educación a distancia. Tradicionalmente la TE ha sido limitada a la educación a distancia. Desde esta mirada más pedagógica, las TIC son una alternativa más potente e interactiva para la transmisión del conocimiento en la modalidad “des-escolarizada”. Desde este ámbito, se han descrito cuestiones implícitas en la acción educativa que se describen a continuación.

4.2 EL E-LEARNING EN LA UNIVERSIDAD VIRTUAL

En el *e-Learning* se pueden reconocer dos orientaciones: por una parte, los soportes que han surgido de la tecnología educativa y por otra, los que lo hacen a partir de la

experiencia. Las universidades virtuales se han originado a partir del despliegue de las nuevas oportunidades interactivas que plantean las TIC.

Internet se entendió como una gran oportunidad para la formación universitaria, pero este medio no sólo se limitaba a un nuevo soporte físico, sino que también suponía una nueva interpretación pedagógica de la que se desprenden múltiples desafíos. Una de ellas, es la inexistencia de una estructura teórica y pedagógica que fundamente la acción educativa en las redes electrónicas. Por ello, de manera paralela en instituciones de esta índole, se están desarrollando nuevas propuestas educativas, muchas de ellas aún no publicadas. Otros aspectos de la no necesaria presencialidad, es la democratización del acceso a las instituciones universitarias, o la orientación de las cátedras combinando libertad para establecer contenidos con el rigor necesario en los niveles universitarios.

4.2.1 La concepción educativa.

Miradas iniciales de la pedagogía en la virtualidad ¿A quién va dirigida? La expansión de la sociedad de la información ha promovido la educación virtual, dando oportunidades antes no sospechadas para que numerosas personas puedan acceder, sin tener que desplazarse, a estas modalidades formativas.

La formación a distancia ha experimentado una gran expansión durante los últimos años, de tal manera que el número de instituciones, públicas y privadas que imparten este tipo de enseñanza, se ha duplicado en el último quinquenio, ya que mundialmente se ha presentado un notable aumento de alumnos que reciben tal tipo de enseñanzas (Ruipérez, 2003: 15).

La educación virtual pretende resolver las limitaciones de aquellas personas que aspiran a titulaciones académicas reconocidas, y no pueden hacerlo presencialmente. Por ello, estas instituciones se ufanan en que no rechazan candidatos, admitiendo todo tipo de estudiantes sin distinción de país, edad, sexo, etc. Aún así, como toda institución tiene unos requisitos de ingreso como el nivel académico del candidato. La formación en estas instituciones al ser reconocidas, refrenda a sus estudiantes ante instituciones académicas y laborales.

Las ventajas de este sistema son obvias: la superación de problemas de desplazamiento, suscitados por la distancia o por alguna limitación física; cumplir el deseo de muchos adultos de iniciar o reemprender los estudios a nivel universitario, así como la posibilidad de continuarlos pese a los horarios laborales, incluyendo los estudios de formación continua.

El espacio y el tiempo en la educación virtual. Las particularidades descritas, han permitido que la *universidad virtual* rompa los límites impuestos por un espacio y un tiempo concreto. Sin embargo, no se han estudiado a fondo sus limitaciones para ver la manera de resolverlas. Por ejemplo, la disolución de los vínculos de proximidad entre los que realizan la experiencia formadora. Se puede pensar en las transformaciones que están operando en ciertas categorías: de estudiante a usuario o a cliente (Duart y Sangrà, 2000: 28) y los efectos que las mismas producen en la institución universitaria.

La educación virtual presupone de adaptarse a las necesidades crecientes y cambiantes de sectores sociales, que quieren acceder a estudios de nivel superior y que presentan unas condiciones muy diferentes de edad, lugar de residencia y situación personal. Estudiar a distancia implica esfuerzo y constancia. La educación virtual requiere una *metodología abierta y flexible* y de calidad, y que aporte herramientas para la formación continua (Duart y Sangrà, 2000: 28). Sin embargo, no está suficientemente estudiada la orientación mercantilista de sus contenidos.

Estos nuevos escenarios pedagógicos, con las peculiaridades distintivas que están asumiendo, brindan nuevas posibilidades para la *educación social*. La sociedad de la información ha generado grandes brechas de diferenciación social (como se ha expuesto en el capítulo I de esta investigación), pero también ha ofrecido las condiciones para que acontezcan procesos de cambio social. La facilidad para acceder a Internet y las nuevas tecnologías, puede abrir nuevas oportunidades de promoción social para los sujetos de la educación social.

4.3 LOS MODELOS EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL

Atendiendo a su reciente aparición, la educación virtual o *e-Learning* (Ruipérez, 2003: 15) no posee un cuerpo de conocimientos específicos, de modo que su modelo

pedagógico se está construyendo⁴⁰. Sin embargo, Duart y Sangrà presentan una aproximación (2000: 24-27), cuando proponen un modelo para el aprendizaje en la formación universitaria.

4.3.1 Modelos centrados en el estudiante.

Este tipo de modelo es una modalidad de formación que adoptan muchas instituciones educativas, entre las que destacan las universidades virtuales en las que éste es el enfoque más reconocido. El estudiante es quien decide y marca su ritmo de aprendizaje. Se concibe como receptor, elaborador y protagonista de la adquisición de conocimientos. El transmisor de información ha de convertirse en un facilitador. Así la técnica, la docencia, la búsqueda y la gestión son instrumentos al servicio de la formación de los estudiantes y no finalidades en ellas mismas.

La persona que opta por una enseñanza no presencial puede variar mucho: diversas edades, diferente tiempo disponible, desiguales antecedentes académicos y procedencia geográfica. La variedad en los perfiles de estudiantes, marcarán las diferentes formas de aprendizaje, es decir, las distintas metodologías. Por ello mismo, en esta alternativa formativa, se valora positivamente que la institución deje de centrarse en la figura del profesor, para hacerlo en la del estudiante y en su contexto. El estudiante puede aprovechar la oferta formativa a partir de su libertad de elección, planificando sus progresos de aprendizaje universitario y regulando su propio trabajo.

Los estudiantes son los *protagonistas* de su proceso de aprendizaje, y su éxito está en el interés, la motivación y la constancia que procuren para sí mismos. De esta manera, el concepto de estudiante en este modelo pedagógico, es la persona que tiene criterio propio y que puede progresar en el estudio de manera independiente y autónoma. Un estudiante tiene curiosidad y sentido crítico, deseo constante de poner en duda lo que aprende y, por lo tanto, investiga y va más allá en el estudio. En definitiva, realiza una actividad formativa.

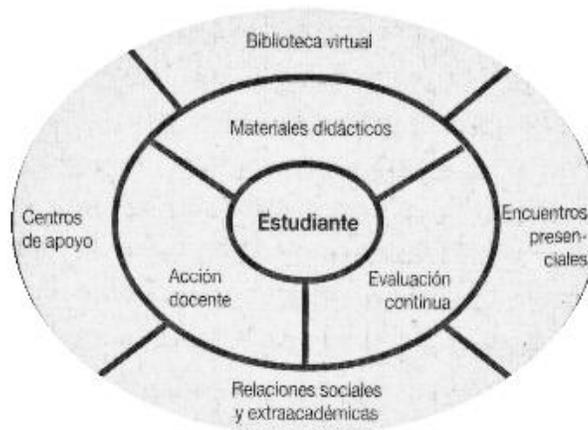
⁴⁰ Universidades de España como la UOC (Universitat Oberta de Catalunya), o la UNED, Universidad a Distancia en España, que ofertan sus cursos académicos a través de Internet, han empezado a realizar sus propias experiencias en el campo virtual. En el interior de estas instituciones, trabajan educadores profesionales con reconocimiento académico, quienes empiezan a consolidar las bases de esta disciplina. Muchos de los documentos que hasta el momento se producen en estas instituciones, solo son accesibles a las personas que se matriculan, no han sido editados para el público. Sin embargo, el texto que proponen Josep M. Duart y Albert Sangrà, es uno de los que hasta el momento se ha publicado y da luces sobre la interpretación educativa virtual.

En este modelo, se contempla que el estudiante pueda trabajar aquello que lo capacite como profesional, reconociendo lo que sabe y puede hacer. De esta manera, se cree que el estudiante adquiere autonomía y capacidades para contrastar, analizar, sintetizar.. Según Roll (1995), con toda seguridad este sistema no presencial de formación, de desarrollo del trabajo y de las relaciones, será el paradigma de funcionamiento social del siglo XXI.

El concepto fundamental en este modelo pedagógico, es el de *aprendizaje significativo*, dado que el principal objetivo es que el estudiante incorpore nuevos contenidos y conceptos a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto y que adquieren significado a partir de la relación con conocimientos anteriores. En este modelo de interpretación, lo significativo permite que el objeto de estudio adquiera un sentido y significado particular en cada caso y partiendo siempre de una asimilación activa.

Esta intención educativa se ve reflejada en los diseños curriculares, ya que todos los elementos que forman parte del modelo pedagógico, se ponen a disposición de los estudiantes para que puedan gestionar su propio proceso de aprendizaje. A partir de características como la *interrelación constante*, se facilita el uso compartido de estrategias entre materias, e incluso entre especialidades. Asimismo, se tiene en cuenta el ritmo necesario para el aprendizaje de cada asignatura, con el fin de asegurar la coherencia intra e inter materias. A todas estas estrategias se les ha dado el nombre de *diseño globalizado*.

Figura 1. Modelo de aprendizaje Universitat Oberta de Catalunya



Fuente: Duart Sangrà (2000). *Aprender en la virtualidad* (p. 35)

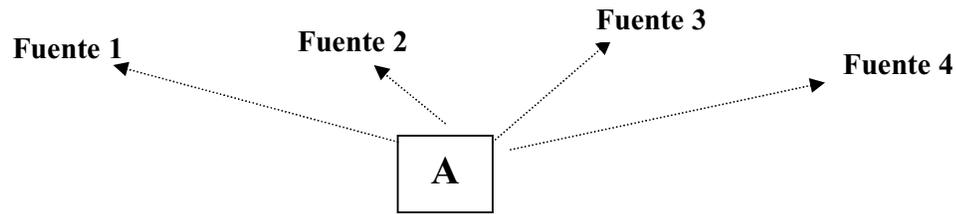
El problema de esta concepción (que en parte no es sino una re-formulación de las didácticas de viejo y noble cuño), es la supeditación de los contenidos a las exigencias del mercado, en nombre de la autonomía del estudiante. Falta aún realizar un ejercicio de crítica epistemológica, de revisión de los alcances de la formación universitaria y de las controvertidas relaciones entre mercado de trabajo y exigencias empresariales versus profesional crítico y verdaderamente autónomo.

En lo que se refiere al empleo de las TIC, los entusiastas consideran que su uso supone una revolución en las consideraciones pedagógicas. Pero ello, los que reflexionan en esta modalidad educativa, consideran la gran ignorancia de la historia de las corrientes pedagógicas, y sus realizaciones desde que la educación, cuando aparece simultáneamente a los orígenes mismos de lo humano, los contenidos que las viejas generaciones proponen (transmiten) a las nuevas, son objeto de apropiación (y, por tanto, de transformación) por parte de éstas. En estos momentos, dado lo vertiginoso del tiempo postmoderno, esta característica inherente a toda educación (también la social), se vuelve más “visible”. El error suele ser pensar que las corrientes pedagógicas verbalistas y memorísticas, equivalen *al conjunto* de las teorías y prácticas pedagógicas. Hechas estas precisiones, se pueden seguir revisando algunas cuestiones emergentes en el campo educativo a partir del impacto de las TIC:

4.3.1.1 *Características y acciones en los entornos virtuales.* Son ellos:

a) *La interactividad:* Esta queda evidente con el uso de las TIC, pero cabe recordar que si el sujeto de la educación no realiza su propia aproximación y apropiación de los contenidos culturales, no hay (ni ha habido en la historia) efecto educativo.

b) *La hipertextualidad:* El hipertexto es una propiedad de la condición tecnológica que permite la ruptura de la linealidad en la lectura de textos: presencialidad virtual de diversas fuentes. De esta manera, el estudiante tiene a su disposición diversos espacios virtuales que puede elegir según sus preferencias y navegar por las diferentes opciones que le presenta el contexto virtual.

Figura 2. Fuentes de consulta en Internet

Fuente: Esta Investigación

Sin embargo, el hipertexto aún no permite el acceso al conjunto del patrimonio cultural de la humanidad, registrado en los volúmenes dispersos en innumerables bibliotecas; aunque Internet facilita su localización y circulación inter-bibliotecaria.

Finalmente, Internet y el hipertexto, no son garantía de veracidad ni en las fuentes ni en los contenidos, siendo en múltiples casos, de dudosa procedencia. No obstante, se debe reconocer que estos medios tecnológicos pueden favorecer el estudio y la investigación, haciendo más accesibles textos y materiales difíciles de hallar desde la modalidad tradicional.

c) El trabajo al propio ritmo: Otra de las propiedades de este tipo de educación es la posibilidad del trabajo individualizado y al propio ritmo del estudiante. Este hecho representa otra ventaja respecto a la educación formal, ya que en las clases magistrales se tiende a homogeneizar a los estudiantes.

Las diferencias individuales son claras y evidentes en el contexto académico. No todos los alumnos llegan con los mismos conocimientos, ni poseen similares disposiciones y habilidades ante un mismo tema de aprendizaje. La educación virtual abre las mismas oportunidades de acceso a todos los estudiantes, partiendo de los espacios y las condiciones propicias para que cada uno realice su proceso de aprendizaje a su propio ritmo.

Mientras las tecnologías incrementan la accesibilidad de las personas a la información, este hecho por sí solo no se tiene por qué traducir necesaria y directamente en niveles más altos de aprendizaje. Es necesario poner las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación al servicio del estudiante y de su proceso de aprendizaje. Así, la tecnología se convertirá en un medio, un valor añadido, y no una finalidad en sí misma.

Pues el objeto de todo proceso formativo, es pasar a las nuevas generaciones las posibilidades de acceder a los patrimonios culturales.

- e) *La evaluación del estudiante*: es una *evaluación continuada* que actúa como una ayuda pedagógica y, por tanto, como un medio para favorecer el éxito de los estudiantes y no como una finalidad en ella misma. Tiene un triple sentido: en primer lugar, ofrecer una pauta de actividades que a realizar y, para ello se sugiere un ritmo de trabajo, que garantice la consecución de los objetivos pretendidos en el tiempo disponible. En segundo lugar, cada actividad realizada por los estudiantes es una oportunidad, para asegurar su participación, requisito para el aprendizaje, para facilitar la guía y la orientación del profesor en el propio proceso de aprendizaje. Tercero, el seguimiento de las actividades propuestas permitirá obtener un reconocimiento académico (informe de evaluación continuada), que contribuirá a superar la asignatura.

4.3.2 Segundo Modelo.

Las tecnologías y las funciones del profesor en la enseñanza virtual universitaria.

Estas funciones en la formación virtual, no entran necesariamente en contradicción con las que actualmente desempeñan los educadores. El profesor actúa con los estudiantes resolviendo sus dudas, sugiere nuevos materiales de estudio, orienta acciones para las prácticas y ejercicios, a la par que se responsabiliza también de construir y gestionar un grupo virtual de estudiantes. De este modo, se construye la comunidad virtual, superando la anomia e indiferencia que normalmente se atribuye a este medio. Con estas estrategias, el profesor busca generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Cabe agregar que esta modalidad funciona en estos términos con adultos que voluntariamente se dispongan a ello. La situación con los niños y adolescentes no deja de presentar interrogantes. La función del profesor en la enseñanza virtual, se suele redistribuir en un equipo de profesionales. Se dan dos etapas en el entorno virtual:

1ª. *Fase: construcción de los materiales educativos virtuales*, en la que interviene un equipo de profesionales como: educadores, pedagogos, informáticos y diseñadores, entre otros, donde cada uno desempeña un papel en este campus virtual para el

aprendizaje. Se trata de crear una *plataforma educativa virtual*. A partir de la necesidad de crear esta plataforma, las funciones del equipo se establecen a partir de la creación de dicha plataforma:

- a) Los *profesores*: se encargan de proponer la composición del currículum y los temas propios para cada una de las asignaturas. Además plantean las referencias bibliográficas más adecuadas y pueden desempeñar la función tutorial.

La acción docente en un contexto virtual, busca no centrar la atención del estudiante en la acción del profesor, sino orientarlo a la apropiación de los objetos de estudio. La finalidad, por tanto, no es dirigir al estudiante, sino ofrecerle las herramientas para que realice los aprendizajes. El objetivo del profesorado debe ser en primer lugar, garantizar la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que:

- Atenderá a la adecuación de los contenidos de las materias, a los progresos científicos, la evolución social y cultural.
- Velará para que los estudiantes dispongan de los mejores materiales didácticos posibles. Facilitará la incorporación de innovaciones didácticas.
- Atenderá directamente a las necesidades que manifiesten los estudiantes.
- Velará por su formación permanente.

Los *pedagogos informáticos*: reflexionan acerca de las particularidades que ha de tener la interacción a través de estas redes, atendiendo a cuestiones como:

- La cantidad de texto que se expone en una asignatura y las unidades textuales que la componen.
- Las condiciones, momentos y cantidad de texto para la navegación.
- Identifican las acciones que pueden desplegar el estudiante y las consecuencias para él en cada una de ellas.
- Definen los momentos y los puntos en que se accede a información que amplía, explica y relaciona los conocimientos.

El *diseñador informático*: basado en las instrucciones de los profesores y pedagogos informáticos, tiene por función principal, diseñar un contexto virtual propicio para el material educativo, incluyendo aspectos como: colores, iconos, imágenes, fondos, efectos visuales que se despliegan tras la acción del estudiante.

Los *programadores informáticos*: En la mayoría de los casos se encarga más de un profesional de la programación y desarrollo de la *plataforma educativa* propuesta. Es una actividad compleja y que requiere tiempo tanto en su diseño, como en las pruebas y evaluaciones que este proceso implica. También es cierto que al haberse diseñado varios cursos informáticos esta labor se facilita y se hace más funcional.

Este equipo de profesionales se reúne con mucha frecuencia, discuten las propuestas y hacen los ajustes propios para lograr un ámbito de trabajo en equipo.

2°. *Fase: durante el desarrollo del curso*. Intervienen en este momento, el grupo de profesionales que responde a las necesidades que se presentan a los estudiantes de una comunidad académica presencial. Se reconocen básicamente dos condiciones: las académicas y las administrativas. Las *condiciones académicas* se sostienen durante todo el desarrollo de la *plataforma educativa virtual*, pero además acompañan al estudiante:

Un *orientador*: por lo general asume esta función el mismo *profesor virtual* que se encarga de responder a las preguntas que plantean los estudiantes en el chat y los foros. Comúnmente, se acostumbra a incluir las fotos de estas personas mediante lo que se pretende suplir de algún modo la deficiencia de la relación directa entre profesor-alumno.

Un *tutor académico*: se centra en interactuar más directa e individualmente con el estudiante, resuelve dudas que se le pueden presentar durante su trabajo continuado con la *plataforma educativa*. La intención de este tutor es, ante todo, la no deserción del estudiante, para ello mantiene un registro personalizado de cada uno, pudiéndose comunicar por otros medios como el teléfono. La función del tutor es el asesoramiento del estudiante y representar a la institución ante él. En la formación a distancia cuestiones como la carga de créditos, la organización del estudio, la relación entre la dedicación previsible y la real y los grados de motivación, adquieren matices especiales, ya que pueden llegar a condicionar en gran medida el éxito o el fracaso en los aprendizajes y, en definitiva, en la carrera académica del estudiante.

Un *tutor administrativo*: encargado de orientar al estudiante en todo el proceso de matrícula, así como en todos los soportes académicos como documentos, aportes de registros -como las notas o resultados de las evaluaciones- y demás.

Actividades programadas: en ellas radica la verdadera acción interactiva. Proveen al estudiante de un calendario que incluye las fechas de iniciación y finalización del curso, los días en que se realizan las evaluaciones, las fechas en que se publican los resultados, los días y horas específicos en que se realizarán los chats entre toda la comunidad académica, las fechas de iniciación y finalización de los foros...

En síntesis, los profesores suelen agruparse para poder hacer frente a los retos del campo virtual. Con ello queda en entredicho las consideraciones epistemológicas que enmarcan a cada disciplina. Este es un tema pendiente para resolver.

4.3.3 La funcionalidad de la Educación Virtual.

Esta educación se ha ido apropiando de las condiciones de la educación escolar, como cumplir con horarios de asistencia, objetivos académicos, trabajos fuera de clase y prácticas para evaluación. En lo virtual, se hace una analogía de estas exigencias.

El estudiante asume un compromiso en el momento de la matrícula⁴¹. Una vez asumido el acuerdo, el estudiante adquiere derechos y asume deberes, como en cualquier institución educativa. Tras aceptar su inscripción, la *plataforma educativa virtual* le ofrece la información y el asesoramiento suficientes para iniciar, continuar y terminar el curso académico virtual. Este proceso formativo implica para el estudiante un tiempo diario de dedicación exclusiva aunque con cierta flexibilidad. De este modo, el estudiante puede acceder al campus académico en el momento del día que lo desee a excepción de las actividades realizadas en los chats. El campus virtual hace algunas recomendaciones para esta poder establecer cierta disciplina de trabajo.

Las fechas de cumplimiento (para la realización de ejercicios, evaluaciones o actividades interactivas) pretenden ofrecer un espacio de actividad y motivación constante para que el estudiante continúe y termine exitosamente sus estudios. Esta es la función que asume un campus virtual: presenta constantemente contingencias para

⁴¹ Esta matrícula también implica coste económico y académico.

motivar a sus participantes en el ámbito multimedia (lleno de sonidos, imágenes -en movimiento y estáticas- iconografía y representaciones pictóricas). No se puede dejar de pensar en un cambio de paradigma cultural, en el sentido señalado por G. Sartorio en su “Homo Videus”. Estamos de lleno en una cultura más icónica que textual.

Para iniciar este tipo de estudios comúnmente las instituciones virtuales exigen al aspirante una *cultura tecnológica básica*⁴², o conocimientos elementales de uso y manejo de los ordenadores⁴³.

4.3.4 Estrategias y metodologías.

Ha sido el desarrollo del concepto de entorno virtual de aprendizaje y las posibilidades de utilización de la web, como medio para establecer una relación de enseñanza-aprendizaje, las que han permitido dar un salto cualitativo en la formación a distancia.

Comúnmente, los primeros documentos que se reciben en el momento en que una persona inicia sus estudios a distancia son físicos, en forma de folletos y cuadernillos. En ellos se busca introducir al estudiante mediante amplias explicaciones y la aclaración de los procesos y contenidos de los diferentes estudios en la universidad virtual. Tras esta presentación, la mayor parte de estas instituciones proveen a sus estudiantes antes de comenzar cada asignatura de todos los materiales tanto virtuales como en papel y celuloide (CD) que son necesarios para poderlas cursar (este es el caso de la UOC).

Estas atenciones previas resultan motivadoras para los estudiantes. Asimismo, el reconocimiento académico por parte del Estado de estas instituciones virtuales también provoca en el inscrito cierta sensación de seguridad.

Los materiales didácticos son comúnmente multimedia en los entornos virtuales para el aprendizaje, es decir, combinan diferentes tecnologías (textos, registros, vídeos) para ofrecer una oferta pedagógica más amplia. Estos son la guía básica en el desarrollo de cada asignatura y sobre ellos se desarrollará la acción docente y la evaluación. Se pueden distinguir diversas variedades y características:

⁴² Como se afirma en uno de los documentos que edita la UOC, para las personas inscritas y aprobadas.

UOC (2005). *Estudiar en la UOC. Técnicas de estudio*. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya: Barcelona.

⁴³ Manejos primarios del uso de ordenadores. Conocimientos básicos de Office (procesadores de texto, hojas de cálculo, presentaciones, etc.).

a) *En cuanto a su naturaleza*: pueden ser contruidos originalmente en el ámbito virtual, o pueden incluirse en él, como lecturas en formatos PDF, procesadores de texto, de presentación como el *power point* o en formatos de hojas de cálculo.

b) *Respecto a su accesibilidad*: el estudiante-usuario, los puede encontrar tanto en el *campus virtual*, como *físicos*, y pueden ser enviados a su (lugar de) vivienda o ser adquiridos en centros indicados por la institución virtual (libros o CD).

c) Los *materiales didácticos multimedia* son programas informáticos y páginas web interactivas que incluyen elementos textuales, audiovisuales y están elaborados específicamente para facilitar determinados aprendizajes. No constituyen simples pantallas informativas, sino que de manera sistemática, guían la actuación de los estudiantes.

Las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje deben conducir a una síntesis personal y propia de los contenidos de la materia a partir de una diversidad de micro-metodologías: ejercicios, estudio de caso, vídeos, programas multimedia, bibliografía recomendada, actividades propuestas, bases de datos, debates, foros, etc.

Para conseguir este objetivo también se establecen recapitulaciones continuadas en el desarrollo de la narración de los contenidos, así como resúmenes o introducciones dirigidas a los procesos y a las estrategias de aprendizaje necesarias para abordar con éxito la lectura de los materiales escritos.

4.3.5 Los materiales.

Los materiales comúnmente son multimedia, es decir, combinan diferentes tecnologías al alcance (textos, registros, vídeos). En su acción interactiva (por lo regular) cada uno de ellos suele tener su propia oferta o micro-metodología: ejercicios, estudio de casos, vídeos, programas multimedia, bibliografía recomendada, actividades propuestas, bases de datos, debates, foros, etc. A partir de ellos, se solicitan acciones al usuario, ante las cuales obtiene una valoración.

En cualquier caso, todas las estrategias de enseñanza (como en los módulos o de las explicaciones escritas) o de diseño (en el caso del material multimedia), deben

fomentar la progresiva complejidad y la interiorización de nuevos conocimientos. Los materiales didácticos de las universidades no presenciales, deben tender a potenciar al máximo la interacción, la creación conjunta del conocimiento y el aprendizaje a partir del uso de las nuevas tecnologías de comunicación. Se trata de iniciar la elaboración y la experimentación de los materiales de “tercera generación” (Nipper, 1989: 63). Referente a los equipos informáticos, estas instituciones virtuales comúnmente exigen que el usuario posea un ordenador suficiente y la conexión a Internet apropiada.

4.4 EL APRENDIZAJE COLABORATIVO SOPORTADO POR ORDENADORES O CSCL

4.4.1 ¿Que se entiende por aprendizaje colaborativo?

Explorando las definiciones que se dan al CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*), éstas parten y lo asimilan a lo que se entiende por aprendizaje colaborativo (AC). Por aprendizaje colaborativo se entiende la participación de sujetos en grupo, de manera activa y dinámica, que argumentan e interaccionan buscando solucionar problemas. En estas búsquedas generan propuestas, muchas de ellas creativas e innovadoras.

Dillenbourg (1996), uno de los principales autores que proponen esta línea de investigación, expone inicialmente el término de *colaboración*, como una estructura social en la cual dos o más personas interactúan en algunas circunstancias específicas. Desde otra perspectiva puede entenderse como un proceso de construcción y mantenimiento de un problema en el plano social (Dillenbourg, Baker, Blaye y Omalley, 1996). Dillenbourg también hace una distinción en el término de apropiación, ésta hace referencia a los procesos en los que una persona colabora en una tarea, y la mayor parte del tiempo interpreta las acciones de sus compañeros a fin de generar respuestas.

Dillenbourg (et al., 1996) explica el AC como la situación en la cual dos o más personas aprenden o esperan aprender en juntas. La colaboración para Dillenbourg, (1999) se refiere a los siguientes aspectos básicos:

- *De la situación*: caracterizada por ser más o menos colaborativa, y por ocurrir entre personas de estatus similares: entre jefes y empleados o profesores y alumnos.
- *Las interacciones*: las cuales tienen lugar entre un grupo de miembros que puede ser más o menos colaborativo, ej: una negociación puede ser más abierta que la dada por medio de instrucciones.
- Algunos mecanismos de aprendizaje son más *intrínsecamente* colaborativos y pueden llevar a disparar el aprendizaje individual.

Para Rodríguez Illera (2001), la colaboración implica necesariamente subdivisión de las tareas, pues no existe un único sujeto que asuma la resolución del asunto como un todo, sino que es necesaria la asignación de labores y que se asuman diferentes roles dentro de la función del grupo. Desde esta perspectiva, las características del entorno colaborativo se distinguen por: las acciones de consenso, los debates, argumentaciones, análisis y exposiciones que se producen dentro del grupo. Es, en este momento, donde aparecen las propuestas de los participantes, muchas de ellas productivas e innovadoras.

Tras estas reflexiones, se considera el AC habitual en diversas formas de enseñanza que utilizan el trabajo en equipo y comúnmente en forma de proyectos. También resalta el hecho de que no siempre este tipo de aprendizaje tiene la efectividad que se espera, puesto que existen casos en que los participantes no se muestran motivados para el trabajo en equipo y prefieren situarse en posiciones más individualistas desconociendo las aportaciones de sus compañeros.

4.4.2 El aprendizaje mediado por computadoras (CSCL).

El *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL) o la colaboración que acontece a través Internet, se refiere a situaciones donde el sistema y las personas usan compartidamente el mismo conjunto de acciones, (Dillenbourg, 1999: 15) se incluye algún tipo de aprendizaje y es el resultado de actividades colaborativas.

Es necesario aclarar que en estas acciones de colaboración en el sistema se incluyen dos alternativas para la interacción. La *primera* se refiere al diseño de interfases, preparadas para dar respuesta a las acciones que solicite el estudiante. Podemos tomar

Como ejemplo, cuando solicitamos la ampliación de un tema y se despliega una nueva ventana, que nos puede conducir a otra página web o bien nos permite contactar con un tutor. Se llama *interacción con el sistema*, porque estos elementos han sido pensados y enriquecidos para responder a todas las solicitudes de los usuarios. En la actualidad Llegan a ser tan sofisticados que son capaces de detectar muchas de las características de la persona que está haciendo uso del programa. Hay que recordar que todos estos esquemas y proyectos, están siendo desarrollados por expertos en el área del conocimiento; pedagogos que delinear las formas de comunicación y diseñadores especializados que hacen de estos ambientes, momentos de contacto agradables, estéticos y, en una palabra, satisfactorios.

La *segunda* modalidad se basa en la interacción con personas presentes a través de las posibilidades de comunicación que ofrecen las redes computarizadas. Entre estas se encuentran: los debates, el trabajo en grupo, los foros, los chats, la libre discusión, los tableros de anuncios, tableros de tutorías, proyecto individual guiado, orientaciones con los compañeros, seminarios estructurados, teleconferencias (Salinas, 2000: 205), entre las más reconocidas. Kolodner y Guzdian (1996. En Rodríguez, 2001: 65), describen estas actividades en el CSCL, como una variedad que se da bien cuando la participación sucede en diferentes tiempos, siendo asincrónicas, como por ejemplo los foros, o bien cuando los participantes están interactuando en un mismo momento, es decir, de manera sincrónica, como los chats. También hayamos las participaciones locales y remotas y directas e indirectas (una mayor descripción se encuentra en el capítulo de *Interacciones* en el apartado No. 6.2.3.1).

Estas posibilidades de intercomunicación y de trabajo en grupo han supuesto compromisos del CSCL antes desconocidos.

En la posición de Koschmann, et al. (1996), según Rodríguez Illera (2001: 64) el aprendizaje colaborativo mediante las herramientas informáticas puede ser considerado, desde un punto de vista más tecnológico, como un medio para desarrollar el trabajo en equipo o más bien como un paradigma instructivo. Koschmann, de esta manera, presenta una nueva opción teórica que retoma un enfoque basado en el diseño de nuevas herramientas para el CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*), y propone para la educación nuevos diseños didácticos.

4.4.3 La concepción educativa.

Se ha denominado *El modelo computacional de internalización*, a la *internalización* que realizan los individuos cuando participan en tareas de grupo a través de las redes informatizadas. Así, este modelo pone de relieve la apropiación que resulta del producto de las interacciones colaborativas entre los participantes. Las personas aprenden a partir del proceso de apropiación de símbolos y contenidos.

A partir de la propuesta de Salomón (2000), no sólo (se) ha repensado el aprendizaje en el CSCL, sino los procesos de colaboración implicados en la intervención informatizada. De esta manera, define con el término ‘implicación cognitiva’ a los participantes implicados en el proceso de aprendizaje que participan y colaboran de tal forma que se genera una ‘interdependencia genuina’. Salomón señala tres rasgos de esta interdependencia:

- Se comparten los recursos como son la información, significados, concepciones, acuerdos y conclusiones.
- Se puede presentar la división de las funciones entre los miembros del grupo.
- Se comparte la cognición mediante una actividad conjunta manifiesta explícitamente de tal manera que se expone a modificaciones hechas por los otros.

El enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky fundamenta también esta interpretación. Su planteamiento parte de considerar al individuo como inscrito en el medio social con el cual interactúa y se construye como sujeto. Las tesis de Vigotsky son planteadas a partir de la idea de contexto social de interacción, el cual acontece en dos planos: el intrapsicológico y el interpsicológico.

En cuanto al proceso de internalización, o plano intrapsicológico, se inicia en un espacio social a partir del cual el sujeto se posiciona y en relación al cual construye sus anclajes y sus refracciones. El sujeto elabora su código en referencia al otro. La *segunda* alternativa o interpsicológica, se refiere a lo social, es decir a la relación entre el plano interno del individuo y el espacio social utilizado para la interacción. Esta

relación es más compleja porque involucra una actividad de transformación de los individuos dentro de sus comunidades sociales inmediatas. En esta misma línea de pensamiento, la escuela de Generan, inspirada en las teorías de Piaget (Dillenbourg, Baker, Blaye y Omalley, 1996), investiga el desarrollo cognitivo del individuo y la manera como éste ha sido influido por la interacción social.

4.4.4 El rol del estudiante.

A partir de estas interpretaciones Koschmann (1996) afirma que la actividad es producto de la interacción del individuo con el medio ambiente, en el que existen unos recursos a su disposición y de acuerdo con sus deseos, que el sujeto interpreta y estructura a través de procesos como la invención. Así, la inteligencia se desarrolla a partir de elementos físicos como los artefactos y por otro lado de objetos representacionales como diagramas, diseños, modelos y planes, entre otros.

También, como una acción de re-culturación en las comunidades de conocimientos⁴⁴, en un compromiso mutuo de los participantes y en un esfuerzo coordinado por resolver problemas. En conclusión, para Koschman la colaboración tiene dos connotaciones:

- El AC es un proceso de reculturación que ayuda a los estudiantes a iniciarse como miembros de las comunidades del conocimiento, con condiciones propias y diferentes a las de otros tipos.
- Es un compromiso mutuo de las participaciones en un esfuerzo coordinado por resolver un problema.

Esta interpretación del AC, es quizás la que implícitamente más destaca el comportamiento productivo del grupo, al aceptar una re-culturación constante que implica un cambio y éste, a su vez, incluye la producción de nuevas ideas y hechos.

El *ambiente del aprendizaje*⁴⁵ se convierte en parte integral de la actividad cognitiva y no sólo como un conjunto de circunstancias donde se produce de manera independiente. Según Dillenbourg (1996 y 1997), adquiere una mayor connotación, no sólo hace referencia al contexto social inmediato, sino a las consecuencias sociales más amplias en las que una persona puede participar. De la misma manera, el aprendizaje no es un hecho aislado; por el contrario, para que una persona pueda aprender, ha de adquirir una estructura de significados y relaciones que le son fundamentales para ulteriores adquisiciones y, además, para su interacción con otros. Por lo tanto, basándose en lo expuesto anteriormente, Dillenbourg (y otros, 1996), entiende la

⁴⁴ Las comunidades del conocimiento adquieren una connotación más amplia que la interpretación de las conductas en un grupo; en este caso hace referencia a la intervención de la cultura en los procesos sociales de aprendizaje.

⁴⁵ El concepto de medio ambiente en este contexto adquiere una doble significación incluidos los aspectos sociales y los físicos.

colaboración como un proceso de construcción de un problema. Son estos los elementos vigentes en lo que otros autores denominan “imaginario social”, esto es, los juicios (y pre-juicios), valores y representaciones hegemónicas en un momento dado en un grupo social.

4.5 BALANCE ENTRE LAS ORIENTACIONES EDUCATIVAS EN ENTORNOS VIRTUALES Y LOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Puede parecer atrevido esbozar una relación entre esos campos de conocimiento. Sus búsquedas, intenciones y prácticas son muy disímiles. Sin embargo, en ellas hay un denominador común, la ‘educación’. Es en este anclaje donde se pone la mirada para presentar los siguientes correlatos.

El objetivo de estas reflexiones es presentar una nueva propuesta a la Pedagogía Social, con fines de abrir nuevos lugares culturales para los sujetos de la educación permitiendo, por un lado, que se reconozcan en la cultura de su momento histórico y, por otro, su promoción social dentro de ese contexto.

Esta propuesta sigue el hilo de las reflexiones desarrolladas hasta el presente capítulo. El recorrido que han seguido los presupuestos educativos subyacentes en la tecnología educativa, asumen los hechos sociales y culturales desde posiciones como la teoría crítica (De Pablos, 1996, como Cabero, 2001).

Voithofer y Foley (2002: 6) condensan esta nueva condición. Afirman que los objetivos en la TE deberán “*explorar el aprendizaje y la enseñanza con medios educativos en un mundo postmoderno*”. Esto implica considerar la organización social donde se desarrolla la acción educativa. El objetivo de este apartado es contribuir a establecer una nueva mirada que se interesa por cuestiones relacionadas con la justicia social y la democracia entendiendo que los diseños curriculares contribuyan a la igualdad de oportunidades o no.

4.5.1 Algunas consideraciones al final del capítulo.

El objetivo consiste en poder dar respuestas a los efectos devastadores que provocan las tendencias globales y neoliberales. Partimos de la idea de ubicar la formación y la educación como espacios para abrir la reflexión acerca del mundo.

La *primera consideración* respecto a la educación social, estaría en tomar los medios tecnológicos como elementos facilitadores para el análisis, la reflexión, la crítica y la transformación de las prácticas, siempre y cuando la planificación de su diseño se oriente a *tareas* sobre la solución de problemas. Para ello es indispensable una profunda concienciación ideológica que conlleve otras transformaciones sociales. Tal y como afirma García (2003: 98), concebir el medio como una herramienta de indagación que permita analizar el contenido de los diferentes discursos con la finalidad de detectar posibles injusticias y desigualdades sociales. Promover un uso transformador y emancipador de los medios.

El CSCL al entender el aprendizaje como una acción interactiva a través de las redes, plantea las relaciones que acontecen en el grupo y la interactividad como prioritaria para los procesos de adquisición que hace el participante.

Por otro lado es importante señalar la diferenciación entre la evaluación de aprendizajes y la que remite a los efectos educativos. Los aprendizajes realizados por los sujetos los podemos evaluar a corto o medio plazo, pero los efectos educativos no siempre son evaluables de manera directa. Esto significa que siempre existe algo del acto educativo que el educador es posible que nunca compruebe, esto supone un enigma que el educador debe aceptar. Nunca sabremos cuando y cómo los sujetos van a poder apropiarse de algo de la oferta educativa. Estas diferentes concepciones de la evaluación propuestas desde la PS son susceptibles de ser retomadas desde los nuevos modelos y prácticas que la educación virtual puede proponer para la educación social.

En el campo de la educación social, dado que se busca el acceso de los sujetos a la contemporaneidad histórica, uno de los retos es la vinculación de sus prácticas con las TIC. Usualmente, se considera a los sujetos de la educación social como “restos” sociales sin vínculo alguno con los contenidos culturales emergentes o de vanguardia. Entendemos que el pensar en poner en acto las tecnologías, no es un mero esnobismo, sino una manera de repensar la educación social más allá de la sentencia pesataloziana de “*educar al pobre para pobre*”.

El diseño tecnológico es tan permeable que posibilita pasar de una concepción educativa escolar a una como la propuesta por la PS. Así, también es factible incrementar las actividades interactivas individualizadas.

El educador social requerirá participar en trabajo de diseño y programación en un grupo de profesionales especialistas del ámbito pedagógico y tecnológico que actúan en diferentes etapas del proceso educativo. El trabajo preliminar o de preparación de un área de la educación exige largas horas de trabajo de cada uno de estos profesionales tanto a nivel individual como en equipo. Sería de interés que se elaboraran, en soporte multimedia, materiales que abordan para diferentes franjas et arias, contenidos propios de las áreas de la Educación Social. Otra de las potencialidades que la PS debería considerar es la que en este capítulo hemos presentado como Aprendizaje Colaborativo. Dado que muchos de los sujetos se atienden en instituciones de educación social especializada, los proyectos multimedia que involucran acciones de AC, pueden ser un recurso innovador para incidir sobre problemáticas de socialización, con el valor agregado de aportar a los sujetos nuevos saberes tecnológicos.

La oferta basada en las posibilidades de las nuevas tecnologías como la navegación hipertextual, las gigantescas posibilidades de acceso a la información que presenta en la actualidad Internet, así como también la de localizar personas y temas de interés pueden contribuir para la formación cultural y la socialización de los sujetos de la educación social son recursos que, bien orientados por el educador, abren a los sujetos nuevas perspectivas y nuevas maneras de leer y estar en el mundo. Estas nuevas funciones exigen del educador una actualización constante en lo que respecta a los contenidos educativos así como añadir otras como la investigación y la producción de textos en soportes multimedia. Tal vez, el punto más relevante es que las TIC posibilitan la participación ciudadana desde otras perspectivas. Entendemos que aquí se abre un espacio interesantísimo de trabajo en diversos ámbitos de la P.S. Estos temas se retoman en los capítulos correspondientes a participación ciudadana y tele democracia.

CAPITULO 5: PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y TELEDEMOCRACIA

- 5.1 Ser ciudadano y participar como ciudadano
- 5.2 La participación y los derechos del ciudadano.
- 5.3 El ciudadano
- 5.4 Atributos del ciudadano
- 5.5 Categorías conceptuales de la ciudadanía
- 5.6 La educación y la ciudadanía
- 5.7 Los estudios sobre participación ciudadana en España de Tomás Villasante
- 5.8 La Teledemocracia
- 5.9 La Teledemocracia y lo local
- 5.10 Estudio sobre las páginas web de los municipios en dos comunidades de España.
- 5.11 Organizaciones internacionales para la teledemocracia.

La primera parte de este capítulo, expone el concepto de la *participación ciudadana* y se esbozan propuestas en este campo para la Pedagogía Social, diferenciándolas de aquellas que se inscriben en los marcos escolares. La segunda parte, presenta las características y condiciones del concepto de ciudadano, las que posteriormente van a sustentar la estructura de categorías deductivas (las cuales serán cotejadas con las emergentes o emanadas de la realidad). En tercer lugar, se piensa la *educación ciudadana* como condición fundamental para la Educación Social. En último lugar, se presentan los estudios de Tomás Villasante acerca de la *participación social* en España.

5.1 SER CIUDADANO Y PARTICIPAR COMO CIUDADANO

El concepto del ciudadano cuando participa en los asuntos de la gobernabilidad de su contexto, puede ser visto desde diversas perspectivas. Como ante todo, la *participación ciudadana*, se encuentra inscrita en el marco de un *Estado democrático* y es desde esta condición, adquiere diversas connotaciones: si es individual o parte de acciones de la comunidad, si incluye o no la integración intercultural, si se trata exclusivamente de una participación sobre los asuntos políticos o si más bien es un ideal dentro de la *democracia participativa*.

5.1.1 El concepto de participación ciudadana.

Según Cortina (1997: 28), la *participación* se fundamenta en la cohesión social que se obtiene a través de la libre adhesión y participación de los ciudadanos. Es decir, a través del ejercicio de su *civilidad*⁴⁶. Pertenecer a una sociedad justa, tendente a un horizonte de justicia, parece ser requisito para sentirse ciudadano implicado en ella. Se puede entender, así, la participación como el proceso de intervención de individuos y grupos, en las decisiones y acciones que les afectan tanto a ellos como a su entorno (González, 2002: 57). De la misma manera, para Froufe (1991), la *participación* está compuesta por niveles que van desde lo más global hasta lo particular e individual, desde el nivel sociopolítico y organizacional hasta la acción individual.

Del mismo modo, para González (2002: 68) la *participación ciudadana* es: "*Un proceso gradual mediante el cual se integra el ciudadano de modo individual o*

⁴⁶ Civilidad o intención con sentido ético de pertenecer a una comunidad y hacerse partícipe de ella activamente.

participando en forma colectiva, en la toma de decisiones, la fiscalización, control y ejecución de las acciones en los asuntos públicos y privados, que lo afectan en lo político, económico, social y ambiental, para permitirle su pleno desarrollo como ser humano y el de la comunidad en que se desenvuelve". Benjamín Barber (1984) apuesta por la participación sin restricciones, directa, como única forma de evitar las patologías de la democracia liberal: el ciudadano es aquel que participa directamente en las deliberaciones y decisiones públicas. Otros elementos de la participación social son: el *compromiso* y la *cooperación*. Participar de forma activa en la construcción de una comunidad significa asumir responsabilidades, tanto personales como colectivas, que redundan en el buen funcionamiento y consecución de los objetivos marcados. Cooperar, porque se requiere de la colaboración de todos. Se entiende la participación ciudadana como factor del dinamismo social, como una experiencia en el interior de las sociedades que la conducen a otras nuevas alternativas (Villasante, 1995: 18).

Para Caride (1998: 223), el concepto de *comunidad* es una expresión abierta y sugerente, a la que se le otorga un significado que se modifica en función de las voces que la acompañan y la definen (en tanto que «local», «religiosa», «científica», «escolar», «familiar», etc.). El concepto de *comunidad* pone de relieve hechos sustanciales para la vida, como estar presentes en un determinado espacio y tiempo sociales, las relaciones de los individuos con sus congéneres, simbolizar relaciones de personas con objetos, o adquirir y proyectar la condición de ciudadanía a partir de un paisaje preexistente.

La comunidad se concibe como una explicación y construcción de realidades sociales complejas (Caride, op.cit.: 226-227), al no existir un concepto unívoco. La palabra *comunidad* se emplea para enfatizar las señas de identidad de situaciones o ámbitos en los que se proyecta la agregación humana o la acción colectiva. Por ejemplo, al hacer referencia a las comunidades familiar, vecinal, educativa, religiosa, científica, etc. Además, se recurre a ella para delimitar y/o articular diferentes espacios sociales desde distintos criterios (geográfico, administrativo, económico, político o cultural,...). Esto es lo que sucede, por ejemplo, cuando se distingue entre las comunidades local, regional, nacional o internacional; o bien entre las comunidades rurales y urbanas o las comunidades tradicionales y modernas. Por último, es frecuente hacer uso del término *comunidad* con pretensiones operativas y esencialmente pragmáticas. Por este motivo

se le asignan, en algunos casos, propiedades mediante las que es posible combinar el conocimiento y la acción sociales. En otros casos, se equiparan las comunidades a instituciones sociales, convirtiéndolas en una categoría psicosocial, más o menos visible, aunque del todo necesaria para la satisfacción de los intereses individuales y colectivos de un determinado grupo humano. Caride (1998) resume tres factores que determinan el concepto de comunidad:

- Una localidad geográfica compartida;
- Unas relaciones y lazos afectivos comunes; y
- Unas pautas específicas de interacción social.

De Caride se retoma para esta investigación, el reconocimiento y la importancia que otorga a las interacciones sociales. El autor afirma que la «*asociación o sociedad*» remite a relaciones que se establecen entre las personas, sobre la base de los intereses individuales, predominando los de carácter utilitario, frío y con finalidades que llegan a acordarse de forma negociada. Las personas entran en contacto atendiendo a pautas que se orientan hacia el logro de objetivos, siendo las relaciones típicas el contrato y la asociación voluntaria de propósitos especiales.

En relación a la *participación* existen distintas formas de definirla y categorizarla. La Federación de Municipios y Provincias (1987: 13) entiende que la *participación ciudadana* está en función del grado de espontaneidad o de organización presentes en el movimiento social en el que se produce. De este modo discrimina:

- La *participación espontánea* o manifestaciones discontinuas en el tiempo, que surgen o desaparecen en función de las necesidades que la propia comunidad de vecinos es capaz de detectar;
- La *participación organizada*, que es el resultado de una propuesta basada en objetivos y en la cual se despliega la acción paso a paso. Es permanente en un periodo de tiempo y se caracteriza por la asociación voluntaria de personas.

Estas dos condiciones, desde la perspectiva de este estudio, es *espontánea* la que se acoge a los propósitos que se esbozan en la investigación. De la misma manera, González (2002) hace una distinción de la participación considerando sus condiciones

sociales y políticas e incluyendo el grado de motivación del individuo en su comunidad política. Distingue:

- a) *Participación privada*: es la que se realiza a nivel personal en el cumplimiento de deberes y responsabilidades, tales como el pago de impuestos y el respeto de las leyes, entre otras;
- b) *Participación social*: se efectúa en el ámbito geográfico o funcional inmediato, en procura de mejorar las condiciones de vida para una determinada colectividad, tal como la participación en juntas de vecinos, sindicatos, grupos ecológicos, sociedad de padres de familia, colegios profesionales, etc.;
- c) *Participación política*: se realiza a través de los representantes, en la búsqueda de los canales institucionales del Estado para lograr decisiones gubernamentales;
- d) La *participación espontánea*: acontece en momentos coyunturales, en los cuales se requiere la modificación de un aspecto de interés para la convivencia armónica de todos. Se puede definir como manifestaciones discontinuas en el tiempo, que surgen o desaparecen en función de las necesidades que la propia comunidad de vecinos es capaz de detectar y,
- e) La *participación organizada*: es el resultado de una propuesta basada en objetivos, en la cual se despliega la acción paso a paso y es permanente en un lapso de tiempo. Se distingue porque origina movimientos sociales para la transformación de la realidad. Además se estructura de forma más o menos flexible y se caracteriza por la asociación voluntaria de personas. Otra de las diferencias respecto a la participación espontánea es la articulación de sus logros en pautas comunes y que no son efímeras en el tiempo.

Estas categorías, propuestas por González, pueden someterse a un análisis. Por ejemplo, para entender la *participación individualizada* es necesario comprender primero lo que se entiende por ciudadano. No existe participación si no hay personas conscientes de su papel y de sus relaciones con el Estado.

En consecuencia, lo que se distingue son las acciones de los individuos y sus colectividades. Para Iglesias Da Cunha (2000: 108), estos modelos deben estar caracterizados por el diálogo, presente en todas las formas de participación democrática, el compromiso y la cooperación entre los ciudadanos.

5.1.2 Participación y democracia.

El concepto de *participación ciudadana* está inscrito en un Estado social y político, dentro del contexto de la *democracia participativa*. Por este motivo hay que hacer un ejercicio de comprensión de los ámbitos y condiciones que implica ser ciudadano, de sus relaciones con la comunidad, con sus gobernantes y con el Estado al cual pertenece.

El mundo acepta la democracia (Bernal, 2000: 44; Bárcena), como la mejor forma de gobierno y de organización política. La ciudadanía se presenta estrechamente ligada a ella, es decir, sólo se puede ser un ciudadano cuando se vive en un Estado democrático. Para Iglesias da Cunha (2000) democracia y ciudadanía están implicadas de manera inclusiva. La *participación ciudadana* se inscribe en el marco de la *democracia*. No existe una democracia “clara y diáfana” si no está presente en todos sus actos una participación ciudadana genuina.

La ciudadanía es un concepto de tradición occidental (Cortina, 1997: 36 y ss). Desde una perspectiva histórica, se distinguen dos modelos de democracia: *democracia participativa* y *democracia representativa*. La *democracia participativa*, de origen griego y reconocida como republicana, la vida política está en el ámbito de los individuos que buscan conjuntamente el bien. Se entiende como un proceso en construcción permanente de derechos y responsabilidades personales puestas en ejercicio para proyectos colectivos de bien común, contruidos desde la diferencia y el conflicto en sociedades desiguales y divididas. La *democracia representativa*, según Gimeno (1998: 87-88), es de tradición romana o latina y considera la política simbólica como un medio para poder realizar en la vida privada los propios ideales de *libertad*. Como se anotará a lo largo de este capítulo, el ideal se centra en procurar las condiciones para la *democracia participativa*. Escenario en el que imaginariamente todos somos realmente iguales implican una participación abierta en los asuntos de la administración democrática, sin distinciones de razas o culturas.

El ser ciudadano y participar como tal, entraña la afiliación a un Estado social y político, característica propia de la *democracia participativa*. Para ello hay que hacer una comprensión de los ámbitos y condiciones de ser ciudadano, de sus relaciones con la comunidad, con sus gobernantes y con el Estado al cual se pertenece (Bernal, 2000: 44; Bárcena; Gil, y Jover 1999: 159). Esta forma de gobierno es aceptada mundialmente y el ser ciudadano está ligado a esta denominación política; es decir, sólo se puede ser un ciudadano cuando se vive en un Estado democrático.

Independiente de la modalidad democrática, esta forma de acción política guarda relación directa con los derechos y deberes del ciudadano⁴⁷. Bárcena (1997: 152) afirma que: *“La ciudadanía es un título que sirve para reconocer la pertinencia de una persona a un Estado y su capacidad individual como miembro activo de éste. En este sentido, la ciudadanía equivale al reconocimiento de una serie de derechos y deberes, relacionados con la participación en la esfera pública”*. Desde esta perspectiva, es ciudadano aquel que en una comunidad política goza no sólo de *derechos civiles* (participación política), sino también de *derechos sociales*: trabajo, educación, vivienda, salud, prestaciones sociales en tiempos de especial vulnerabilidad (Cortina, 1997: 66). La *participación* es, además, concebida como: *“Una categoría fundamental de todo sistema democrático, pues contribuye a que los derechos y deberes institucionalmente establecidos sean reconocidos y ejercidos”*⁴⁸. Ésta es una de las claves para que la democracia conceda la igualdad y proporcione la libertad en la vida pública necesaria para generar los medios de asociación de los ciudadanos.

Como consecuencia de todo lo anterior, el arraigamiento del sistema democrático es tal, que llega a plantearse preguntas como la de Cortina (2000: 48): *“¿Qué es una vida digna de ser vivida?”* La autora responde: *“La del ciudadano que participa activamente en la legislación y la administración de una buena polis, deliberando en conjunto con sus conciudadanos sobre qué es para ella lo justo y lo injusto, porque todos ellos son capaces de la palabra y, en consecuencia, de la socialidad. Por eso, quien se recluye*

⁴⁷ En el subtítulo No. 2, sobre “La participación y los derechos del ciudadano”, se amplía estos conceptos.

⁴⁸ <http://www.participa.cl/subdere/> En este marco, la participación ciudadana representa la relación entre Estado y sociedad civil; o, más concretamente, es la intervención de los particulares en actividades públicas como portadores de intereses sociales, González y Naval (2002). Aunque según Bell (1997), en la sociedad democrática existe una coyuntura; de una parte la necesidad de la participación activa de los ciudadanos, pero de otra, en la sociedad post-industrial, capitalista, o en este mundo de la globalización, despunta el individualismo hedonista, en donde predomina la individualidad; los ciudadanos están sólo en procura de su bienestar, sin importar el de los demás. Así, uno de los grandes problemas de la sociedad capitalista, consiste en pretender que los ciudadanos cooperen en la construcción de una comunidad política, cuando sólo se preocupan por satisfacer sus deseos individuales.

en asuntos privados, acaba perdiendo no sólo la ciudadanía real, sino también su humanidad”.

Pero no es suficiente nacer en los auspicios de la democracia para que la *participación* quede garantizada. Tampoco la democracia asegura la libertad. Tocqueville, desde su orientación humanista, considera la función ciudadana orientada a la vida cotidiana y a las experiencias subjetivas e inter-subjetivas de la persona respecto a su comportamiento cívico. Afirma que el individuo en la democracia tiene que aprender a ser libre (Tocqueville, 1990: 304).

5.1.3 Participación política.

Citando a Derek (1990) Cortina entiende que la ciudadanía es primariamente una *relación política* entre un individuo y una comunidad política en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente. El estatuto del ciudadano es, en consecuencia, el reconocimiento oficial de la integración del individuo en la comunidad política; comunidad que desde los orígenes de la modernidad cobra forma en el Estado de derecho. El vínculo político constituye un elemento de *identificación* social para los ciudadanos y es uno de los factores que constituyen la identidad (Cortina, op. cit.: 39).

El éxito democrático depende de la notoriedad de los ciudadanos en el ejercicio cívico, cuyo campo de actividad va más allá del proceso de elaborar normas, aplicarlas y juzgar las acciones según la legislación vigente (Bernal, 2000: 69). La esencia misma de esta forma de gobierno existe por su asociación, consulta, e interacción participativa continua con los ciudadanos. Se distinguen cuatro formas de participación política de los ciudadanos (Merino, 1996: 30):

- La que supone el ejercicio del voto;
- Las actividades que realizan los ciudadanos en las campañas políticas, emprendidas por los partidos, o a favor de algún candidato en particular;
- La práctica de actividades comunitarias o de acciones colectivas dirigidas a alcanzar un fin específico;
- Las que se derivan de algún conflicto en particular.

Pero en todos los casos, el rasgo común es la necesidad del ejercicio de una previa condición ciudadana asentada claramente en el Estado de derecho. Sin esa característica la *participación ciudadana* deja de serlo. No obstante, es necesario saber que no es lo mismo participar para hacerse presente en la integración que propone el gobierno, que hacerlo para influir en las decisiones tomadas por éstos, para tratar de orientar el sentido de sus acciones.

Habitualmente el concepto de ciudadanía está restringido al ámbito político, pero se ignora la categoría pública. La *sociedad civil* parece, en principio, ajena a la idea de ciudadanía, cuando se distancia o es distanciada de los asuntos del gobierno. Ésta suele referirse a grupos de individuos, generados libre y espontáneamente, que aprenden a participar y a interesarse por las cuestiones públicas, pues el ámbito político les está vedado.

Pero no todo en la sociedad es reductible a ideologías o a partidos. Existen otras expresiones y experiencias de las distintas sociedades, para manifestar legítimamente intervenciones en la vida pública, exigencias de control, formas de autogestión, reivindicaciones puntuales, generación de nuevas culturas e iniciativas ciudadanas. Éstas suelen ser también formas democráticas internamente, incluso con participación directa y reclaman su legitimidad en la vida pública con sus propias características y caminos. Su lógica no es la del individuo entre la masa, sino la del grupo que tiene una iniciativa para la vida cotidiana y en comunidad (Villasante, 1995: 144).

Esta forma de participación política también se interpreta en las *relaciones de poder* que implican a gobernantes y gobernados. No se puede negar que en muchas alternativas locales el programa de *participación ciudadana* está supeditado a las relaciones de poder. No hay posibilidad de que se dé participación sin compartir el poder. En este sentido Michel Azcueta (1993)⁴⁹, definía la *participación como poder*. La participación presupone el reparto del poder, la diversificación de la toma de decisiones, precisamente, hacia las nuevas iniciativas ciudadanas. De la misma manera Villasante afirma que:

“La democracia hoy debe atender a un equilibrio de poderes entre los legitimados por los votos, los legitimados por sus iniciativas de base y los legitimados por sus conocimientos profesionales. Ninguno puede pretender tener la verdad por sí mismo.

⁴⁹ Ex alcalde y dirigente de Villa El Salvador, en Lima. Citado por Villasante.

Los partidos si no dan participación, acaban en un gestionismo que les separa de las bases” (Villasante, 1995: 145).

Pindado (1994:5) destaca dos aspectos sobre esta cuestión. En primer lugar, cuando la política se hace con la mediación de los partidos y el sistema electoral, son estos dignatarios los únicos que pueden tener poder. Un segundo aspecto, es que participar no es decidir, ya que la última palabra la tienen los elegidos, aunque reconoce que para ser «*ciudadano en el sentido pleno del término*» es «*insuficiente la democracia representativa o formal*». A la función de ser ciudadano pleno le asigna que su «*objetivo no es el acceso al poder, sino su seguimiento*». Es decir, que los ciudadanos con mayores iniciativas y compromisos en asociaciones, comunidades, etc., deben seguir a los representantes de los ciudadanos comunes, y no al revés. La participación y la asociación constituyen elementos clave de la ciudadanía democrática (Tocqueville, 1990: 118). La socialidad es la capacidad de convivencia, pero también de participar en la construcción de una sociedad justa, en la que los ciudadanos puedan desarrollar sus cualidades y virtudes (Cortina, 1997: 46).

5.1.4 Participación organizada.

Se entiende como el producto de intereses de individuos que se han propuesto desplegar una acción que busca transformar su realidad inmediata. En su asociación han planteado objetivos y procedimientos a fin de alcanzar determinados resultados. Estos grupos son puntuales y flexibles; aparecen y desaparecen con facilidad. De este modo la *participación*⁵⁰ se puede desarrollar en distintos ámbitos, uno de los cuales está asociado a la gestión pública (concerniente a la manera de organizar el uso de los recursos en cumplimiento de los objetivos y tareas del Estado). La *participación ciudadana* inscrita en esta gestión, hace referencia al rol del ciudadano en tanto partícipe y usuario de las decisiones asociadas a la implementación de acciones públicas. Este rol es entendido como un derecho del ciudadano (Banus y Barcenilla, 2000:164).

El debate y análisis, que parte de los grupos o comunidades de ciudadanos, son la base de la *participación ciudadana*. Un punto de referencia de esta participación, es el

⁵⁰ *Corporación Participa*. Portal Web en Chile: <http://www.participa.cl/subdere/>

gobierno en la ciudad de Bogotá⁵¹; allí se declara en los objetivos para la intervención ciudadana que, tanto los ciudadanos como sus comunidades organizadas (permanente o transitoriamente en los espacios de consulta), toman e implementan decisiones relacionadas con el destino de las personas. Ello tiene como finalidad obtener una atención más adecuada y oportuna a sus demandas, y mayor responsabilidad y sentido de correcta apropiación sobre los bienes y servicios suministrados por el Estado.

En síntesis, la intención de consolidar la *democracia* promueve una activa acción de *participación ciudadana* en los planes y proyectos que se desarrollan en los estados y las ciudades. Precizando este concepto, una nueva connotación ha impregnado la “*democracia participativa*”. En lo que respecta a la participación ciudadana, se pretende que sea el ciudadano quien ejerza sus funciones de constituyente primario⁵². Este término da mayor propiedad política al ciudadano como actor principal de las decisiones ante el Estado. Si en estos debates, en una comunidad deliberante (y no individualmente), se busca lo que se desea y es justo se puede confirmar que nos hallamos en el ámbito de la ciudadanía. Ser hombre, en plenitud, exige participar activamente en los asuntos de la polis y ello sólo pueden hacerlo los hombres libres e iguales. Esta modalidad de la participación es eje central en la deliberación y toma de decisiones, respecto de lo que ha de hacerse y al cómo ha de hacerse. Por ello, se resalta que el poder ha de estar en manos de los afectados (Gimeno, 1998: 87-88).

La atención adecuada y oportuna acerca de las demandas de las comunidades, así como la responsabilidad y sentido de la correcta apropiación sobre los bienes y servicios suministrados por el Estado⁵³, se realiza la intervención organizada, permanente o transitoria, en los espacios de consulta y toma e implementación de decisiones relacionadas con el destino de las personas. Este hecho es confirmado en los programas de gobierno para Bogotá.

Pero este ‘*debería ser*’ no tiene su correlato en la realidad. Las condiciones anotadas de las *falacias democráticas*, dan pie para que se produzca una mal denominada *participación ciudadana*, con acciones que no son representativas de todos los ciudadanos y que incluso promueven las desigualdades entre ellos. La Educación

⁵¹ <http://www.dapd.gov.co/www/section-1327.jsp>

⁵² (<http://democraciaparticipativa.net/documentos/participMURCIA.htm>).

⁵³ El programa desarrollado en Bogotá en los años 2004-2008.

<http://www.dapd.gov.co/www/section-1327.jsp>

Social está llamada a reubicar los nichos de esta participación, cuando desde sus principios evoca lo siguiente:

“[...] una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre los que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La Educación Social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico” (Núñez, 1999: 26).

La finalidad de la Educación Social, se centra en dotar a los sujetos de los recursos necesarios para incorporarse a las redes sociales propias de su momento histórico. Pero también existe otra cara del prisma en relación a la Educación Social y su práctica: orientar la acción educativa a la articulación de propuestas sociales que sean acogidas por los estamentos políticos. Éstos deben atender y reflexionar sobre las transformaciones que requiere la *participación ciudadana* para acoger las voces de todos los ciudadanos, y a partir de esta opinión oferente poder fundamentar sus planes de gobierno.

5.1.5 La ciudadanía compleja.

En este punto se hace necesario retomar el sentido que se otorga a los conceptos de *multicultural* e *intercultural*, sobre todo en aquello que respecta a las implicaciones que pueden causar dentro de una comunidad nacional. Autores como Cortina (1997: 49-51), plantean que el momento actual se caracteriza por la coexistencia de grupos provenientes de distintas culturas o grupos sociales. Para González y Naval (2000: 222) la Unión Europea demanda conciliar identidad y pluralidad de culturas para construir una sociedad multicultural o intercultural. Rubio Carracedo (2000:23) llega a distinguir grupos sociales que requieren, asimismo, diferentes tratamientos: *“Los estados en la actualidad, son crecientemente multiétnicos. Dentro de esta variedad étnica y colectiva, coexisten grupos que a su vez exigen derechos especiales”*⁵⁴.

⁵⁴ Los distingue en: “a) grupos desfavorecidos, que requieren «derechos especiales de representación», pero con alcance temporal, no permanente; b) grupos de inmigrantes y grupos religiosos, que requieren «derechos multiculturales» de modo permanente, ya que tales grupos están interesados primordialmente en mantener su identidad al incorporarse a la organización estatal, y c) minorías nacionales, que requieren «derechos de autogobierno» de modo permanente, ya que tales grupos no persiguen estar mejor representados políticamente, sino que les sea transferido el mayor grado posible de autogobierno... Por tanto, una «ciudadanía diferenciada»... aunque los objetivos prioritarios de los tres grupos son diferentes y trabajan en direcciones teóricamente separadas y hasta ocasionalmente contrapuestas, en la práctica todos convergen en una mayor integración estatal, aunque diferenciada... de esta manera, se tendría el ideal de la «ciudadanía multicultural» (Rubio carracedo, 2000: 23).

En este momento la cuestión es: ¿Cómo entender esta multiplicidad de “identidades culturales” en lo social? Si bien la *complejidad* supone reconocer distintas dimensiones en la configuración de lo social, se hace necesario repensar la sociedad retomando los mismos principios que han guiado la formulación de los derechos humanos. De ellos se deduce la premisa (en los sub-capítulos sobre las *teorías de la justicia, la libertad y la igualdad*), *todos somos iguales ante la Ley* (Rawls, 1996) y éste es el único pilar ante el cual nos reconocemos como homogéneos. Si la ley es el manto que cobija a la totalidad del universo de ciudadanos, entonces, ¿por qué diferenciarlos?, ¿por qué legislar reconociendo grupos con requerimientos específicos? El camino del Estado es el de proporcionar las condiciones para que exista un horizonte de igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos.

Se propone distinguir entre aquellos espacios públicos que todos compartimos⁵⁵ y aquellos que conocemos como *otros espacios* no compartidos por todos los ciudadanos (religiones, profesiones, pautas culturales, entre otros). En cada dimensión habrá que ver las modalidades de regulación para que el espacio público no quede invadido o monopolizado (por ejemplo: la iglesia católica y sus prohibiciones ortodoxas como, a la fecha de este escrito, la prohibición del uso del preservativo).

Como lugar público común, lo social es diverso. La naturaleza de lo social es la complejidad. Es decir, cohabitamos con diferentes oficios, conocimientos, diversos gustos y motivaciones. Actualmente, con las tendencias marcadas por la globalización, también convivimos con variedad de lenguas, naciones, creencias religiosas y políticas, costumbres, hábitos. Pero eso no significa que ante el Estado de derecho seamos también ciudadanos diferentes y que se ha de legislar estableciendo grupos diferenciales. Ante todo, la democracia es un *Estado social de igualdad*, donde se deben dar las condiciones propicias para el ejercicio de la libertad (Bernal, 2000).

Cada individuo también es diverso: en sus creencias y forma de participación; en asumir responsabilidades; en adquirir conocimientos; en proponer luchas y metas, al implicarse en grupos sociales o al comprometerse con trabajos y, para todo ello, espera que el Estado establezca las condiciones propicias para poderlo realizar. Es decir, espera que existan infraestructuras adecuadas, oportunidades de trabajo, ocasiones para adquirir el conocimiento y acceder a los legados de la cultura, ámbitos para la

⁵⁵ Estas son reflexiones que se han generado en el grupo de investigación GERES.NET, coordinado por la doctora Violeta Núñez.

recreación, medios adecuados para atender aspectos de salud y otros que seguro el lector podría anotar. Entonces, ¿por qué negar a algunos (los excluidos) estos beneficios en nombre de una “identidad” diferente a la del “verdadero” ciudadano?

Esta nueva dimensión de la ciudadanía basada en la *complejidad* reconoce la diversidad de la identidad, pero no la igualdad ante el Estado. Es la democracia, en su real sentido igualitario, la que puede generar esas condiciones para que todos los ciudadanos puedan acceder y beneficiarse de los mismos derechos. Las innovaciones, si existieran, deberán centrarse en coordinar (desde la administración de lo público), acciones para subsanar las desigualdades. Es necesaria la reflexión de las medidas que asumen los estados ya que pueden generar condiciones para la aparición de nuevas formas de pobreza, tales como el desempleo o el empleo precario. El gobierno es el principal responsable en asumir una acción en pro de una ciudadanía igualitaria planificando, por ejemplo, políticas retributivas.

5.1.6 Las falacias en la práctica democrática.

Villasante (1995: 24) reconoce el desencanto que sufre la participación ciudadana y cita frases exculpatorias para justificar que no se puede intentar nada nuevo. Ejemplos de ellas:

«La participación ciudadana ya no es posible, ahora a la gente eso no le interesa»; «Antes había asociaciones ciudadanas fuertes, que tenían interés en participar. Eso ya no existe»;... «Plantear la participación por la participación, lo único que sirve es para retrasar la gestión municipal y el que se hagan menos cosas»; «La gente no está preparada para participar en temas complejos, como los urbanísticos»; «Si las asociaciones tuvieran voz y voto en órganos municipales como los patronatos y empresas, nos cargaríamos la democracia»; «Si cada vez que se debate un tema importante hacemos un referéndum, entonces ¿para qué estamos los concejales? Anularíamos la democracia representativa».

La comunicación de los ciudadanos con sus gobernantes, así como la que acontece dentro de la misma comunidad, carece de una participación activa. En algunos casos los ciudadanos se limitan a escuchar los planes que les proponen los políticos y que, supuestamente, son representativos de sus necesidades comunitarias. Pero por parte de aquellos que van a las urnas, su credibilidad y esperanza en estos planes, es escasa. Un

ejemplo claro en el momento de esta redacción⁵⁶ es el caso de Ucrania. Multitud de personas se vuelcan en las calles en protesta por el triunfo oficial de Víctor Yanukóvich, que se supone ha ganado al candidato de la oposición, Víktor Yushenko. Ante esta situación, el Parlamento de ese país decide anular las elecciones presidenciales⁵⁷. La movilización ciudadana lleva al Parlamento a considerar que existían irregularidades en los procedimientos para lograr los resultados. Estas acciones de los políticos, poco claras y con intereses oscuros, lo que provocan es el desencanto de los ciudadanos.

En otras ocasiones, cuando las condiciones de vida de los ciudadanos se ven afectadas en aspectos básicos como la salud, la seguridad, la vivienda, etc., se suceden manifestantes que buscan ser escuchadas por los gobiernos, pero veces con resultados desalentadores. Se espera que se emprendan acciones, de manera casi desesperada por parte de los ciudadanos (que implican tensión o situaciones graves para el Estado como los paros, la violencia en las calles, los cortes de las vías, las largas caminatas y las protestas de cartel, entre otras), la expectativa se centra en que se tomen medidas a favor de la comunidad. En otros casos, la ciudadanía puede adoptar comportamientos de resignación, limitándose a vivir calladamente con sus carencias, en espera de que el tiempo siga su transcurso (Schmucler, 1981). Entre las causas que contribuyen a producir este tipo de situaciones, se puede señalar:

- *Primero*: la falta de un proceso en el que los ciudadanos puedan realmente manifestar sus necesidades, intenciones y motivaciones, para luego plasmarlas en una planificación y un programa respaldado por los gobernantes.
- *Segundo*: otro hecho relevante es que en diversas ocasiones sólo unos pocos se apropian del poder, a lo que debería ser un cabildo democrático. Unos pocos a quienes sólo les interesa lograr sus posiciones particulares sin asumir los compromisos para los cuales fueron elegidos.
- *Tercero*: las movilizaciones e interacciones entre los políticos y ciudadanos se acentúan de manera temporal, es decir, en el momento en que se acercan las campañas electorales. Una vez han pasado las elecciones, se entra en un proceso de despreocupación mutua.

⁵⁶ Porque es el pan diario en los noticieros televisados y en los encabezamientos de prensa.

⁵⁷ EL PAÍS (2004). "El Parlamento de Ucrania declara nulo el resultado de las elecciones". Artículo, domingo 28 de noviembre de 2004; págs. 1, 2 y 14.

- *Cuarto*: la participación ciudadana se destaca por sus procesos aislados, carentes de acciones colectivas que, cuando se suceden, adolecen de una permanencia en su acción de protesta o, en muchas ocasiones, tienen pocos efectos en las decisiones gubernamentales.

Por ende, se han generado posicionamientos negativos hacia la democracia, caracterizados por la apatía y la poca participación ciudadana (Dahl, 1961).

En cualquiera de las situaciones anteriores, se puede detectar la ausencia de comunicación entre ciudadanos y gobernantes, sobre todo en el análisis de la percepción de las circunstancias. Se hace necesario pensar en la educación, con base en grupos de personas que interactúen en torno a actividades analíticas, concluyentes y propositivas en pro de soluciones más acertadas y transformar las condiciones de su entorno.

Tomás Alberich (1994) reconoce que, al acercarse las elecciones municipales un tema recurrente en los programas de los partidos es el de la participación de los ciudadanos en los asuntos público-locales. Sin embargo, desde la óptica de las asociaciones, no es participación todo lo que parece. Algunas administraciones han venido confundiendo participación con *dar información*; también la reducen a que la población *participe* en votaciones sobre temas triviales, como cuál es el lugar más idóneo para ubicar una estatua.

Pero la *participación ciudadana* es posible en la actualidad cuando hay voluntad política. Asimismo, ésta es del interés de la ciudadanía si realmente existen acciones concretas reales. Las bases y sus asociaciones tienen interés en participar, aunque a los ciudadanos les disgusten por la burocracia y los retrasos en las gestiones municipales (Villasante, 1995: 25-26).

5.2 LA PARTICIPACIÓN Y LOS DERECHOS DEL CIUDADANO.

La participación ciudadana tiene sus bases en el concepto de *ciudadanía* cuando reconoce los *derechos humanos* como condición cardinal. Esta interpretación es la que los tratadistas de esta temática (Barcena, 1977; Cortina, 1997; Mayordomo, 1998;

Marshall, 1992; Naval, 2000; Rawls, 1996; Rubio Carracedo, 2000; entre otros), relacionan con la *educación para la ciudadanía*. Así que, para poder entender el *ser ciudadano*, hay que recurrir, en primera instancia, a las interpretaciones que se hacen de esta condición vista desde esos *derechos*.

Marshall plantea tres condiciones de derechos del ciudadano: *civil, político y social* (Marshall, 1992: 36). El elemento *civil* contempla los derechos necesarios para la libertad individual, de expresión de pensamiento, religión, derecho a la propiedad y derecho a la justicia. El *político*, se refiere al derecho de participar en el ejercicio del poder político, como elector o como participante de un grupo investido de autoridad política. El *social*, abarca los anteriores, incluidos otros de mayor cobertura en las relaciones de los ciudadanos con su Estado, desde el derecho a la seguridad como a un mínimo, hasta el de bienestar económico, viviendo civilizadamente y de acuerdo con los estándares predominantes en la sociedad (Marshall, 1992: 23).

Los elementos *civiles* fueron reconocidos alrededor del año 1830. Los *políticos* llegaron más tarde y constituyeron uno de los aspectos sobresalientes del siglo XIX, pero su declaración no fue sino hasta el año 1918. Los *sociales* han tenido un avance en sentido contrario, puesto que tendieron a desaparecer a mediados del siglo XVIII y principios del XIX. Pero, con el desarrollo de la educación elemental pública, comenzó su resurgimiento a mediados del siglo XX, momento en el que se reconocieron junto con otros elementos de la ciudadanía. La fuente original de los derechos sociales, fue pertenecer a comunidades locales y asociaciones. Aunque en sus orígenes, los tres tipos de derechos surgieron en diferentes períodos y a partir de diversas motivaciones, actualmente se entremezclan y como dice Marshall, son tres hilos diferentes de la misma hebra (1992: 36).

La formulación de estos derechos se hizo explícita en su Declaración Universal de los Derechos Humanos en 10 de diciembre de 1948. Ellos implican una condensación de la historia de las luchas humanas para reivindicar una vida digna. En este proceso estos ideales se convierten en logros ante las formulaciones legales de los estados.

Cortina, discurre otra interpretación de estas tres generaciones de derechos. La primera, en torno a la *justicia y la libertad*, Estos se consideran los más antiguos y consolidaron las constituciones de derecho de las democracias occidentales. La segunda generación,

se respalda en el valor de la *igualdad*, condición ésta que tiene un amplio tratamiento cuando integra opciones como las económicas, sociales y culturales. La tercera generación. se respalda en el significado de la *solidaridad*, que incluye connotaciones como el derecho a la paz y a un medio ambiente sano (Cortina, 1997).

Adela Cortina, en su libro “*Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*”, parte de estos *derechos humanos* y describe las condiciones de la ciudadanía en este momento histórico. La autora hace un recorrido por diferentes interpretaciones de la ciudadanía, desde los enfoques teóricos clásicos, hasta las teorías de la *libertad e igualdad*. Posteriormente, describe desde la *ciudadanía política* y la relación del individuo con el modelo de Estado político que prevalece, hasta la *ciudadanía social* de la cual es bandera el Estado del Bienestar en Europa.

5.2.1 La teoría de la justicia y la libertad.

La *Teoría de la justicia*, que postula John Rawls, adquiere reconocimiento para el ejercicio de la ciudadanía y la educación cívica. El autor, centra su reflexión en lo que debería ser justo y equitativo en la organización de la sociedad y supone los principios que podrían ser acordados por los sujetos.

En la primera opción o teoría de los *liberalistas*, Rawls (1996⁵⁸), parte de preguntar: ¿Qué es lo que los ciudadanos entienden por *justo*? A partir de esta cuestión se construye una teoría de la justicia, la de los individuos, dentro de las instituciones básicas sociales. El concepto *individualista* entiende al sujeto como un agente racional, capaz de elegir libremente en un contexto social, cultural e histórico. Desde esta perspectiva, la pretensión de los hombres de satisfacer sus propios intereses, quedaría corregida por el sentido público de la justicia, que es el que hace que ambas tendencias se puedan asociar.

Por otro lado, estos *derechos* constituyen el fundamento y la garantía de la autonomía individual, conquista irrenunciable de las revoluciones liberales. Por eso son el gran legado de Occidente a la humanidad; aunque se trata de una tarea inconclusa, de un proceso histórico en construcción y desvelamiento de nuevos derechos, que han de continuar sin término (Marshall, 1992: 23 y 36).

⁵⁸ En Cortina: pág. 25, cita a Rawls en *Teoría de la justicia*.

En esta línea, Rawls reflexiona sobre el concepto de justicia que corresponde tanto a las instituciones sociales como a los individuos. Respecto de la organización social, el autor considera que la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales. De acuerdo con este planteamiento, una sociedad bien ordenada lo es no sólo cuando está diseñada para promover el bien de sus miembros, sino cuando está regulada por una concepción de la justicia; lo que significa, en esencia, que: “a) cada cual acepta y sabe que los otros aceptan los mismos principios de la justicia, y b) las instituciones sociales básicas satisfacen generalmente estos principios y se sabe generalmente que lo hacen”. Rawls señala que el objeto primario de la justicia es, por tanto, la estructura básica de la sociedad; es decir, la forma en que las instituciones sociales más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Las instituciones sociales más importantes son la constitución política y las principales disposiciones económicas y sociales (Rawls, 1978: 21).

Sin embargo, Cortina (1997: 27-28) considera que una teoría de esta índole presenta dificultades con las diferentes cosmovisiones de sus participantes, con distintas concepciones de lo que es una vida digna de ser vivida. Así coexisten, por ejemplo, una sociedad en la que cada grupo acepta unos valores y nada tiene en común con los demás (*sociedad politeísta*) o bien, un grupo que impone sus concepciones (*sociedad monista*). También, se pueden encontrar sociedades en las que existen valores que se comparten (*sociedad pluralista*). De todas ellas surge lo justo y lo bueno, entre una concepción moral de justicia, compartida por la mayor parte de los miembros de una sociedad y los distintos ideales de felicidad⁵⁹ que pretenden orientar la vida de una persona, en su conjunto. Estos valores que todos comparten poseen los *mínimos de justicia* aunque diversos grupos tengan distintos ideales de vida feliz y distintos proyectos de *máximos de felicidad*...; una sociedad pluralista debe articular máximos y mínimos, aun cuando se trate de la convivencia de distintas culturas, propias de las sociedades pluralistas y multiculturales.

La segunda generación de derechos, o *teorías comunitarias* propuestas por Wasler (1996), parten del debate de los *mínimos* y *máximos* y consideran que hay que

⁵⁹ El término felicidad es empleado por Cortina a lo largo de su libro, como una manera de expresar lo que significa el bienestar individual, fincado en los orígenes de literaturas greco-romanas, las cuales entendían la felicidad como un estado de placidez, donde se solucionaban las necesidades básicas de los ciudadanos.

incorporarlos a los principios de la sociedad. Según Cortina, los comunitaristas juzgan a los liberales de un individualismo desarraigado, en el cual no competente, para ofrecer a los individuos una vida personal, lo comunitario. El *maximalismo*, es una concepción de lo bueno frente al *minimalismo* de la justicia. Los comunitaristas proponen recuperar las ideas de bien y virtud en el contexto de las comunidades, es en ellas donde se aprenden las tradiciones de sentido y de bien (Cortina, op.cit.: 31-32). A manera de conclusión, Cortina citando a MacIntyre (1987), afirma que para la democracia, es necesario superar las crisis y contradicciones propias de las sociedades poscapitalistas y pos-liberales, se requiere diseñar modelos racionales de justicia, y es preciso reforzar en los individuos su sentido de *pertenencia a una comunidad* (Cortina, op.cit.: 33).

Sólo desde la comunidad se puede diseñar un sentido de justicia. La persona que se siente miembro de una comunidad concreta, que propone una forma de vida determinada, que se sabe reconocido por una comunidad como uno de los suyos, cobra su propia identidad como miembro de ella; sólo así puede sentirse motivado para integrarse a ella. Entre las disputas del liberalismo y el comunitarismo, va surgiendo una tercera generación de derechos, que es el concepto de ciudadanía. Se considera que el hecho de saberse y sentirse miembro de una comunidad, puede motivar a los individuos a trabajar por ella (Cortina, 1997: 36).

Otro significado del concepto de *justicia*, se orienta a la redistribución. El liberalismo político, inicialmente propuesto por John Rawls, afirma que la tarea de la filosofía política consiste en elaborar una teoría de la *justicia* distributiva, tal que pueda ser compartida por todos los miembros de una sociedad, con democracia liberal. La *libertad* propende por otorgar un estatus a hombres y mujeres, con derechos y deberes que les permitían su representación en las instancias de poder de los gobiernos locales. Posteriormente se amplió este concepto entendiendo que no sólo se era ciudadano de una metrópoli sino de una nación. De esta forma, se empezó a vincular el concepto de ciudadanía con el de nacionalidad, cuya pertenencia le confiere derechos civiles, sociales y políticos (Rawls, 1996: 26).

5.2.2 La igualdad para la ciudadanía.

Lo defintorio de la *democracia, como Estado social*, es la *igualdad* de condiciones como plataforma de las posibilidades para el ejercicio de la libertad. Hay más inteligencia y sabiduría en los hombres reunidos que en uno sólo (Bernal, 2000: 60-62). El principal reto para la democracia es la *igualdad*, uno de sus principios fundamentales. Pero ella depende más de las leyes y de las condiciones materiales, las que pueden estar ajenas o fuera del control de los ciudadanos. Sin embargo, la libertad es posible una vez conseguida, ya que forma parte del individuo y cada uno es responsable de ella (Bernal, 2000: 69).

En la misma línea de ideas, Tocqueville (1990: 132) asevera que el ideal político es la *libertad* en la democracia pero que el *requisito* para lograrla es la *igualdad*. *La democracia lo que produce es igualdad*. Pero tanto, la una como la otra se sostienen en los derechos. La democracia es sinónimo de igualdad y ésta se advierte en las inteligencias, voluntades y el modo de vida de los ciudadanos. Todos los seres humanos han de ser iguales social, política y legalmente, porque son hombres. La libertad política en la democracia impulsa la acción de todos los ciudadanos, por la que gobiernan en conjunto la sociedad.

La libertad también tiene una relación con la cultura, cuando genera un espacio donde se permite el control, la comparación y la crítica. Sólo desde el trasfondo cultural se puede sopesar, posicionarse, aceptar o rechazar, siempre en relación con aquello que el otro sabe. La cultura da la oportunidad de aprovechar el privilegio de vivir en una sociedad democrática (Banus y Barcenilla, 2000: 34). Pero, no se puede entender el concepto de *libertad* si no se aclara su propósito. En la sociedad democrática es, precisamente, donde los ciudadanos pueden ejercer el control, a través de las elecciones, por medio de la opinión pública, de las iniciativas ciudadanas y de los grupos de interés (Bárcena, 1999: 35 y 164).

Estas precisiones acerca de la igualdad, es necesario inscribirlas en un espacio crítico y real. En esta tarea Núñez (1999: 130-135) aporta una aproximación acertada en dirección a relacionar este concepto con la Educación Social. Sus planteamientos se sintetizan en las siguientes proposiciones:

- En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se afirma: "*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos*", las discriminaciones quedan claramente señaladas: "*Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra condición*" (en el artículo 2.1). De esta manera, el principio de igualdad se asume como la eliminación (o la propuesta de eliminación) de las discriminaciones.

Pero no se trata de eliminar cómo esa discriminación opera en la actualidad, en ella hay segregación de grupos o comunidades, que en otro momento histórico y por cualquier condición, se configuraron como indeseables. Quizás, para algunos fueron propicias, pero actualmente en su continuismo son totalmente irrelevantes e injustas.

- En algún momento histórico esta discriminación se han fundado y han sido dotada de racionalidad. Un ejemplo citado por la autora, es la discriminación admitida por todos los ordenamientos jurídicos entre adultos y menores, al menos en la atribución de ciertos derechos fundamentales, como son los políticos. En la categoría de minoridad se incluye a los dementes y a los débiles mentales; frente a todos estos ciudadanos, hoy se considera justo y conveniente mantener una discriminación abierta. Éste es el mecanismo que, en cada momento histórico, ha operado como justificativo de las diferentes modalidades de discriminación.
- La búsqueda de la igualdad es el resultado de diversas luchas, fragmentadas en algunos casos, minoritarias en otros, continuadas en muchos. En otras condiciones se pueden combinar, dando origen a movimientos en favor de la igualdad de las categorías sociales excluidas de ciertos derechos sociales, políticos, culturales o económicos. En la actualidad, se destacan movimientos como los de los homosexuales, por el reconocimiento y la regulación civil de sus derechos.
- Otra perspectiva del problema, es la que se plantea al considerar que las sociedades generan siempre un cierto resto social o categorías sobre las que operan discriminaciones de carácter social (no necesariamente jurídicas), pero que aminoran o impiden su acceso a la igualdad. Éste es un problema teórico que parte de la diversidad en lo social y centra la cuestión en el tratamiento que usualmente es

la reclusión en guetos, a fin de querer forzar a lo diverso a plegarse hacia un argumento único.

Núñez concluye invitando a preguntar los límites que enmarcan la igualdad, vistos desde una perspectiva propia. La idea es intentar construir una sociedad más justa, en la que el principio de igualdad opere, como referencia, para el ejercicio de los derechos de cada ciudadano.

5.2.3 La teoría de la comunidad.

Esta teoría se centra en responder la eficiencia para la participación y el debate de la ciudadanía. Esta se produce, tanto si la participación se realiza individualmente como si los sujetos determinan realizar su participación en conjunto. Cortina (1997: 31) cuestiona: ¿cómo motivar a los ciudadanos para que colaboren en la cosa pública desde una racionalidad procedimental, que se exprese a través de las teorías liberales de justicia?

La teoría planteada por Cortina (1997: 123) sobre *la comunidad*⁶⁰, implica la participación social o colectiva. Sólo desde la comunidad, así entendida, se puede diseñar un sentido de justicia. La persona que se siente miembro de una comunidad concreta, que propone una forma de vida determinada, que se sabe reconocida por una comunidad como uno de los suyos, cobra su propia identidad como miembro de ella. Sólo así puede sentirse motivado para integrarse en ella.

Rawls considera la justicia más cercana a la vida cotidiana y de los ciudadanos, propone que la estructura básica de la sociedad debe ser el objeto de un *acuerdo original*. Ésta estructura se establece en los principios, que las personas racionales y libres aceptarían en una posición inicial de igualdad, como definitorios de los términos fundamentales de su asociación y *justicia como imparcialidad*. El autor, al referirse a la posición de igualdad, interpreta como "*nadie sabe cuál es su lugar en la sociedad, su posición, clase o status social*". Un rasgo esencial de la idea de *justicia como imparcialidad*, es el pensar que los miembros del grupo de la situación inicial son racionales y mutuamente desinteresados. No se les considera egoístas, sino seres que no están atraídos por los intereses ajenos (Rawls, 1978: 29). Según Cortina (1997: 32),

⁶⁰ Corresponde a la propuesta de González y Naval (2002).

existen otros elementos como la pertinencia y la identidad para las acciones comunitarias. La identidad requiere de un componente irrenunciable la *igualdad* de todos los ciudadanos en la dignidad. Sólo desde la comunidad se puede diseñar un sentido de justicia.

Cortina (1997: 48) plantea otra forma de entender la igualdad, desde la perspectiva del comportamiento del ciudadano ante el Estado. La igualdad se entiende en un doble sentido: todos los hombres tienen derecho hablar en la asamblea del gobierno y todos son iguales ante la ley. La libertad, por su parte, consiste en ejercer ese doble derecho, tomando parte activa en las asambleas y ejerciendo cargos públicos cuando así lo exige la ciudad. Quien así actúa, demuestra que es libre porque la ciudadanía no es un medio para ser libre, sino un modo de ser libre. El buen ciudadano es aquel que intenta construir una buena *polis*⁶¹, en busca del bien común, en su participación política.

Sin embargo, el pertenecer a una *comunidad* genera tensiones que, como afirma Bárcena (1999: 163), son propias de los años 90 y que se han visto acentuadas con la entrada en este nuevo milenio. Estas tensiones redefinen el sistema de pertenencia a una comunidad. Entre éstas se tienen los retos que presentan las sociedades multiculturales que han comportado la modificación de los conceptos de ciudadanía. La emergencia de la subjetividad, a partir de *la universalización de la autonomía moral*, ha significado que cada individuo sea portador de su moralidad y esté capacitado para elegir su propio proyecto de felicidad. Las deficiencias en los procesos de socialización, producto de la pérdida de sentido en un proyecto histórico común, generan problemas de identidad surgidos a partir de procesos de discriminación étnica y racial. Otro factor, que está implicado en estos procesos de cambio es la desigualdad jurídica, social, política y cultural entre los géneros. Por consiguiente, han surgido diferentes modelos de ciudadanía que buscan satisfacer las necesidades y suplir las problemáticas que atañen a los aspectos anteriores.

La pertinencia y la participación son conceptos complementarios, aunque la pertinencia puede deteriorar la participación cuando no es reconocida o satisfecha de modo suficiente. En tal caso el individuo -y el grupo como tal- se centra en la conquista del reconocimiento y se desinteresa en la misma medida de la participación política institucional o estatal. Esto se produce, precisamente, porque la percibe como una

⁶¹ Véase nota 19, de este capítulo.

participación en condiciones de inferioridad inducidas por la situación de insuficiente reconocimiento de su grupo etnocultural de referencia. Este hecho significa, que la lucha por la aceptación se hace para el sujeto prioritaria al ejercicio normal de sus derechos democráticos en el ámbito estatal. (Rubio Carracedo, 2000b: 27). De esta manera, una opción para la *Educación Social*, cuando recoge los tópicos de la *educación ciudadana*, es instruir en todo lo que compete a los derechos humanos y en el ejercicio de la ciudadanía.

El filósofo Zygmunt Bauman ofrece otra perspectiva de comunidad cuando sustenta que la *comunidad* actualmente ha cambiado. En palabras del autor, la comunidad se torna: "*hombres y mujeres que buscan grupos a los cuales pertenecer, con seguridad y para siempre, en un mundo en el que todo lo demás se mueve y se desplaza, donde ninguna otra cosa es segura*". La comunidad ideal: un mundo total, que proporciona todo lo necesario para una vida significativa y gratificante... Por el contrario, la persona queda adscrita a su comunidad originaria; no hay elección, lo único que puede elegir, es el grupo específico al que se pertenece (Bauman, 2003: 182-183).

En este momento histórico, el individualismo es la característica que define al sujeto posmoderno. El sujeto en su nueva dimensión social, tal y como lo ha presentado Bauman en su modernidad líquida, ya no está desarraigado; sino que es el usuario del lenguaje, una persona escolarizada/socializada que se "reafirma" y se "construye" a sí misma. Esta dicotomía entre individuo-comunidad implica cuestionar si ser comunitarista conlleva negar algo de esa libertad para la elección individual...; puede ser el precio inevitable que se paga por el derecho individual de perseguir objetivos individuales, pero al mismo tiempo es un formidable obstáculo para perseguir esos objetivos, *efectivamente*, cargado de un volumen de las responsabilidades individuales que le han sido asignados⁶² (Bauman, 2003: 179-181).

Muy al contrario, Tocqueville presenta la paradoja de un ciudadano individualista que no ejerce su principio de asociación, perdiendo su libertad para opinar y decidir, por lo cual procura la existencia de un Estado despótico (Tocqueville, 1990: 116). La discusión se cierne entre la opción de ser auto-determinante o entrar en el flujo

⁶² Esta asignación se refiere en el autor, a los estados desregularizados que delegan sus responsabilidades a las espaldas de los individuos y sus proyectos de vida individual.

imparable, sin posibilidad de decisión ni de asumir un sinnúmero de responsabilidades en la caricatura, como los llama Bauman, de los proyectos individuales.

El comunitarismo siempre ha existido, pero se adhiere actualmente en la dimensión de lo liviano⁶³. Éste se asienta en un carácter quebradizo y transitorio de los vínculos. Las acciones comunitarias necesitan ser defendidas para sobrevivir y, para ello, apelan a sus propios miembros, con el fin de garantizar su supervivencia. Se busca un soporte en la elección y responsabilidad individual de esa supervivencia... Lo comunitario apela a las opciones individuales (Bauman, 2003: 179).

De esta forma, el comunitarismo es una reacción como consecuencia del desequilibrio, entre la libertad individual y la seguridad. Cambian las seguridades, se intensifica el desempleo (nueve de cada diez puestos nuevos son estrictamente temporales y a corto plazo), la incertidumbre con respecto a las perspectivas para la vejez y los peligros de la vida urbana, son causas principales de la difusa angustia ante el presente, el día siguiente y el futuro remoto; la ausencia de seguridad es el factor común y el atractivo (Bauman, 2003: 182).

5.2.4 Los derechos humanos y la actualidad de la democracia.

Los *derechos humanos*, pese a lo que ha significado su proceso de elaboración y formulación en la modernidad, participan, y por lo tanto, se ven afectados por las características propias del mundo globalizado: los avances técnicos, la invasión de la intimidad del patrimonio genético y la lucha por el reconocimiento de grupos negados ante otras colectividades y estados (Rubio Carracedo, 2000). A continuación se intenta hacer algunas precisiones acerca de los *derechos humanos* y a la interpretación de la ciudadanía.

Los derechos humanos precisan del apoyo del régimen democrático, pues sólo en las democracias consolidadas se puede garantizar su cumplimiento. En este sentido, la amplia difusión del modelo democrático en todo el mundo durante el último cuarto de siglo, aunque se trate con frecuencia de sistemas democráticos en transición, débiles o simplemente de fachada, abre una línea prometedora para la transmisión del reconocimiento y de la observación de los derechos humanos. Aunque tal divulgación

⁶³ Lo 'liviano' es lo incierto, lo voluble, lo transformable.

nunca podrá tener lugar por vía de aplicación simple y directa de la Declaración Universal y de los tratados internacionales, pues lleva la occidentalización cultural del mundo (Rubio Carracedo, 2000: 17-18).

Además, los ciudadanos pueden ver restringidos sus derechos por medio de diferentes disposiciones legales, incluso en los regímenes democráticos. Las democracias están, con frecuencia, menguadas por fallas en su representatividad. Es lo que en otros lugares se ha denominado representación indirecta, por oposición a la representación directa o auténtica. Ésta es la única en la que los representantes se sienten vinculados a la base de opinión pública que los eligió con vistas a determinados fines y ante la que han de dar cuenta continuamente, hasta el punto de sentirse políticamente obligados a dimitir cuando no vean respaldada su actuación. Se requiere un replanteamiento de la concepción jurídico-política de la ciudadanía, pues contempla exclusivamente el eje de la integración social sin tener en cuenta mínimamente el otro gran eje, el de la diferenciación social. Éste se halla respaldado por los derechos fundamentales cuando son entendidos no sólo en el sentido individual, sino también en cuanto derechos de grupo (étnico, nacional, religioso, de género, etc.); o, más exactamente, cuando tales derechos son entendidos no tanto como derechos de grupo, sino más bien como diferenciales en la génesis histórica o biográfica de los individuos (Carracedo, op.cit.: 10-11). Pero estos razonamientos nos hacen diferentes ante la ley, lo que se contra diría a la esencia de sus presupuestos. La condición ciudadana y su exigencia de *iguales derechos fundamentales* para todos los ciudadanos implica una *política universalista* de integración de mínimos comunes irrenunciables.

5.3 EL CIUDADANO

5.3.1 El ciudadano y su cultura.

El acervo de relatos que vertebran la conciencia de pertenecer a una comunidad, es lo que se transmite en la cultura. El carácter que vive y constituye la sociedad civil se ampara posteriormente en instituciones legales y políticas (Tocqueville, 1990: 46).

Estas guías de interpretación compartida, proporcionan recursos para encaminar las diferencias entre los grupos. Para ello, Banus y Barcenilla (2000) proponen la reconstrucción de símbolos que sean pertinentes a las comunidades en este momento

histórico. En este orden de ideas, es la cultura de la igualdad de los derechos ante la ley la que debe prevalecer. La diversidad ya está dada por la propia naturaleza de lo social.

5.3.2 El ciudadano en su relación con el Estado.

El concepto de ciudadanía ha sufrido diversidad de variaciones dependiendo del momento histórico en el que ha sido definida. Así, se puede deducir un concepto de ciudadanía para el mundo actual. Se esbozan distintos cambios, desde los concernientes a la libertad (como respuesta liberadora a las condiciones que planteaba la esclavitud), hasta las condiciones que delegan responsabilidades administrativas a la comunidad, expresadas en actos como la *participación ciudadana*.

Los derechos y responsabilidades del ciudadano para la *participación ciudadana*, están en estrecha relación con las tradiciones de los modelos de *democracia*, bien sea *participativa o representativa*. Es decir, se trata de logros a partir de las voces de la comunidad, para el primer caso, o por medio de la expresión comunicativa de sus representantes, para el segundo. Estas dos tradiciones representan los modos de relación de los individuos con el Estado y tienen raíces griegas y romanas. De manera concomitante, el concepto de Estado se refiere a una forma de ordenamiento político que se configuró en Europa entre los siglos XVIII y XIX, bajo influencia de la revolución francesa, inglesa y americana, así como con el nacimiento del capitalismo, el cual, desde allí, se extendió al mundo (Cortina, 1997: 55-58). El principio político del gobierno y la soberanía del pueblo se han extendido a todos los ámbitos de la vida social y cultural, de tal manera que ha infiltrado las relaciones interpersonales (Bernal, 2000: 44).

Desde el planteamiento inicial de Marshall, el concepto de *ciudadanía* se ha enfocado como un ideal normativo de identidad compartida que impulsaba la integración de los individuos en el Estado. Aunque en éste se observaran dos intenciones casi contrapuestas: la que enfatizaba el estatuto legal del individuo frente al Estado (liberalismo) y la que enfatizaba el derecho individual a la participación directa en la política (republicanismo cívico). En ambos casos se ajusta al ideal normativo de la plena integración en el Estado de ciudadanos libres e iguales (Rubio Carracedo, 2000b: 19).

El ciudadano es el que se ocupa de las *cuestiones públicas* y no se contenta con dedicarse a asuntos privados. Pero, además, es quien reconoce que la deliberación es el procedimiento adecuado para tratarlas, más que la violencia o la imposición, aun más que la votación, que no es sino el recurso que sigue al discurso (Cortina, 1997: 44). En consenso, estos aportes ponen de relieve el análisis, la crítica, la deliberación y el razonamiento a favor de los asuntos públicos, como cualidades básicas de un ciudadano que participa con su comunidad inmediata en pro de soluciones, como en las cuestiones que considera necesarias en su entorno. La presencia de los ciudadanos en programas públicos, es una condición necesaria para alcanzar la gobernabilidad democrática. A medida que el ejercicio del poder está más legitimado en la voluntad obtenida a través de un consenso social, mayores son las posibilidades de visualizar las aspiraciones de los sectores sociales. Puede decirse que la realización progresiva de los derechos humanos está en relación directa y proporcional con el aumento de la calidad de la participación ciudadana⁶⁴.

Cortina plantea como uno de los fines del Estado, además de garantizar la *paz* y actuar como *agencia protectora* que evita que cada individuo tome por su mano la justicia, la expresión de la *voluntad general*, que concede la libertad civil o de los ciudadanos en relación con el Estado. De tal manera, surge el *Estado de derecho* de la tradición liberal que garantiza conseguir estas metas por medio de *la ley* (Cortina, 1997: 49-51). Pero, actualmente, la ciudadanía propia de un Estado nacional, parece quebrarse desde las ‘exigencias grupales’, es decir, desde coexistencia de grupos con distintas culturas o de otros grupos sociales. También, las tradiciones liberales y socialistas exigen encarnar una ciudadanía cosmopolita, que trascienda los marcos de la ciudadanía nacional - propia del Estado nacional- y la transnacional - de las uniones entre estados nacionales como la Unión Europea- (Cortina, 1997: 49-51).

Igualmente, la ciudadanía es vista desde su acepción original. Para Marco (2002: 11), supone participar de forma activa en los asuntos de la ciudad. Se entiende la ciudad como el espacio social, cultural, económico, político y de convivencia, que se caracteriza por no ser excluyente para nadie, bajo ningún concepto. El ejercicio de la ciudadanía por parte de cada persona es todo aquello que traduce y pone en práctica vivir la ciudad como sujeto activo y responsable; es decir, capaz de tomar parte en lo

⁶⁴ Documento del Simposio celebrado en Murcia (2002) sobre la Democracia Participativa. <http://democraciaparticipativa.net/documentos/participMURCIA.htm>

que acontece y dar cuenta de ello. Por tanto, el ejercicio de la ciudadanía requiere sentirse concernido por los asuntos colectivos, constatar y comprender los problemas globales. En este sentido, ser ciudadano es atreverse a ejercer la ciudadanía; supone, además, sentirse capaz de tomar decisiones y actuar efectivamente.

Hay distintos niveles en los que se puede actuar como ciudadano: desde los hábitos cotidianos (como la cesta de compra), hasta las acciones coordinadas con otros, que exigen planificación y estrategias (las recientes campañas, promovidas por diversas organizaciones a favor de la condonación de la deuda externa de los países más pobres son exponentes de ellas). La satisfacción de las necesidades de los grupos humanos, otro aspecto del ejercicio de la ciudadanía, se realiza no sólo identificando los recursos, sino también buscando y poniendo en juego medios para transformar las limitaciones en posibilidades. Es decir, variando los elementos o aspectos que se ponen de relieve, y las relaciones que se establecen en la nueva perspectiva adoptada para la obtención de resultados, o la realización de acciones más acordes con los nuevos fines buscados (Marco, coord., 2000: 12-14).

La llamada *ciudadanía social*, es un concepto de ciudadanía que se está convirtiendo en canónico, tal y como lo concibió Thomas Marshall. La democracia es también un estado social. Concede soberanía al pueblo y promueve las relaciones sociales propias que aportan un particular dinamismo, que da vida a esta modalidad política. El Estado social es la condición material e intelectual en la que se encuentra un pueblo en un momento histórico dado (Tocqueville, 1990: 46). Está consolidado por hechos y leyes; aunque, a su vez, produce leyes, costumbres e ideas.

Este concepto de *ciudadanía* se refiere a derechos de la misma índole, cuya protección vendría garantizada por el Estado nacional o el Estado social de derecho. Tradicionalmente, en Europa, este Estado social se ha llamado Estado del Bienestar (EB). Pero éste ha entrado en crisis y es criticado por su imposibilidad de satisfacer todas las necesidades que exige el Estado social. Satisfacer todas las exigencias sociales es indispensable para que las personas se sepan y sientan miembros de la comunidad política; es decir, ciudadanos. Sólo puede sentirse parte de una sociedad quien sabe que esa sociedad se preocupa activamente por su supervivencia, de una manera digna. Pero

esto sólo se puede lograr en el *Estado de justicia* y no con un EB⁶⁵. La evolución del EB se configura con base en:

- Intervención del Estado en los mecanismos del mercado para la protección de unos grupos más desfavorecidos en la comercialización;
- Política de pleno empleo, en donde los ingresos de los ciudadanos se perciben a través del trabajo productivo o de la aportación de capital;
- Institucionalización de sistemas de protección, para cubrir las necesidades que difícilmente cubran los salarios normales;
- Institucionalización de ayudas para los que no pueden estar en el mercado de trabajo (Cortina, 1997: 67-69).

Bárcena (1999: 180), además, describe las actuaciones cognoscitivas en relación con el papel que desempeñan los ciudadanos ante los organismos de gobierno. El primer grupo, o *la ciudadanía absoluta* o suficiencia de los gobernantes, son los ciudadanos más diestros y expertos en la gestión de los asuntos económicos y políticos. De esta manera, sólo los expertos y profesionales pueden ejercer una capacidad ciudadana absoluta, propia de los líderes políticos. Así, la mayoría de los ciudadanos quedarían al margen de las decisiones del gobierno. El segundo o *la ciudadana relativa*, menos exigente que la anterior, entraña compromisos morales y éticos. Es propia de una mayoría de ciudadanos, quienes han desarrollado su autonomía, que se comprometen libremente en los asuntos del Estado. Para Bárcena, las destrezas básicas de esta modalidad de capacidad, son: el ejercicio de juicios decisivos sobre asuntos públicos; la devoción por el bien público; la educación o desarrollo moral y el sentido y disposición para el servicio de la comunidad.

5.3.3. La participación ciudadana como horizonte de la democracia y de la educación.

La mirada con la que Zygmunt Bauman analiza la modernidad presenta un nuevo panorama, nada prometedor, de la condición humana. Las nuevas libertades han concluido, únicamente, en sobrecargar la responsabilidad sobre los hombros de los ciudadanos. En nombre del progreso han surgido nuevas tareas que los estados no han dudado ni un momento en delegar. A lo anterior se suman las *falacias de la democracia*: mandatarios ambiciosos de poder, pero carentes de motivación para

⁶⁵ Estado de bienestar.

impulsar por iniciativa propia proyectos que concluyan en situaciones facilitadoras del bienestar de la comunidad. Sólo otras miradas, otras voces, en definitiva, otro pensamiento que sedimente nuevas propuestas puede abrir posibilidades de cambios en este momento histórico.

La *participación democrática* está por construir. Sólo ciudadanos con una cultura democrática, conscientes del momento histórico y sus malestares pero, a su vez, animados a impulsar las transformaciones sociales, pueden a partir de esta modalidad de mediación participativa involucrarse en los asuntos de su comunidad. Con este bagaje de conocimientos e intenciones, la *comunidad de ciudadanos* está llamada a reflexionar sobre sus nuevas condiciones. No son sólo las luchas o las manifestaciones callejeras el camino para las nuevas libertades. Son la claridad analítica de la vivencia actual, la identificación de sus factores causales, el prever las transformaciones, el poder determinar mecanismos de intervención, los factores que están llamados a procurar el cambio social.

Es en este momento cuando se puede rescatar el valor de la educación (y en particular de la Educación Social) en tanto puede dotar al ciudadano de los elementos convenientes para el desarrollo de su juicio y de alternativas que superen su apatía, para involucrarse y participar activamente en los asuntos de su comunidad social inmediata.

5.4 ATRIBUCIONES DEL CONCEPTO DE CIUDADANO

Todas las características anteriores propuestas por Bauman en relación a los ciudadanos revelan un Estado que sobrecarga la voluntad de los sujetos en busca de gratificaciones ilusorias y efímeras, en unas condiciones socioeconómicas restrictivas. Pero, a pesar de las diferencias entre los supuestos que presentan los teóricos acerca del concepto de ciudadanía es posible encontrar escenarios donde radica la incredulidad en la democracia y el desencanto por las actividades participativas.

Este hecho posibilita en el ejercicio de la ciudadanía que la persona posea una serie de peculiaridades en su comportamiento cognitivo y en la apropiación de las disposiciones y valores sociales. Estas condiciones le motivan o desmotivan a actuar consciente y reflexivamente en su contexto sociopolítico, a analizar el entorno, en sus relaciones con

otros y en la conformación de grupos. Estos requisitos son los que, en un momento determinado, animarían a participar al sujeto en los asuntos públicos de su comunidad.

Sin embargo, para el trabajo conceptual en esta investigación se requiere identificar peculiaridades que definan que significa *ser ciudadano* para, posteriormente, particularizar indicadores que clarifiquen esta interpretación. La reflexión en este campo está orientada a fundamentar categorías teóricas para la enseñanza en el campo de la *educación social* a partir de diferentes contextos y de las proposiciones presentadas por Bauman.

Núñez (1999) recurre a Descartes para definir la *subjetividad* o *sujeto moderno*, cómo aquél que está dotado de racionalidad y hace uso de ella, por lo cual, está acreditado a hacerlo en el reconocimiento y la crítica del mundo que le rodea. Podemos señalar que, en la *modernidad sólida* la idea de que heredamos es la de un sujeto que, por el hecho de nacer tiene derechos y deberes ante el Estado-nación al que pertenece. Como hombre económico es libre para acceder a las fuentes que le procurarán su bienestar.

Pero todo ello entra en contradicción con las lógicas imperantes en el momento actual. El neoliberalismo se sostiene en los movimientos de la *globalización*. Este concepto ha supuesto cambios que están transformando las sociedades y los estados, especialmente sus economías, a consecuencia de las innovaciones tecnológicas, la mundialización de los mercados, el acrecentamiento de los vendedores, compradores y competidores... Dichos sucesos se traducen en una serie de exigencias planteadas a cada país en relación a la excepción de controles para una economía globalizada que evoluciona sin frenos. La globalización también implica otras imposiciones a los estados como la eliminación de la inflación, la reducción del déficit fiscal, el incremento de las exportaciones, el dominio y desarrollo de las nuevas tecnologías y, por tanto, la elevación de los niveles de educación e investigación (Touraine, 1999).

Estas nuevas coordenadas han producido una fragmentación de las culturas y la disolución de las identidades. En los mercados concurren grupos y sectores diversos con sus señales identificatorias. Según Núñez, se presenta una paradoja entre la actualidad de una economía mundializada y el futuro inmediato de unas culturas fragmentadas.

5.4.1 Atribuciones para la Educación Ciudadana.

Es necesario dar un breve recorrido por las propuestas teóricas que, hasta el momento, han reorizado la *educación para la ciudadanía* en España. A partir de su revisión, es posible repensar el rumbo dentro de las trayectorias de la *Educación Social*. De la misma manera, identificar los constructos que han de determinar las dimensiones en esta investigación

Uno de los trabajos más destacados, que influye en la orientación educativa escolar en España, es el informe *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*⁶⁶ (en adelante CAG⁶⁷), a cargo de los profesores Bernad Crick y David Kerr, quienes presentaron varias versiones del informe. La primera, a cargo del profesor Bernad Crick, en marzo de 1998, la segunda, bajo la supervisión del doctor David Kerr, en 1999. Su grupo de trabajo se denominó *Citiezienship Advisory Group*⁶⁸, en adelante CAG. Aunque orientado a la enseñanza escolar, estos informes ofrecen orientaciones que superan este contexto. Contiene recomendaciones sobre las direcciones para la educación y sus relaciones con las comunidades. Esta condición hace relevante esta investigación (CAG, 1998: 9). Los profesores Bernad Crick y el doctor David Kerr condensan la propuesta en apartados, identificando *las claves nucleares* que proporcionan un marco teórico acerca de la educación ciudadana. Precisan los valores y las disposiciones, las destrezas y aptitudes, como los conocimientos y la comprensión que se debe tener a partir de cada elemento clave. Estiman tanto lo que se debe conocer como su componente en la práctica, relacionada con las destrezas y las aptitudes, los valores y las disposiciones, referentes al componente afectivo de la ciudadanía (Ver Anexo 13).

La definición de las *claves nucleares* contienen, a juicio de los autores de la propuesta, los principios que competen a la ciudadanía, a cada uno de los cuales corresponden valores y disposiciones que debe poseer el ciudadano. Las destrezas y aptitudes, aunque tienen un cariz valorativo, son una orientación y pueden representar comportamientos

⁶⁶ González y Naval (2000: 237), hacen énfasis en que este es uno de los estudios de vanguardia en Europa para la educación cívica. Surgió como consecuencia de las discusiones sobre la necesidad de una educación ciudadana, en el Parlamento de Inglaterra. Así, se nombró el CAG para redactar un documento sobre la educación en la ciudadanía para las escuelas. Su propósito era el de proveer una educación cívica en las escuelas.

⁶⁷ La descripción que a continuación se realiza, se tomó en agosto de 2004 de www.qca.org.uk/ages3-14/downloads/crick_report_1998.pdf - documento que aún se localiza en esta página web. También sirvió como respaldo el documento elaborado por González y Naval (2000).

⁶⁸ Final report of the CAG, 1998: 8.

de los sujetos en esta investigación. Se considera que, para las acciones cívicas, se requiere comprender y conocer aspectos básicos, que den como consecuencia una cierta claridad cognoscitiva a una actuación social. En el cuadro referente a *Elementos para la ciudadanía* se condensa esta propuesta.

Otros estudios en este campo de la ciudadanía en España, son las propuestas de Bartolomé (2002), quien precisa el sentido de la educación para la democracia, en relación con el trabajo en conjuntos de personas diversas, la participación en procesos públicos, la sensibilidad hacia la justicia y la distribución equitativa de los recursos económicos. Estas características definen de una educación que se afirme en la consecución de <<competencias>>⁶⁹, valores, actitudes y que, además, pueda establecer una manera de comportarse para la convivencia en la democracia.

⁶⁹ El término 'competencias' es el que utilizan las autoras en sus textos para referirse a las disposiciones del sujeto como ciudadano.

Cuadro 1. Elementos para la ciudadanía (Crick, 1998)

<i>Claves nucleares</i>	<i>Valores y disposiciones</i>	<i>Destrezas y aptitudes</i>	<i>Conocimiento y comprensión</i>
Democracia y autoridad	Interés por el bien común.	- Habilidad para usar argumentos razonados tanto oralmente como por escrito.	Temas contemporáneos y sucesos locales, nacionales e internacionales.
Cooperación y conflicto	Creencia en la dignidad e igualdad humana.	- Habilidad para cooperar y trabajar con otros.	Naturaleza de las comunidades democráticas cómo funcionan y cambian.
Igualdad y diversidad	Interés por resolver conflictos	- Habilidad para apreciar las experiencias y perspectivas de otros.	- Interdependencia de los individuos y la comunidad.
Justicia, leyes, reglas y derechos humanos	Disposición para actuar con la contribución de otros en mutuo entendimiento.	- Habilidad para tolerar los puntos de vista de otros.	- Naturaleza de la diversidad de los conflictos sociales.
Libertad y orden	Generar actos responsables. Cuidar de los otros y de uno mismo, meditar y calcular los efectos que las acciones tienen sobre los otros. Aceptar la responsabilidad por las consecuencias imprevistas o desafortunadas.	- Habilidades de resolución de problemas.	- Derechos y responsabilidades de los individuos y las comunidades.
Individuo y comunidad	- Practica de la tolerancia. - Juicios y actuaciones de acuerdo con un código moral. - Civismo y respeto por la ley. - Coraje para defender el punto de vista. - Voluntad para la apertura al cambio de opiniones y actitudes de acuerdo con la evidencia. - Iniciativa individual y esfuerzo. - Civilidad y respeto por las reglas y las leyes. - Determinación para actuar justamente. - Compromiso con la igualdad de oportunidades y la equidad. - Compromiso con la ciudadanía activa. - Compromiso con el servicio voluntario a la sociedad. - Interés por los derechos humanos. - Interés por el medio ambiente.	- Destrezas para usar críticamente la tecnología para reunir información. - Capacidad para pensar críticamente y buscar evidencias. - Capacidad para reconocer formas de manipulación y persuasión. - Capacidad para identificar, responder a la influencia social, moral y política y a los cambios de situación.	- Naturaleza de los desafíos morales sociales y políticos de los individuos y las comunidades. - Sistemas políticos y legales locales, nacionales e internacionales incluyendo su funcionamiento y cambio. - Naturaleza de las acciones políticas y del voluntariado en la comunidad.
Poder y autoridad			- Derechos y responsabilidades de los ciudadanos como consumidores, trabajadores, miembros de familia y comunidad.
Derechos y responsabilidades			- Sistema económico y su relación con los individuos y las comunidades. - Asuntos relativos a los derechos humanos - Desarrollo sostenible y del medioambiente.

Fuente: www.qca.org.uk/ages3-14/downloads/crick_report_1998.pdf, p. 46.

Otras alternativas se enmarcan en tendencias socialistas. Los problemas del mundo actual (como la exclusión social, la xenofobia, los estados de guerra y el anhelo por la paz, las grandes diferencias producto de los procesos de globalización, el hambre y las desigualdades sociales) han pautado una reflexión apremiante del concepto de *ciudadanía*. Las nuevas concepciones surgen como respuesta a las necesidades sociales derivadas de problemas sociales emergentes.

5.5 CATEGORÍAS CONCEPTUALES DE LA CIUDADANÍA

Los diversos estudios consideran que, en las prácticas de los ciudadanos, subyacen conocimientos que deben poseer, tales como: la concepción que tienen acerca de la democracia, la adquisición de valores sociales y el ejercicio cívico como ciudadano. Se considera, asimismo, que desde la praxis surge una perspectiva crítica del contexto en el que el ciudadano se ubica. A continuación se presenta una síntesis de las disposiciones que tomamos como referentes para nuestra investigación.

5.5.1 Los saberes del ciudadano.

Entre aquellos que se estiman como de alto nivel encontramos los siguientes: informarse, comunicar, anticipar, inventar, negociar, decidir, imaginar, cooperar, evaluar y asumir riesgos, afrontar la complejidad, analizar necesidades, llevar a cabo proyectos, entre otros. Se identifican como parte de algunas acciones: analizar un texto; argumentar con la intención de convencer al interlocutor; identificar, tomar en peso y resolver un problema científico; negociar y conducir un proyecto colectivo... no se identifican totalmente con conocimientos, sino que los utilizan, los integran y los movilizan, de cara a la situación concreta en la que vayan a ser aplicados (Marco coord., y otros, 2002: 33).

En la misma línea de reflexiones, Perrenoud (2000: 54) explica la idoneidad ciudadana como: *“Una capacidad de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones; disposición que se apoya en los conocimientos, pero que no se agota en ellos. Para afrontar una situación lo mejor posible, se requiere por lo general, poner en juego una sinergia de muchos recursos complementarios, aparte de los conocimientos. Estos últimos, en el sentido más corriente de la expresión, son representaciones de la realidad que hemos construido y asimilado de acuerdo con el nivel de formación adquirido”*. Ser ciudadano implica, según este autor, *un saber hacer de alto nivel*, puesto que descansa en conocimientos amplios y explícitos que son válidos para un gran número de problemas e incluyen posibilidades de abstracción, de generalización y de transferencia. Se trata de un saber hacer en un sentido amplio, puesto que subsiste la referencia a algo pragmático, a la esfera de la decisión y de la acción.

5.5.2 Las disposiciones cognitivas.

Es importante reunir condiciones cognoscitivas para el ejercicio en la práctica de la ciudadanía en contextos pluralistas, multiculturales y heterogéneos. Bárcena (1999: 176) define *el juicio político*, considera que el ámbito de la política y de la esfera pública es el de la acción, o "acciones públicas" en las que resulta necesario realizar elecciones ante situaciones de conflicto. En toda acción, con consecuencias públicas, se requiere proceder con deliberación, diálogo y elección colectiva, en el que se construyen juicios desde un pensamiento comunitario. Una ciudadanía madura y competente, afirma el autor, lo es no sólo por la destreza con la que se conforma la conducta de acuerdo con valores, actitudes y virtudes cívicas, sino además, por el grado en que el ciudadano forma o construye un pensamiento o *mentalidad representativa*. Ésta sirve como validez para el ejercicio de la capacidad de juicio; el autor, considerada esta mentalidad, como facultad política y rasgo esencial del ciudadano.

Estos planteamientos repercuten en las prácticas de la *Educación Social*, pues sólo a partir de ciudadanos analíticos, críticos, conjugados en representaciones mentales colectivas, se fundamentados los valores y actitudes cívicas, y se abren posibilidades de cambio. Pero, además, se reconoce que quienes ejercen el poder en las instituciones democráticas acepten la *participación indiscriminada* en unas condiciones de igualdad.

La necesidad de formación del juicio cívico-político, según Bárcena (1999), se explica por el hecho de la ausencia, en lo social, de un fundamento claro y que sirva de base para las deliberaciones, es decir, a la carencia de sistemas éticos e ideológicos uniformes en las prácticas sociales y los juicios sobre asuntos públicos. Se requiere, entonces, de la formación de una ciudadanía capaz de enjuiciar la política y los asuntos de la vida pública, no a título meramente individual, sino desde la perspectiva de la deliberación común. Bárcena destaca la importancia: "*En la sociedad democrática de la acción discursiva. La racionalidad no es una cualidad de las proposiciones como la verdad o la falsedad, sino una virtud que se adquiere comportándose y ejercitándose, y haciendo proposiciones discursivamente. Esa es la idoneidad sustentadora de la democracia: la ética de la sociedad democrática es discursiva y su pedagogía es una pedagogía del diálogo*"⁷⁰. En efecto, en un contexto democrático el acuerdo entre los

⁷⁰ Citando a Habermas (1992). "Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa", En Eutopías, vol. 43 (1994); Ramírez (1994) "Límites de la democracia y la educación". Pensaments 2, Lleida (1994).

ciudadanos generado a través del diálogo público es central para la legitimidad de las instituciones (Bárcena, op. cit.: 176-179).

Esta categoría Bartolomé (2002: 137) la designa como el *juicio crítico*, que reside en la capacidad para argumentar y dejarse persuadir. En conclusión, participar activamente es una acción deliberativa, *“lo que hace que el ciudadano pueda participar de lleno, y de forma activa, en los asuntos de la comunidad, es precisamente, aunque no exclusivamente, su destreza o habilidad para poder argumentar, rebatir y ser rebatido”*. El juicio crítico no hace referencia sólo a los acuerdos y desacuerdos, implica velar porque se abran espacios de participación y toma de decisiones en pro de una sociedad más democrática y justa. Su desarrollo ante problemas sociales implica el conocimiento de las problemáticas que aquejan a la comunidad.

Marco, coord.; (Aguilar, Callejo, Gómez, Juarros, Molina y Velasco, 2002: 34-37) afirma que esta cualidad, son aprendizajes que permiten al ciudadano salir al paso de las situaciones-problema. Esto supone tratar temas como el terrorismo mundial, el control de la información vía Internet o el abuso de la intimidad personal; las cuestiones medioambientales, las relativas al derecho, la salud o la alimentación; las migraciones y sus consecuencias. Para estos escritores (Marco y otros, 2002: 36), *“... es la capacidad que tiene el sujeto de preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas total o parcialmente”*. Esta idoneidad favorece una actitud ante la vida que lleva al sujeto a preguntarse y a construir nuevas explicaciones; contrariamente a la falta de compromiso que supone una posición conformista. El juicio crítico trata de analizar el porqué, el cómo y el para qué de las explicaciones y valores dominantes en la sociedad en la que vive el sujeto construyendo nuevas explicaciones. Estos interrogantes actúan como filtro para analizar la realidad, pues ninguna mirada es neutra. En la educación es necesario formar sujetos autónomos que confíen en sus capacidades y en las de los demás, que propongan alternativas para el mejor funcionamiento de la sociedad.

Para desplegar este conjunto de cualidades respecto de la capacidad cognitiva que ha de poseer el ciudadano, según Marco y su grupo de estudios, la formación de los individuos se debe centrar principalmente en las siguientes áreas:

- *Formación de la conciencia histórica*, para educar sujetos social e históricamente situados, que entiendan el presente como un momento histórico que puede cambiar por la intervención personal y social;
- *Formación en y para la participación*, lo que implica, entre otras cosas, el desarrollo de idoneidades comunicativas, interpretativas y de cauces para la acción, así como la capacidad de abordar y resolver problemas, y
- *Desarrollo de formas de organización* que favorezcan la participación y la posibilidad de cambio y transformación, que proporcionen ocasiones concretas de que sujetos y profesores se ejerciten en la participación tanto dentro como fuera de la escuela.

Una educación orientada hacia la comprensión de la *globalidad* y de los problemas del mundo actual, es una condición propicia para la formación de la *ciudadanía*. Para ello, hay que remitirse a las orientaciones que se despliegan para la educación de los derechos humanos⁷¹ (Bárcena, 1997: 243 y Bartolomé, 1999: 138).

5.5.3 Resolver problemas.

Ésta condición cognitiva se ha considerado como propia de la ciudadanía, puesto que apunta a enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas de manera no-violenta. Al mismo tiempo, sitúa la formación para la ciudadanía en un contexto que no es vacío sino en un ámbito complejo.

Resolver problemas o regular conflictos para la ciudadanía, se fundamenta en la capacidad de las personas para identificarlos y enfrentarlos en un contexto dado; decidir qué elementos tienen en cuenta y cuáles ignoran y por qué; identificar la información, los conocimientos y las estrategias necesarios para ello; regular el uso que hacen de los mismos y de sus emociones, así como de verificar si las conclusiones, decisiones o soluciones a las que han llegado, son adecuadas teniendo en cuenta los actores que intervienen. Esto comporta una actitud abierta, reflexiva y crítica, la implicación efectiva en la situación y la capacidad de movilizar recursos cognitivos, afectivos y del contexto (Bárcena, 1999: 180).

⁷¹ Desde la Declaración Universal el 10 de diciembre de 1948, hasta la actualidad, los derechos humanos se han venido considerando en muchos ámbitos mundiales como la educación y la justicia, trascendiendo naciones y apropiándose de conciencias mundialmente.

Desde esta óptica Morin (2000: 25), se requiere de una instrucción y comprensión en la enseñanza desde un sentido general. En una mente bien ordenada, explica, el sujeto sabe el principio de organización que da sentido a su saber. Esto significa tener una actitud general para identificar, tratar los problemas y principios organizativos que le permitan unir los saberes y darles sentido. Esta actitud permite el mejor desenvolvimiento de las capacidades específicas. La educación, desde la óptica de Morin, debe favorecer la inteligencia general para resolver problemas, en la promoción de una actitud interrogativa y orientada a los fundamentos del contexto (Morin, 2000: 46)⁷².

Solucionar un problema, desde el punto de vista cognitivo, requiere hacer una representación mental del mismo y de la situación que lo enmarca. De esta manera, se empieza un proceso de estructuración que toma como base la información inicial y los conocimientos previos. Las problemáticas requieren una definición que parte de informaciones anteriores y que derivan en un planteamiento acertado de la situación; “el objetivo de la estructuración de un problema, es facilitar el proceso de valoración de alternativas” (Stemberg, 1986: 104).

Este proceso de estructuración se cimienta en la organización de conocimientos en torno a una construcción teórica o constructos propios de los individuos, a los que Rumbelhart (1981) designa como esquemas. En conjunto, representan el conocimiento experimentado sus interrelaciones, situaciones, hechos y secuencias de hechos, por lo cual los esquemas contienen información prototipo sobre las situaciones vivenciadas y, con frecuencia, se utilizan para representar nuevos escenarios y observaciones. Una vez se ha producido un esquema, las personas pueden decidir si la solución contiene la información necesaria y los procedimientos son correctos. Si se trata de un esquema general, sólo contendrá una descripción del mismo tipo acerca de la manera de proceder. De esta manera, tendrá que buscar procedimientos que se acomoden a esa presentación general y en relación con el tipo de problema.

⁷² Perrenoud, poniendo el acento en las situaciones complejas o situaciones-problema, que son las que permiten el desarrollo de competencias, desarrolla el modelo del médico en ejercicio. Lo primero que necesita, frente a cualquier enfermo, es darse cuenta de su situación y hacer un diagnóstico. Después, todo lo aprendido le sirve; se moviliza, en función de ese caso, hasta aventurar una solución posible al problema afrontado.

Desde la educación escolar se ha visto la resolución de problemas como un amplio campo para el aprendizaje; así, se le ha denominado ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), a partir del cual se han generado sistemas y procedimientos para la enseñanza (Asensio, 2003). Continuando con el propósito de las definiciones clásicas del proceso para la solución de problemas, en este ámbito educativo se ha considerado los siguientes pasos:

- *Abordar la situación problemática:* con la lectura de información pertinente, clarificando el conocimiento previo de la situación y motivándose con el proceso de la resolución del problema.
- *Definir el problema:* planteado el problema. Analizar y clasificar la información en partes (objetivo o problema por resolver, contexto o situación, condiciones y criterios de solución).
- *Explorar el problema:* tratando de descubrir el problema como se ha planteado. Revalorar la comprensión de la situación. Elaborar hipótesis sobre la misma.
- *Planear la solución:* delimitando el problema que se va a resolver. Establecer los pasos necesarios.
- *Ejecutar el plan:* de forma metódica y sistemática. Establecer los pasos que se requieren.
- *Evaluar el proceso:* retroalimentación de las condiciones del problema. Valorar la solución, el proceso y el aprendizaje en la solución de problemas.

Para Morin (2000: 46), su desarrollo requiere de actividades en una doble vía: la inducción y la deducción. Este autor aboga por buscar relaciones entre los contextos y posconocimientos, a modo de bases para desarrollar la actitud de saber problematizar. La formación de idoneidades se sustenta en una visión de conjunto, que incluye la autonomía, la iniciativa, la flexibilidad y la capacidad para resolver problemas. Éstas son condiciones que cualifican al sujeto para resolver problemas.

La investigación y la teoría son extensas en este campo y no es propio para el contexto de este estudio hacer una revisión exhaustiva en el mismo. Sin embargo, desde la perspectiva de la participación ciudadana, es importante incluir este aspecto de la solución de problemas como continuación tras el de los conflictos, como una modalidad comportamental que se distingue en ese marco interactivo del ciudadano.

5.5.4 Lo comportamental.

El concepto de ciudadanía gira en torno a la participación, la deliberación, la responsabilidad social y el juicio crítico. La democracia se enriquece más desde estos discursos. Estas características de la ciudadanía surgen, en muchas ocasiones, en respuesta a las necesidades sociales de problemas que impiden el desarrollo de la democracia. Bartolomé (2000) señala algunos factores que han influido en la evolución del concepto⁷³: los problemas y cambios asociados a la transmisión de la sociedad del bienestar y a la sociedad de la información. Los movimientos migratorios son cada vez más frecuentes y en mayores proporciones y, al mismo tiempo, se profundizan las desigualdades entre los estados bajo la influencia de las economías globalizadas, tal y como ya citamos.

La actuación ciudadana parte de un conocimiento integral, que tiene como base un sujeto activo, tanto en su pensamiento como en sus actos; es decir, el ciudadano responde y comprende qué se está haciendo, cómo se hace y por qué se hace (Leonard y Utz, 1979), el individuo hace su representación en configuraciones mentales, y son éstas las que le llevan a integrarse socialmente. Cambia, no únicamente su acción, sino que también repercute en su actitud hacia la comunidad.

Lo comportamental se sustenta en el *hacer*, para lo cual el individuo debe poseer destrezas, capacidades y disposiciones que debe desarrollar para poder relacionarse con la realidad y transformarla. Pero la acción se despliega en el espacio público de *la participación ciudadana*. Esta misma condición la destaca Cunha (2000: 107), cuando afirma que la democracia participativa fomenta el diálogo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones colectiva.

Para Leonard y Utz (1979: 56), el desarrollo reflexivo de la ciudadanía se fundamenta en dos pilares de la actuación: *el conocer* y *el hacer*. Significa comprender que se está haciendo, cómo se hace y por qué se hace, esto da como resultado un conocimiento integral, con base en el cual, el sujeto conocedor es activo en su pensamiento y en sus actos.

⁷³ Ver el artículo “Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas”, en página Web de Sociedad Española de Pedagogía.

Dicho de otra forma, estas cualidades ciudadanas dan suficiencia al individuo para enfrentarse a los retos que plantea la vida diaria, a una situación singular o compleja, inventar, construir una respuesta adaptada, sin forzarla, de entre un conjunto variado de respuestas programadas.

5.5.5 Los valores y disposiciones.

Los aspectos técnicos y económicos son fundamentales para el sostenimiento de una democracia moderna, pero no suficientes (Bárcena, 1999: 129; Gil, y Jover, 1999: 159). Es indispensable infraestructura moral, que se traduce en la necesidad de construir una ética ciudadana, que se inspire en elevados valores e ideales (Cortina, 1994: 76). Es frecuente, sin embargo, que las prácticas democráticas se alejen de estos valores, lo cual provoca un vacío entre los *ideales* democráticos y la *democracia real*. Para Bárcena (1997: 130):

“Transmitiendo los valores sociales asociados a la participación en la escena pública, la comunidad educa en la libertad y la justicia. Nos volvemos justos desde la práctica constante y habitual de la civilidad, en el contexto de una comunidad que nos urge a buscar el sentido y a negociar con los otros, mediante las artes propias de la ciudadanía, el diálogo, la persuasión, la conversación pública, el juicio y los significados en que se funda dicha comunidad civil. El ciudadano, moralmente educado, construido en su carácter, requiere la virtud, la excelencia, concretada en el ejercicio de virtudes cívicas que moldean su querer, su voluntad y arrojo en la acción pública. Es un actor, pero también un espectador. Su acción es expresiva y simultáneamente comunicativa; en su actuación expresa sus juicios y los comunica. Su educación moral requiere, por tanto, formación de su humana capacidad de juicio político”.

Concluye el autor, que el carácter moral de los ciudadanos en el contexto social moderno y pluralista, permite sostener la vida democrática. Facilita acceder a una mejor comprensión de esa moralidad que sostiene nuestras vidas, en una situación actual, que precisa un incremento sin precedentes de nuevas posibilidades, tanto técnicas como éticas. En suma, la formación del carácter de la ciudadanía, permite situar las nuevas posibilidades para el desarrollo tecnológico en un contexto moral, como garantía para la construcción de una nueva sociedad. La categoría moral se debate entre las tensiones y las tendencias originadas desde el individualismo o "liberalismo de la autorrealización" y amenazan con hacer incompatibles el pluralismo y el sentido de la comunidad.

5.5.6 Las categorías de la ‘participación ciudadana’.

Las categorías anteriores se han adjudicado al concepto de ciudadanía, características que ha de poseer el ciudadano que corresponden a la interacción con otros. En este intercambio, las personas gestan representaciones colectivas que redundan en la manifestación ciudadana. En estos principios del comportamiento ciudadano, hay unos que son propios de la interacción, como las condiciones comunicativas y el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

5.5.6.1 *Las condiciones comunicativas.* Iglesias da Cunha (2000: 18), afirma que para entender la *participación ciudadana*, existen elementos comunes como el diálogo, el compromiso y la cooperación. Es el ciudadano con su capacidad de pensar, decidir, actuar libre y conjuntamente, el que puede transformar su entorno. La democracia, en su papel de gestor de actuaciones en beneficio de los ciudadanos, establece prioridades y confiere significación al término de *participación ciudadana*. Una democracia participativa fomenta el diálogo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones colectiva (Iglesias da Cunha, 2000: 107). La participación es la búsqueda de la democracia en cada uno, en el proceso de aprender cada día a convivir con otros⁷⁴.

Según Marco y colaboradores (2002: 38), las disposiciones comunicativas permiten compartir la información con otros y expresar un mensaje. Suponen la capacidad estratégica del individuo para actuar en situaciones de comunicación y en contextos dialógicos. Se consideran como una habilidad importante para el ejercicio de la ciudadanía e indispensable en situaciones complejas.

Los conocimientos requieren de las habilidades comunicativas. Las disposiciones comunicativas van unidas a una serie de actitudes como: la escucha activa, la claridad y la precisión. Su desarrollo y, en concreto, la argumentación, constituyen objetivos esenciales de la lengua y de la capacidad de interactuar unos con otros. Esta capacidad sitúa al interlocutor en una forma de discurso, dadas las características del contexto en que es tomada la palabra.

La función argumentativa es fundamental para la formación ética y cívica de los ciudadanos y forma parte de nuestra vida cotidiana, como es el caso de: las discusiones

⁷⁴ (<http://democraciaparticipativa.net/documentos/participMURCIA.htm>).

entre familiares o con amigos; en los debates públicos; en la prensa con los artículos de opinión, etc. Según Perrenoud (citando a Brossard, 1999: 16-20), la capacidad argumentativa requiere ciertos conocimientos, pero no sirve de nada si no se movilizan de cara a un interlocutor y se construye una estrategia argumentativa eficaz, adaptada al contenido, al momento y al destinatario. La disposición comunicativa y argumentativa supone:

- Desarrollar habilidades dialógicas y escuchar los puntos de vista de los interlocutores.
- Desarrollar la capacidad de razonamiento en diversas situaciones (familiares, profesionales, políticas, jurídicas, etc.), de pensar de forma diferente a otros y percibir las propias ambivalencias y contradicciones.
- Sostener el propio punto de vista sin escapar de la confrontación.

5.5.6.2 *El sentimiento de pertenencia.* Adela Cortina reconoce la presencia de este sentimiento, cuando afirma que para construir la identidad:

“necesitamos contar con el reconocimiento de otros significativos (que los demás reconozcan su identidad), pero también es indispensable que el individuo mismo elija y la redefina. Pero en una sociedad moderna, es cada individuo el que está legitimado para decidir qué pertenencias considera más identificadoras, cuáles, por el contrario, le parecen secundarias por comparación; en relación con qué grupos está dispuesto a emprender una lucha por el reconocimiento y en relación con cuáles, no” (Taylor, citada en Cortina, 1997: 199).

Así, en este párrafo se considera, tanto el reconocimiento, como la autonomía del ciudadano.

El *sentimiento de pertenencia* a una comunidad, incluye modalidades de identificación, reconocimiento e intervención de elementos significativos: da identidad al individuo y posibilita su integración. Surge desde las condiciones geográficas, nacionales, territoriales y comunitarias a las que ha pertenecido el individuo desde su nacimiento o a las que, voluntariamente, quiere pertenecer en posteriores etapas de su vida.

5.6 LA EDUCACIÓN Y LA CIUDADANÍA

¿Cómo repensar la *educación cívica* dentro de los contextos de la *Educación Social*? A continuación se procede a hacer un recorrido por los enfoques más destacados que han

guiado este tipo de educación en España. Repensarlos para la *Educación Social*, implica abordar los nuevos contextos de la posmodernidad⁷⁵. Este hecho conlleva atender a los nuevos escenarios multiculturales, sobre todo presentes en las grandes metrópolis, que requieren de nuevas alternativas políticas que promuevan una igualdad de derechos entre todos los ciudadanos.

5.6.1 ¿Se aprende a ser ciudadano?

Existe un consenso entre los autores citados hasta el momento, en el que se reconoce que en la democracia se aprende a ser ciudadano (Bartolomé y otros, 2001; Bárcena, 1999; Banus y Barcenilla, 2000; Carneiro, 1999; González y Naval, 2000; Iglesias da Cunha, 2000; Marco y otros, 2002; Perrenoud, 2000; Tocqueville, 1990, entre otros). Cortina (1997: 47) reafirma esta idea, cuando declara que un medio indispensable para la ciudadanía es la educación, porque a ser ciudadano se aprende.

La expresión “educar para la ciudadanía” recoge la inquietud de intervenir significativamente en los procesos de socialización, que posibiliten y desarrollen la capacidad de percibir, comprender, interpretar y actuar de un sujeto. No es suficiente nacer en una sociedad democrática para actuar como seres de pleno derecho; como señala Jonh Dewey: “*Una democracia es más que una forma de gobierno; es, en primera medida, un modo de vida en comunidad donde hay una experiencia comunicativa conjunta*” (Dewey, 1966: 87). De aquí que el ejercicio de la ciudadanía se aprende y se aprende con otros (Marco y otros: 2002: 11).

Desde estas premisas, se aboga por una educación para la democracia y la paz que se base en principios como la justicia y en los *derechos humanos*.

Tocqueville (1990: 137-140) reconoce el ejercicio de la ciudadanía en la vida cotidiana. Se aprende a respetar los derechos y a ejecutar deberes, y a desarrollarlos en la práctica. La experiencia es el mejor método de aprendizaje. El ciudadano tiene que sentir suya la vida cívica, y esto sólo se puede conseguir si se trabaja directamente para construirla, si participa; es decir, si aprecia la responsabilidad de sus actos. El autor también considera esta educación, como parte de la formación de costumbres como: creencias, afectos y hábitos; o sea, la educación debe afectar a los aspectos de la persona implicadas en su actuación.

⁷⁵ Que en este estudio se han abordado desde las perspectivas propuestas por Bauman, Núñez y Rubio Carracedo.

5.6.2 La educación cívica.

La educación cívica es un sólido reto para la *Pedagogía Social*; no sólo en el sentido de descubrir e incorporar nuevos elementos o contenidos para la educación, sino porque se requiere una nueva sensibilidad y mentalidad educativas.

Los ámbitos en los que se desarrolla esta *educación cívica* son tres: el ámbito privado o familiar, las asociaciones civiles y políticas, y el gobierno. Existe un compromiso de los que gobiernan, porque en sus manos descansa las condiciones para la participación de los ciudadanos y el modelo de actuación social (Cortina, 1997: 49).

En el mismo sentido, pero desde una perspectiva con mayor amplitud centrada en los desarrollos culturales, Banus y Barcenilla (2000: 22) abogan porque la *educación cívica* se impregne de un sentido cultural. Ésta debe reivindicar la identidad individual, asociada a los relatos de sus congéneres transmitidos en historias de su colectivo, de las cuales el individuo, al apropiárselas, se hace copartícipe del sentido comunitario.

Marco y otros (2002: 8), aclaran algunos de los términos que se utilizan habitualmente, la *educación para la ciudadanía* va más allá de unos contenidos conceptuales, para situarse en el campo de las responsabilidades. En distintos países se ha caminado de una educación *sobre* la ciudadanía (lo que hay que saber: derechos, deberes, etc.), hacia una educación *a través de* la ciudadanía (lo que podemos aprender haciendo de una determinada manera), para concluir en una educación *para* la ciudadanía (conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, disposiciones que ayudarán a los adultos a asumir los roles que les depara la vida, participando activamente con una sensibilidad y responsabilidad solidarias).

Para la Unión Europea, Banus y Barcenilla (2000: 27) proponen la revisión y modificación de nuevos paradigmas. Esto podría provocar que se modifiquen los relatos de la cultura, teniendo en cuenta el nuevo ánimo europeísta, rompiendo muchos antagonismos ancestrales. Los autores destacan cómo es aquí donde la educación para la ciudadanía encuentra su reto: en la configuración de nuevos relatos acordes con este cambio de paradigma.

Desde esta misma perspectiva europea, Cortina (1997: 58) afirma que el renacer del civismo internacional y el empeño de la creación de una ciudadanía supranacional en Europa, demandan una conciliación de identidades y pluralidad de culturas para construir la sociedad; de otra manera, se trata de una conciliación entre la ciudadanía global y la identidad nacional. Tocqueville considera la educación europea, debe estar basada en una cultura y centrada en la enseñanza de valores, incluidos los contenidos de la educación cívica variados y diversos, cuya experiencia se encause en una convivencia intercultural, el patrimonio nacional, lo común europeo, la lucha contra el racismo y la discriminación, la conservación del medio ambiente, entre otros.

Por último, proponen que la cultura debe ser no sólo un mundo recibido pasivamente, sino un mundo participado activamente. El saber sobre la cultura se debe unir a la experiencia cultural y al fomento de la creatividad cultural. En Europa la cultura tiene que abrirse a ‘otros relatos’ en la ‘cima de culturas’. Pretender, por un diálogo intercultural, que se abran espacios a nuevos diálogos, saberes y perspectivas manteniendo el equilibrio, evitando la prepotencia pero, también, el relativismo cultural, disolvente de un verdadero diálogo de culturas. Se requiere que el diálogo se abra y se amplíe (Banus y Barcenilla, 2000: 37).

5.6.3 El problema de las competencias para la ciudadanía.

La irrupción de la perspectiva pragmática, con sus procedimientos eficientes, ha invadido el conocimiento y la existencia humana, hecho al cual la educación no escapa. El afán de responder a las exigencias neoliberales, ha provocado que la educación tome del ámbito de la empresa metodologías supuestamente operativas, para medir, observar y encontrar resultados cuantificables de quien aprende. La educación queda sometida a la lógica tayloriana del trabajo, sin importar el saber que las respalda.

Las *competencias* son utilizadas sin discriminación y sin detenerse a pensar en los efectos que genera este discurso: lo que importa es el estándar, lo que mide y a quien mide, sin reflexionar en su significado. Esto implica un vaciamiento de saber y de la cultura, (Michéa 2002), excepto en los polos de excelencia, donde opera la transformación del campo científico. El desempeño profesional sometido al lenguaje de las competencias, aboca a comportarse como un mero operador que ejecuta políticas sin cuestionarlas previamente; para este operador, sus cualidades como persona se

supeditan a la observación de puntuaciones que se expresan en términos de logros, y éstos a su vez, se convierten en el punto de referencia, con el cual se determina si el trabajador continúa o no con su contrato de trabajo.

El rescate de la ciudadanía, lejos de la operatividad que proponen las competencias, se refleja, como lo afirma Bárcena (1999), en que todo ciudadano tiene el derecho a determinar el rol que desea jugar dentro del proceso político, de poder realizar decisiones y conocer las tradiciones relativas al civismo. Es decir, los puntos de vista sobre derechos y responsabilidades cívicas, medios efectivos de participación y problemas más habituales que plantea la ciudadanía. De esta manera, se incrementa la capacidad crítica del hombre, en tanto ciudadano, objetivo fundamental de la educación cívica. El autor entiende la *ciudadanía* como algo controvertible, soportado en la emergencia de la subjetividad, la autonomía moral y en la división de la vida social en esferas de lo público y lo privado. Incluye también la distinción de las categorías de "estatus" y de "práctica". Desde este punto de vista considera la disposición de quien genera las determinaciones o bien de quien se sitúa en la condición de recibirlas (Bárcena, 1999: 168).

La propuesta de Bárcena es válida para ser repensada desde la *Educación Social*, que puede orientar sus prácticas a la educación para una ciudadanía consciente y activa que pueda transformar los diferentes ámbitos sociales. La *competencia cívica* formulada por este autor expresa que: “*Ser un ciudadano significa llegar a comprender que somos gobernantes y gobernados*” (Bárcena, 1999: 167). Tener el *conocimiento ciudadano* implica asumir un papel activo en la construcción de la sociedad. Es decir, conocer la comunidad política a la que se pertenece, distinguiendo los valores y los derechos humanos y los elementos críticos que se requieren para poder exigir a los gobiernos, a nosotros mismos y a nuestros grupos de referencia inmediatos, el buen rumbo de nuestra comunidad.

5.7 LOS ESTUDIOS SOBRE PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN ESPAÑA DE TOMÁS VILLASANTE

5.7.1 Los pequeños municipios en España.

Tomás Alberich y Tomás Villasante (1995) han sido investigadores acerca de la *participación ciudadana* en pequeñas poblaciones de España. A continuación, se presenta una síntesis de estas investigaciones que se encuentran en el libro de Tomás Villasante (1995), “*Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de sociedad*”, identificando los aspectos sobresalientes para el objetivo de este estudio.

El conjunto de municipios reconocidos por estos autores, pertenecen a comunidades autonómicas y con diferentes circunstancias socioeconómicas. Estos municipios fueron seleccionados con el ánimo de mostrar cómo es posible realizar la *participación ciudadana* y su desarrollo integral en las circunstancias limitantes. Son municipios entre 500 y 35.000 habitantes y, en varios de ellos, existían diversos núcleos de población diferenciados. En estos casos, consideraban por diversas circunstancias, haber tomado conciencia de que dependían demasiado de poderes exteriores (económicos, políticos, etc.) y, por ello, decidieron realizar su propio proyecto (Villasante, 1995: 37-39). La Comunidad Europea⁷⁶ con el programas Leader, subvencionó estos proyectos en las diversas, en pueblos pequeños o en zonas rurales de donde se retomaron experiencias de participación.

En el cuadro que se muestra a continuación, se distinguen las características de la selección de estos pequeños municipios que presenta Villasante, como el número de habitantes. En todos se destaca la presencia de asociaciones comunitarias, a través de estas entidades se hace una conexión directa con los concejos municipales, donde los ciudadanos transmiten sus inquietudes directamente.

⁷⁶ Esto es especialmente notable, tanto en Tordehumos (Valladolid), como en Oleiros (La Coruña). Uno muy pequeño y pobre en la meseta castellana; y el otro un municipio rico en la zona de playas y expansión de La Coruña. En Tordehumos (680 habitantes), han recuperado el medio físico del pueblo; es decir, plazas, escuelas, etc., a través del empleo comunitario y del trabajo voluntario, e incluso de materiales de construcción que han aportado los vecinos. Cuentan con una Escuela-Taller, con un módulo de Recuperación del Patrimonio Natural, que actúa en la reforestación, y en 1988 recibieron el Premio Europeo de Medio Ambiente. Ante los procesos de emigración de tantos pueblos castellanos, ellos han sacado el lema «vivir aquí merece la pena» y, a través de una asociación cultural (sin ánimo de lucro, pero con actividad económica), están desarrollando el turismo rural y la difusión de su patrimonio cultural, como la recuperación de una antigua casa de labranza para albergue. Es decir, un proyecto integral de desarrollo rural, donde están implicados, igualmente, el alcalde, las asociaciones y los profesionales que les ayudan (Villasante, 1995: 37-39).

En las conclusiones de estas investigaciones, se destacan los procesos participativos referidos a un trabajo de años, donde poco a poco las redes locales han ido formando una conciencia participativa. Algunas de éstas, eran movimientos ciudadanos o sindicales ya organizados y que, con los ayuntamientos, han mantenido una política unitaria; la confianza en algún líder local, parece que en casi todos los casos fue un tema importante para mantener proyectos unitarios (Villasante, op. cit.: 40).

Cuadro 2. Poblaciones democráticas según Villasante (1995)

Población	nº de habitantes	Asociaciones para la participación	Reglamentos	Acciones
Santa María de Tirajana	34.000	Asociación de Vecinos.	Consejo ciudadano en 1982; con base en la asamblea de cada barrio, un representante.	Trasmiten las decisiones de las asambleas de barrios y se crea consejos sectoriales
Arbúcies (Girona)	4.600	Asamblea democrática.	Según el reglamento los plenos son anunciados por megafonía.	Referéndum sobre una cuestión urbanística, intervenir en los plenos.
Marinaleda (Sevilla)	2.500	Asamblea integrada por grupos de acción; senado popular.	No tienen reglamento de participación, o tienen uno alternativo.	El pleno se limita a ejecutar lo que se ha decidido en la Asamblea. El senado es para la reflexión, auto educación.
Oleiros de la ría de La Coruña	20.000	Asociaciones con base en las parroquias.	Reglamentos difusos.	Participación popular sin la intervención tecnocrática.

Fuente: Cuadro elaborado a partir de: Villasante, Tomás R. (1995). *Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de sociedad*, pp. 39-40.

En algunos municipios, los investigadores encontraron asociaciones y sistemas cooperativos que se han convertido en escuelas-taller (como el ejemplo de Aranjuez, op. cit.: 51); pero lo más importante es que, a partir de un planteamiento integral y social, acaban siendo escuelas de *participación ciudadana* en la mayor parte de los casos. En los casos de Oleiros, en Santa Lucía de Tirajana (Canarias), en Arbúcies (Catalunya) y en Marinaleda (Andalucía), se destacaban ejemplos de candidaturas unitarias y alternativas notorias por sus logros sociales. Villasante concluye que las características de una política integral participativa están presentes en estos ayuntamientos, subrayando la manera cómo han tratado de mantener, durante años, intentos de democracias participativas y directas aún en contextos adversos.

Respecto a los reglamentos municipales, estos estudios consideran que son pertinentes cuando hay voluntad política por parte de los dirigentes de partidos, de los técnicos y los dirigentes sociales (Villasante, op. cit.: 27-28), en los casos de estos municipios, que tienen o no, un reglamento de participación o tienen uno alternativo, pero que

mantienen sistemas de conexión con las bases sociales, con mecanismos flexibles y creíbles para los sectores populares. Las actividades de formación, de comunicación y de movilización parecen ser los ejes de estos municipios, más que las preocupaciones legales. Villasante destaca lo siguiente: “*En todo caso, y a pesar de ser tan pocos casos, vale la pena reflexionar si no es posible adaptar, en cada Ayuntamiento, alguno de estos elementos para que, con el tiempo, se pueda ir dando formas de democracia más participativas que las actuales. Posteriormente, también reconocen que estos reglamentos pueden estar bien, como mínimos, para que las autoridades no se puedan negar a los derechos más elementales de la ciudadanía*” (Villasante, op. cit.: 42). Continúa el autor, respecto de las soluciones, hay que plantearlas la participación de las redes formales e informales de cada barrio.

5.7.2 Los métodos en la participación ciudadana.

Para Villasante (1995: 119) la *participación ciudadana* no es una entidad abstracta, en un momento dado sus principios pueden ser aplicados a la práctica y a la cual pueden recurrir los gobernantes como estrategia para incrementar su representatividad. La democracia tiene múltiples formas, conductas y movimientos sociales; las que se articulan en comportamientos de los ciudadanos, dependiendo de los contextos y las coyunturas en que se ven obligados a actuar.

Por el contrario, los procesos de la democracia están inscritos en circunstancias: “*cada situación concreta tendrá que construir su propio camino*”. No hay recetas iguales para todos los casos, pero cuando los problemas se plantean desde un conocimiento de la población y, con la participación de asociaciones que conocen las problemáticas, hay garantías para hacer un plan integral que parta de quienes quieren integrarse y que abran caminos a quienes no quieren hacerlo. Las soluciones hay que plantearlas desde el conocimiento y la participación de las redes formales e informales de cada barrio (Villasante, 1995: 50). El autor cree firmemente en una intervención planificada para la *participación ciudadana*; ya que ésta no es un proceso espontáneo, sino que más bien depende esencialmente de una conjunción entre objetivos y un equipo de trabajo. Las evaluaciones, las programaciones y las descentralizaciones, son prácticas concretas y se entiende que están en el corazón de las democracias (Villasante, 1995: 44 y 192).

Desde otra mirada, el autor considera que la planificación y la participación parece que sean incompatibles. Los técnicos planifican, pues creen saber prever lo que puede ocurrir. De otra manera, las bases sociales no se fían de las decisiones tecnocráticas (y/o burocráticas) y se desentienden de tales proyectos (Villasante, 1995: 192). En sus ejemplos de *participación en poblaciones locales en España*, discurre que estas acciones grupalistas pocas veces surgen de una gran planificación desde un equipo de coordinación municipal, sino más bien desde iniciativas de algunas personas realmente entusiastas. (Villasante, op. cit.: 35).

Los métodos de intervención parten de considerar que: “somos unos actores, productores y transformadores de las reglas de funcionamiento de todo sistema social. En lugar de explicar al actor por la sociedad, reduciéndole a estatus y roles, es conveniente interpretar la forma cambiante de las relaciones entre los actores, que producen la vida social, a través de conflictos sociales y orientaciones culturales” (Villasante, op. cit.: 193).

Estos procedimientos, para Villasante y su grupo de investigación, se fundamentan en la técnica de la *intervención sociológica* que permite exteriorizar al actor social detrás de las reacciones, que pueden ser ante todo interpretadas como signos de funcionamiento del sistema. La intervención se basa en tres principios. En primer lugar, se estudia un grupo de participantes activos en una acción colectiva, considerando constantemente ese grupo como representante de un movimiento real. El grupo no se centra en sí mismo, sino en la acción colectiva en la que participan sus miembros. Se estimula el autoanálisis del movimiento, considerando a los participantes del grupo no como objetos de un estudio, sino como portadores de un sentido de su acción, que debe separarse de las presiones de la ideología y del juego político, haciéndolo lo más consciente posible. El tercer lugar, se elabora una hipótesis sobre el nivel al que puede acceder la acción considerada. Los investigadores, en este caso, se convierten en los representantes de éste (Villasante, 1995: 34).

Esta modalidad de acción se cristaliza en el PAI (Plan de Autorregulación Integral), coordinado por Tomás Villasante y su equipo (1995: 220-230). En la comunidad de Córdoba se ha convertido en un modelo de intervención para la *participación ciudadana* y se ha fundamentado en tres fases:

- Sondeo para el autodiagnóstico;
 - Reuniones con otros colectivos y,
 - Difusión, formación y decisiones
- Fase 1: El *Sondeo para el autodiagnóstico*. El equipo coordinador de la ciudad (técnicos y vecinos) atiende el desarrollo de toda esta fase, reforzando los grupos de trabajo, adecuando el tiempo a las tareas, y presentando un primer informe de resultados. Realizan talleres para unificar los análisis de contenido, tomados de diversas fuentes de información, como acontecimientos locales, algunos sucesos concretos, (analizadores) que hayan afectado a la comunidad, interpretaciones de las líneas discursivas y análisis de frases textuales. Buscan interpretar el sentir popular, para aprender qué ha quedado de la propia historia concreta antes de programar cualquier acción.

El desarrollo de PAI, se entiende como: a) *implicación con qué fracciones de clases sociales están unos y otros*, y en cada ámbito de qué manera y qué reivindicaciones, bloques o enfrentamientos se mantienen; b) *autoemancipación (autopoiesis) frente al autoritarismo en las culturas y redes sociales*, tanto en un organigrama formal de grupos como en los sectores informales con presencia (jóvenes, mujeres, tercera edad, trabajadores, minorías, etc.); y c) *potencia* popular a partir de las necesidades sentidas, no como aspiraciones únicas, sino como problemáticas contradictorias u horizontes de sustentabilidad a los que se aspira.

Todo lo anterior, dentro de los procedimientos técnicos de intervención, considera los análisis históricos. La propuesta posterior incluye a los analizadores construidos, que sustentan la negociación del programa, denominados PAI P:

- P: *Presupuestos* para definirse *en fechas y cantidades*.
- A: *Alternativos*, con amplios sectores populares que la respalden y la hagan posible por sí mismos (directamente o a través de presiones sociales).
- I: *Integrales* que acoplen en un territorio adecuado (descentralizado, pero de tamaño amplio) los *diferentes elementos (de equipamiento, de empleo, de cultura)* en un «todo integrado» y coordinado desde los propios habitantes y la administración. Las dos acciones se integran en un continuo y se retroalimentan mutuamente.

-Fase 2: *Reuniones con otros colectivos*. Incluye actividades tales como: hacer un esquema de la red de grupos existentes, convocar las reuniones para la negociación de la programación, coordinar contenidos de la reunión para *avanzar las propuestas conjuntas, desarrollar y evaluar lo realizado* en otra fase, abiertamente participativa, para conseguir realmente los objetivos que se hayan propuesto en cada caso.

-Fase 3: *Difusión, formación, decisiones, recogida*. La difusión de los PAI tiene que *ser amplia y crear noticia*. Todo lo formulado anteriormente no sirve para nada si no queda claro que se pueden *tomar* decisiones desde los grupos y asambleas. En cuanto a la recogida de información, en cada distrito hay que estudiar cómo puede funcionar en concreto, porque estará sujeta a ciertas peculiaridades.

Este procedimiento surgió a partir de una ampliación del proyecto ya propuesto por Fals Borda, (1993), grupo de investigación que en Bogotá intervenía en la *participación ciudadana*. Éste desarrolló cuatro técnicas:

- La investigación colectiva o de grupos... Este método colectivo y dialógico no sólo produce datos susceptibles de ser corregidos o verificados inmediatamente, sino que también provee de una validación social de los conocimientos;
- La recuperación crítica de la historia, a través de entrevistas y relatos vivenciales y otras técnicas diseñadas para estimular la memoria colectiva;
- La valoración y aplicación de la cultura popular para poder movilizar a los ciudadanos en acciones como el arte, la música y el drama, los deportes, las creencias, los mitos, los cuenteros y otras expresiones.
- La comunicación multivocal de los resultados de los trabajos, o devolver este conocimiento a las comunidades y a las organizaciones sociales sistemáticamente, porque éstas continúan siendo sus dueñas. De este modo son ellas quienes pueden determinar las prioridades con respecto a sus usos, al igual que autorizar y establecer las condiciones para su publicación, diseminación o empleo.

5.8 LA TELEDEMOCRACIA

El Centro Internacional para la Teledemocracia (CIT) introduce la siguiente frase «El hombre es un animal político», decía Aristóteles. Lo que no imaginaba el filósofo era

que, su *thon politikon*, se desenvolvería con tanta soltura en la jungla de Internet (Macintosh y Renton, 2004)⁷⁷.

Conceptos como la *teledemocracia* o *e-democracia* se imponen en el argot que se está desplegando alrededor de Internet. Su origen parte de la reflexión de los estudiosos de la política, quienes empiezan a reconocer que los partidos políticos y los aspirantes a ejercer *cargos* de responsabilidad en la vida pública están descubriendo Internet como una herramienta política valiosa. Las acciones ciudadanas a través de Internet en relación a la *participación democrática* se incluyen en el concepto de *teledemocracia*. Sus preceptos básicos se hallan en los elementos idealistas de una *democracia participativa*, clara y diáfana. Pero desde estos planteamientos, hasta la realidad política, hay tropiezos y vías cimbradas que desvían el camino de ese imaginario democrático, dando paso a los modelos de la *teledemocracia*.

5.8.1 La esfera pública y los debates democráticos en la red.

Uno de los pilares fundamentales de la *democracia* es la *participación ciudadana*, la cual se consolida a través del debate. La metáfora del *ágora*, uno de los principios democráticos, se originó en la cultura ateniense como instancia para la participación pública y como modelo de decisión para los gobiernos. La comunicación, en su práctica social colectiva, da sentido a esta metáfora cuando permite un espacio abierto para la libre expresión, el intercambio dialógico y la resolución de conflictos dentro de una comunidad. En consecuencia, según Becerra (1998: 183), el debate público permite atenuar los dispositivos de poder que están al servicio de lo social.

Habermans (1987), utiliza esta metáfora para proponer su teoría de la *esfera pública* como el ámbito fundamental para la asamblea, el debate, la toma de decisiones pero, ante todo, la resolución de conflictos por parte de una comunidad. Esta teoría ha sido apropiada por los entusiastas de la sociedad de la información, como una nueva oportunidad para generar acciones comunicativas y del diálogo. La metáfora de “*La esfera pública informática*”, en el ejercicio de la democracia y con el uso de las redes

⁷⁷ Tomado de: <http://itc.napier.ac.uk/>

de comunicación, busca provocar la condición de asamblea y debate público. Investigadores de la Sociedad de la Información y la democracia (Dahlberg, 2001; Gimmler, 2001; Morganti, 2000 y Winocur, 2001, entre otros), se han apropiado de esta expresión para interpretar como los ciudadanos se comunican a través de Internet, conforman *grupos* y generan debates con la intencionalidad de participar en los asuntos públicos.

Sassi (2001) parte del enfoque propuesto por Habermans; advierte Internet como nueva herramienta de la política. Reconoce, como gracias a la red tienen lugar cambios políticos y sociales como mecanismo a través del cual el ciudadano puede expresar sus opiniones y debatir políticamente. Esta condición forma parte de las transformaciones de la sociedad moderna. Morganti (2000), en su documento '*Hacia la esfera pública virtual*' (*Toward the Virtual Public Sphere*), también considera que sin duda Internet es un medio de comunicación rápido que se difunde ampliamente en la sociedad. Esta reflexión se centra en las posibilidades que el ciberespacio en Internet, puede representar y generar para las nuevas instancias del debate público. El autor acepta que este entorno se constituye como *esfera pública electrónica y virtual*, donde se renueva el debate democrático, valores que toman lugar en la conectividad entre los ciudadanos.

Schneider (2000) consideró que la transformación en las estructuras de la comunicación ofrecen esta posibilidad. El autor propone diferenciar las condiciones de las comunicaciones con transacciones extensas, homogéneas e indiferenciadas, por otras heterogéneas, distinguibles e identificables para sus participantes (refiriéndose a la posibilidad de las comunicaciones personalizadas).

Dahlberg (2001) comparó los discursos *online*, desde la perspectiva para interpretar la *esfera pública*. Informó como las investigaciones, que se relacionan con las interacciones en la red, revelaron factores limitantes para la expansión *online*. Asimismo, controló los factores intervinientes en sus hipótesis como: la marginalización por los sitios comerciales, las comunidades virtuales de interés común y las prácticas políticas de individualismo liberal. La investigación concluyó que la expansión de la *esfera pública* a través de Internet, requiere no sólo de espacios deliberativos, sino que éstos se transformen en centros atractivos para la participación

ciudadana. A pesar de la socialización de los individuos dentro de una cultura comercializada, individualista y hostil hacia las deliberaciones del público, se advierte de crear nuevos espacios para la interacción y la vida pública, donde se reviva el espíritu democrático y renueve la conciencia pública.

5.8.2 Ilustraciones sobre el concepto de democracia electrónica.

Prats y Álamo (2003), retomando los conceptos⁷⁸ formulados por Robert Dahl (1989), explican la "*democracia electrónica*"⁷⁹, como el sistema político que se basa en el uso de las redes digitales para llevar a cabo funciones como, la articulación de intereses, los procesos de toma de decisiones, y el intercambio de información entre actores.

Martin Hagen (1997), distingue tres conceptos sobre *democracia electrónica*: *teledemocracia*, *cyberdemocracia* y *la democratización electrónica*. Según el autor, difieren en referencia a la tecnología, la preferencia por una concepción democrática, la dimensión de la participación política y la agenda política que se pretende perseguir. En este sentido, los conceptos dependen de su historia, de los atributos culturales e institucionales del sistema político al que pertenecen.

A pesar de las diferencias, estas visiones comparten la creencia en las potencialidades de los nuevos medios, como las interacciones, la rapidez en la transmisión de datos, la creación de oportunidades para la comunicación entre muchos⁴, la abundancia de información o los nuevos medios de control para el usuario. Se considera, que pueden contribuir favorablemente en el proceso de mejora del sistema político democrático, erradicando algunas de sus imperfecciones. En particular, la voluntad por tratar de elevar el nivel de participación política de los ciudadanos.

5.8.2.1 *Teledemocracia*. Como indica Hagen (1997), el concepto más antiguo de democracia electrónica, es el de *teledemocracia*. Propuesto en la década de los setenta, se convirtió en la primera idea para la *democracia electrónica*, ampliamente discutida

⁷⁸ (1) La participación efectiva; (2) la igualdad política; (3) el entendimiento ilustrado; (4) el control de la agenda por parte de los ciudadanos; y (5) la inclusión o la garantía de una igualdad básica en las facilidades⁷⁸ (Dahl, 1989).

⁷⁹ Este término ha sido uno de los más utilizados para tratar las implicaciones de las nuevas tecnologías sobre el proceso político. No obstante, el adjetivo "electrónica" no es preciso del todo, puede referirse al uso de un procesador inteligente o al uso de la televisión. Al mismo tiempo, existen varios sinónimos, como los de "democracia digital", "Cyberdemocracia" (Ogden, 1994 y Poster, 1995), "democracia virtual" o "democracia de la sociedad de la información". Sin embargo, ha sido el término "electrónica" el más aceptado para expresar la aplicación de las tecnologías interactivas (London, 1994).

en los ochenta. Si bien, es difícil designar al primer teórico que acuñó el término *teledemocracia*, se puede afirmar que fue usado por Becker (1981), quien experimentó, con el uso de televisión por cable, para estudiar y analizar el proceso de toma de decisión en la esfera política, a finales de la década de los setenta. En esencia, la teledemocracia trató de establecer formas de democracia directa, al interior de los sistemas políticos con el empleo de las TIC (esencialmente mediante el uso de la televisión por cable).

Durante las décadas de los ochenta y los noventa, científicos de la política y sociólogos como Becker (1981), Etzioni (1983) y Slaton (1992), experimentaron con aplicaciones de la *democracia electrónica*. Se inspiraron en visionarios como Alvin Toffler (1980) o John Naisbitt (1982), proclamaron que la *teledemocracia* sería la clave para solucionar los problemas políticos más apremiantes en el mundo. Benjamin Barber (1984) y Robert Dahl (1989), se basaron en modelos democráticos más elaborados, emanados de las teorías sobre la democracia, y recomendaron la necesidad de establecer pruebas con diferentes aplicaciones de los dispositivos teledemocráticos.

En la década de los ochenta, quedó claro que la televisión por cable, no había conducido a la democracia directa y, en consecuencia, no había logrado incrementar la participación política en referencia a un público de carácter general. Así, no supone ahora, ni en su momento, como lo confirma Dahl (1989), una sorpresa sobre el escepticismo respecto a los experimentos vinculados con la democracia electrónica.

A principios de la década de los noventa, en Estados Unidos, el debate alrededor de la teledemocracia se nutrió de nuevas energías. Ross Perot, candidato presidencial en EU, como parte de su estrategia de campaña populista, situó la idea de televisar los encuentros o reuniones con los ciudadanos, como una de las prioridades en la agenda mediática de los políticos y científicos sociales. La campaña de Bill Clinton, utilizó los medios electrónicos, como herramientas para las reuniones ciudadanas. Esta nueva concepción de encuentro, otorgó una nueva legitimidad a los argumentos de los teledemócratas que, hasta el momento, únicamente encontraban el fundamento para su acción política, en algunos proyectos o experiencias piloto.

El renacimiento de la *teledemocracia* fue el avance experimentado en el campo de los nuevos medios de comunicación, nuevos formatos y, por supuesto, el explosivo crecimiento de redes computarizadas. Este progreso ayudó a reactivar el debate acerca de la conveniencia de la teledemocracia, con el uso de ordenadores y la tecnología que ha acompañado a su desarrollo. Internet parece desplazar la televisión como plataforma política. En este sentido, aún hoy, mientras muchos activistas observan la existencia de estas redes computarizadas, como la herramienta para establecer la democracia electrónica, otros teóricos permanecen fieles a las creencias basadas en el uso de la comunicación a través de la televisión, como sustento básico para lograr este mismo ideal político.

El concepto de teledemocracia contempla, que las principales causas de apatía de los ciudadanos, en la esfera de la participación política, residen en la frustración y en los efectos derivados de la actividad de información, que se lleva a cabo por los medios corrientes destinados a la comunicación de masas. En primer lugar, ante las visiones sobre la *teledemocracia*, se argumenta que los gobiernos se han distanciado en exceso de los ciudadanos, considerándolos en su condición individual. Así, los nuevos medios de comunicación, podrían ayudar a aproximar de nuevo el gobierno a los hogares de los ciudadanos. Además, estas tecnologías permiten superar las barreras de tiempo y espacio, generando formas de democracia directa pensadas con anterioridad, pero no aplicadas de una manera práctica, debido a los problemas de tamaño en la población. En este sentido, los espectaculares avances en las tecnologías de la comunicación abren, por primera vez, las posibilidades para una participación directa de los ciudadanos en el proceso de toma de decisiones (Toffler, 2003).

En segundo lugar, el autor comenta que las instituciones de carácter representativo no se encuentran adaptadas para tratar con los problemas del siglo XXI, y se propone establecer una forma de democracia semi-directa, en la que las TIC jugarían un papel crucial; la ciudadanía podría, por ejemplo, y por primera vez en la historia, empezar a materializar sus propias decisiones políticas. En este sentido, el principal objetivo de la *teledemocracia* pasa por devolver el poder “perdido” al pueblo. Así, en un contexto democrático, el uso de las comunicaciones electrónicas y de la tecnología de la información, aparecen como instrumentos para empoderar a la población de cara a configurar agendas, establecer prioridades, realizar políticas de importancia y participar

en su implementación. En una palabra, la *teledemocracia* supone el uso de las telecomunicaciones, para otorgar el impulso a la ciudadanía con el objetivo de alcanzar su propia gobernanza.

5.8.2.2 *Cyberdemocracia*. Para Martín Hagen (1997), este concepto responde a la evolución de las redes computarizadas. Para Rheingold (1993) tienen una gran ventaja, son más interactivas y permiten vías de comunicación de *muchos a muchos*, y no sólo un flujo de *uno a muchos*. La idea del primer tipo de comunicación, es el marco central para la generación de beneficios colectivos. Este escritor confía en que la creación de la comunidad a través Internet, puede construir y recuperar buena parte del capital social perdido, que ha sido anhelado por científicos y analistas políticos. La tecnología que hace posible la existencia de comunidades virtuales, tiene el potencial de brindar un enorme impulso a los ciudadanos de a pie, a un costo relativamente bajo; les otorga impulso intelectual, social, comercial y, quizá el más importante, el político (Rheingold, 1993:76).

Mientras los cyberdemócratas, como los teledemócratas, claman por más formas directas en relación con los gobiernos, a diferencia, estos últimos inciden en los aspectos de participación política desde otra perspectiva; para ellos, la discusión y la participación política, en su vertiente de carácter más comunitaria, constituyen la esencia sobre la que trabajar.

5.8.2.3 *Democratización electrónica*. Para los partidarios de este concepto, el mayor potencial de la nueva tecnología de la información, con vistas a mejorar la democracia, reside en su capacidad para realzar la democracia mediatizada (Sinder, 1994). Su primer objetivo se encuentra en el trabajo para lograr un aumento en las dimensiones de los canales y vías destinados a la provisión de información. La meta es el realce de la democracia a través de las nuevas tecnologías, de manera que pueda incrementarse el poder político de aquellos cuyo rol se encuentra habitualmente minimizado en los procesos políticos fundamentales. Los partidarios de este concepto asumen que con estos postulados se logra ubicar a una mayor cantidad de ciudadanos en las esferas de poder .

De esta manera, el concepto de *democratización electrónica*, según Hagen (1997), no establece una democracia directa, aunque sí mejorar la situación de las estructuras de

democracia representativa. Su principal preocupación, gira alrededor de cómo extender a la población en general, las "ventajas de la información" que las redes electrónicas han otorgado a los miembros de las élites. En este sentido, el sistema político democrático obtendría importantes ganancias en todas sus dimensiones. Para los promotores de este concepto, la apatía política y el desencanto con el gobierno, no tiene su origen en la estructura básica del sistema político representativo, sino en ciertas imperfecciones y disfunciones localizadas en su interior y que pueden ser remediadas. La voluntad, en esta vertiente, consiste en la creación de canales y modos de información y comunicación alternativos (en relación con los mass media), entre la población y sus representantes electos.

El concepto de *democracia electrónica*, también señala que las redes computarizadas son un instrumento válido para reforzar a la sociedad civil, teniendo en cuenta, que los costos de transacción y organización en las asociaciones y grupos de interés, pueden verse ampliamente reducidos (Bonchek, 1995). Las diversas orientaciones en torno al concepto de *democracia electrónica*, favorece mejorar las estructuras y los mecanismos de la democracia, e inciden en la importancia de los intercambios de información y las discusiones políticas, en el marco de las actividades de participación. Este concepto, favorece las formas de la *democracia representativa* sobre aquellas propiamente de democracia directa, condición crucial que impide a los políticos el uso de Internet, en especial, para los sistemas de información política.

En el cuadro que se muestra a continuación, se distinguen las acciones de estos tres modelos, la tecnología que usan, el enfoque democrático y la intención a la que se hace referencia. Tambini (2001), comparó seis ciudades interconectadas, para observar cómo con el uso de las TIC, se animaba la democracia ciudadana.

Cuadro 3. Tipos, dimensiones y comunicación de la Teledemocracia

	Teledemocracia	Ciberdemocracia	Democracia electrónica
Tecnología principal	Televisión	Redes de ordenadores	Redes de ordenadores
Tipo de democracia	Directa	Directa	Representativa
Dimensiones de la participación	Voto	Discusión y participación política	Discusión política e intercambio de información
Arena política	Información	Ventajas informativas	Sistemas de información políticos

Fuente: Prats, Joan Oriol y Álamo del Óscar (2003) *Democracia electrónica: concepto, tipos y posicionamientos*. Tomado del Instituto Internacional de Gobernabilidad de Cataluña.
http://www.revistafuturos.info/futuros_4/democra_elect_3.htm

El autor argumentó las implicaciones de estos nuevos medios de comunicación, para los requisitos de la democracia a partir de una amplia noción de la participación. Describe varios proyectos de redes de trabajo cívicas, que incluyen una reestructuración de los medios en instituciones actuales, destaca las ventajas del e-mail, Internet y la interactividad en relación con los *media tradicionales*. Asimismo, considera el impacto de la provisión de información de votos e información políticas a través de la red, que podría redefinir la conformación básica y la organización de las identidades políticas.

El autor concluye que las TIC incrementan la participación política, que podría ser determinada por la forma como se organiza y regula; también, por la manera en la cual el interés público es definido para el uso de TIC, con el fin de promover la participación democrática. Además, recomienda mejorar el acceso a los media, destaca suposiciones simplistas acerca de las motivaciones de la participación política y, evalúa las nociones de comunidades locales como esferas primarias de la participación política.

5.8.3 Interpretaciones de la e-democracia a través de modelos.

Se ha pretendido estudiar la *e-democracia* explicando sus componentes, características y proponiendo alternativas de modelos que pretenden identificar sus variables y las formas de interacción.

Dahlberg (2001), observa como la intervención informatizada cambia muchas realidades y afirma, que ha emergido un prominente campo dentro de la retórica de Internet y la democracia. A partir de este supuesto, describe los modelos para la democracia: comunitaria, liberal individualista y deliberativa⁸⁰. Examina las posibilidades de realización de estos tres campos, y concluye que la esfera pública o crítica racional del discurso puede extenderse a través del ciberespacio.

⁸⁰ Nótese que corresponden a los modelos de democracia ya presentados en la discusión sobre la participación ciudadana (Cortina, 1997; Rawls, 1978; Rubio Carracedo, 2000; Wasler, 1996; entre otros).

Para entender los principios de este novedoso campo de la *democracia electrónica*, quienes la han estudiado, han optado por cotejar los modelos, que se consideran exclusivos para esta alternativa de la democracia, con los que se emplean en las comunicaciones a través de la Internet. De una parte, Abramson, Arterton y Orren (1998), citados por Riedel, Wagoner, Dresel Sullivan y Borgia (2000: 88-90), describen las características del uso de ordenadores en la participación política y, aunque en principio emplean diferente denominación, luego se asemejan a las propuestas para el mismo concepto de *teledemocracia*, que propone Dahlberg (2001). Este autor, identifica tres tipos de esta modalidad de participación electrónica:

- a) La plebicitoria: o también llamada de los individualistas liberales (Dahlberg, 2001), en la cual los ciudadanos participan directamente en el gobierno a través del voto electrónico. Esta forma directa de democracia, ha sido entendida como una manera de cogobierno, o también, como una modalidad de reincorporación a la democracia y a la educación de los ciudadanos. Se discute esta condición por las suposiciones que involucra, como la creencia en una igualdad y asociación ilimitada y depende de la forma como la tecnología puede favorecer más la participación basada en grupo. Groper (1996), condena las razones por las cuales aún los ciudadanos están aislados del debate público. Un caso específico es el sistema PEN⁸¹ de Santa Mónica, que desarrolla la democracia a través de la comunicación directa de los ciudadanos con el gobierno cívico oficial. El libre acceso para los habitantes, es el resultado de las exigencias al gobierno local.
- b) Comunitaria: conformación de redes electrónicas para la igualdad en la participación. Esta forma enfatiza la discusión electrónica, para llegar al consenso de la comunidad. Pero la construcción consensual (según Abramson, et al., 1998) puede resultar en una insatisfacción y la disminución de la tolerancia.
- c) Democracia deliberativa: (Dahlberg, 2001), afirma que recientemente los demócratas electrónicos han empleado este término, para referirse, a quienes quieren ir más allá de las posiciones individualistas y comunitarias. Para Abramson, y otros (1998), esta intención es pluralista, en la cual los intereses de los ciudadanos no necesariamente

⁸¹ Public Electronic Network. Puede verse en: <http://www.mckeown.net/PENaddress.html>

son compatibles. Pero, se acepta que la organización ciudadana en grupos on line, es capaz de influir en la política. Infortunadamente, las formas pluralistas tienden a perder la orientación y el sentido común del bienestar. Abramson, finalmente apunta por un bienestar común, con el uso de los medios electrónicos; así, sería favorable e ideal combinar las formas comunitaria y pluralista.

A partir de las pretensiones sobre una conciencia social y soluciones igualitarias, Walton (2002), ha ideado otro modelo teórico para las actividades democráticas a través de la Internet. Según el autor, éstas parecen ser una labor interdisciplinaria. Así, su propuesta se fundamenta en un enfoque que involucra varias disciplinas que responden a la forma como puede operar el discurso público a través de la Internet.

El *metamodelo*, como lo llama Walton, muestra como las comunidades despliegan una amplia escala de diseños de conversación, que sintetizan o circunscriben las perspectivas del individuo: lo social, de la organización e incluso los desempeños para su procedimiento. Este *metamodelo*, se fundamenta en el uso de las tecnologías de la comunicación basadas en la Internet, para fortalecer el diálogo, de tal manera, que se convierta en un intercambio social transformativo o integrado por diferentes entes de la comunidad, con perspectivas de soluciones comunes. Concluye, que la democracia deliberativa necesita una nueva visión, en la cual se guíe la acción hacia el rediseño de las instituciones sociales. El autor, presenta la crítica como necesaria para obtener una imagen coherente, del diálogo con el público, el que puede ser conducido de tal manera, que mitigue los mecanismos de poder gubernamental, social y hacer posible la voluntad pública, para que pueda operar de manera consistente con lo prescrito por la teoría democrática.

5.8.4 Controversia alrededor de la e-democracia.

Internet, es ante todo, un medio propicio para la interacción, el debate y aún más, cuando se trata de la actividad democrática, hecho que aún no es muy reconocido por quienes comparten este ámbito. Ante estas nuevas facilidades, existen posiciones encontradas. Hay quienes consideran que Internet se ha convertido en poderosa herramienta para la democracia y es así, una gran oportunidad de comunicación para los políticos (Johnson, 2001). De otra parte, Castells habla de oportunismo, pues la

utilización de la red es, ante todo, en el tiempo de las campañas electorales (Castells, 2003: 204).

El crecimiento de esta red informatizada de comunicación, la intensificación de las relaciones entre personas distantes geográficamente y la conformación de grupos a través de este medio electrónico, han proliferado la intención populista de la democracia, con el supuesto para muchos, de que esta nueva alternativa de comunicación popular sería una posible solución, para alcanzar una mayor participación y debate por parte de los ciudadanos. Para Castells (2003), quienes tienen la oportunidad de ocupar los cargos administrativos en el gobierno de los estados, son conscientes del poder de las nuevas tecnologías, pero como afirma posteriormente el autor, Internet no es un instrumento de libertad ni tampoco un arma para ejercer dominación unilateral.

5.8.4.1 Internet como una gran oportunidad para la democracia. De esta manera, la alternativa política de la teledemocracia, se ve, en primera instancia, de manera positiva y alentadora. Según Walton (2002), el surgimiento de las comunicaciones y con ellas los debates a través de la Internet, ha llevado a pensar en este medio como una nueva alternativa para llevar el poder político a los ciudadanos, los compromisos de la deliberación pública y el mejoramiento de las comunidades. El interés por Internet y las redes informáticas, ha reavivado en los últimos años un amplio debate sobre esta nueva modalidad del gobierno de la mayoría (Kippo, 2003).

Las nuevas tecnologías, facilitan la construcción de espacios para la comunicación entre personas, con experiencias y motivos comunes; éstos representan un beneficio y un peligro; los grupos de discusión en Internet, por ejemplo, pueden permitir que las personas discutan sobre dificultades compartidas, cuando de otro modo, serían bastante aisladas y creerían que su situación es única, o en cualquier caso, desesperanzadora. Sería muy infortunado utilizar las nuevas tecnologías para aumentar la probabilidad de que los miembros en los enclaves deliberativos, alcancen muros que los aislen de las opiniones del signo contrario (Sustein, 2003: 177).

A continuación, Sunstein hace una serie de suposiciones que reivindican la sociedad. Así, propone que la mayoría de personas piensan que es importante conocer las

opiniones, los temas y las oportunidades extraordinarias que ofrece Internet y otros avances tecnológicos, para su uso regular. Como instrumento de servicio a la ciudadanía, principalmente en el ámbito nacional, pero en ocasiones también en el mundial, a través de los cuales los individuos ampliarán sus horizontes de forma continua, examinando sus opiniones a la luz del aprendizaje de alternativas. Es fácil imaginar, entonces, una norma social general al respecto, incluso se puede pensar en un cambio cultural, hacia una sociedad donde las personas se comprometan a utilizar las nuevas tecnologías de este modo.

También se puede pensar en una cultura donde las aspiraciones de este tipo, reciben apoyo por parte de las instituciones públicas o privadas. Donde los sitios web a menudo ayudarían a las personas a conocer otras opiniones incluso diferentes a las de los creadores de los sitios web. Esta cultura de enlace, proporcionaría todo un abanico de opiniones que sería lo más normal. Y, además, el gobierno intentaría, a través de medidas no intervencionistas, garantizar que el sistema de comunicaciones constituyera una ayuda y no un obstáculo para un gobierno democrático.

Para Schneider (2000: 122), la emergente discusión política mediada por el ordenador, representa una oportunidad para los ciudadanos individuales de expresarse acerca de la política. La conversación es el fundamento en el cual la política se construye. A través de la discusión política, el resumen de sus hechos, eventos y realidades nacionales e internacionales, se transforma el significado de realidad con consecuencias personales. La democracia empieza con la conversación, dice el autor citando a autores como Dewey⁸² y Ackerman⁸³ (1989:6): “el dialogo es la primera obligación del ciudadano”⁸⁴. Desde la misma perspectiva, Kippo (2003) afirma que el poder reside en aquellos que pueden hacer oír su voz, motivo por el cual es importante acceder a la *esfera pública*, hecho que, por los medios tradicionales, se dificulta para los ciudadanos corrientes. Internet podría convertirse en el medio de comunicación más democrático, porque a través de las redes informáticas, cada individuo tiene la posibilidad de obtener información y expresar sus opiniones.

⁸² Dewey, J. (1959). *Dialogue on John Dewey*, New York: Horizon.

⁸³ Ackerman, B.(1989). “Why dialogue?” *Journal Philosophy*, 86 (1), 5-22.

⁸⁴ Comillas del autor.

Baber (2002) asevera que Internet no es el resultado de las pretensiones políticas; considera que su rol puede facilitar los procesos democráticos, los que se han exagerado o subestimado. En el consenso general, parece ser que Internet puede ir de manera similar a otras tecnologías de la comunicación tales como la radio y la TV, en su función de agentes para la democratización. El autor afirma que Internet podría contribuir a incrementar sutilmente las formas de control social. El autor analiza el caso de Singapur, y describe los mecanismos de regulación que puede implementar un gobierno a sus ciudadanos. Concluye, que a través de Internet, efectivamente se contribuye a incrementar las posibilidades de vigilancia, y se puede convertir en un potencial para la dispersión de formas de regulación existentes y expansión de los límites de la esfera pública.

Winocur (2001), hace una reflexión sobre las posibilidades y limitaciones de la participación en Internet. Afirma, que la formación de comunidades virtuales no significa un cambio o sustitución de otras formas de organización y membresía, pero si nuevas experiencias paralelas o complementarias a éstas. De otra manera, a pesar de las limitaciones económicas y sociales de acceso a la Internet, la integración en cadenas, redes y foros de discusión pueden, potencialmente, desarrollar microesferas públicas donde la materia significativa es discutida por varios individuos, grupos minoritarios y movimientos sociales.

Nielsen (2002), argumenta como la intervención de las nuevas tecnologías soportan positivamente la realización de las potencialidades en la democracia, para lo cual se requiere, que el uso de esta tecnología esté integrado en un proceso colectivo de las diferentes posturas de los movimientos políticos. Este enfoque propone mirar las perspectivas de los nuevos media para la democratización, como una manera de apropiación de las recientes tecnologías y la realidad virtual para la 'vida real' inscritos en los movimientos y el cambio con la concentración de espacios de práctica.

5.8.4.2. *Internet no es una solución democrática.* Desde la segunda posición, considera que la democracia tiene falacias y sufre desencantos por parte de los ciudadanos. Políticos e instituciones gubernamentales han considerado cómo las nuevas tecnologías de la comunicación, pueden ser una solución a la apatía por las ideas que rondan el

gobierno del pueblo. Castells declara que “Internet no puede proporcionar una solución tecnológica a la crisis de la democracia.” Los ciudadanos sienten que no tiene mucho sentido gastar sus energías en discusiones políticas, excepto cuando se ven afectados por un determinado acontecimiento que despierta su interés o afecta sus intereses personales. Castells muestra su apreciación cuando afirma que no es Internet, por medio de la tecnología, la que consigue cambiar el profundo desencanto político que siente la mayoría de ciudadanos del mundo... En un mundo en el que existe una importante crisis de legitimidad política y una gran desilusión de los ciudadanos respecto a sus representantes (Castells, 2003b: 202).

Así, por ahora, en lugar de reforzar la democracia a base de fomentar la información a los ciudadanos y su participación, los usos de Internet tienden más bien a profundizar la crisis de la legitimidad política. El problema, naturalmente, no es Internet sino la clase de política que están generando nuestras sociedades. Una política que en último término configura el poder del Estado, en el momento en que se enfrenta a una transformación de su entorno (Castells, 2003b: 204).

Novotnky (2000: 74), también destaca como Internet no es una promesa para algunas partes de la sociedad, ante la iniquidad y las desigualdades de clase, raciales y regionales. Las promesas multimedia se ofrecen tan solo a un grupo de gente, en especial trabajadores y que se consideran bien educados, no sólo hay una persistente y continua desigualdad económica, sino que también se transfiere al uso de las tecnologías. Lo que posteriormente destaca el autor, es que la cultura está fracturada y las tecnologías, refuerzan estas diferencias. Anota Novotnky, que para muchas comunidades pobres en los Estados Unidos, la comunicación por Internet es una promesa indefinida, y más, para quienes miran estas tecnologías como privilegios sociales.

En respuesta, Schneider (2000) anota cómo se suceden transformaciones culturales; los espacios en lugares públicos para las conversaciones informales han disminuido, las personas se reúnen menos para compartir con otros, todo porque han cambiado sus hábitos e intereses, hoy se dirigen más a satisfacciones de tipo comercial y a intereses privados. Además, hay pocas oportunidades que dejan los espacios públicos para la

charla, así que el diálogo entre los ciudadanos ha menguado y ellos han adoptado un enfoque consumista y viendo los intereses públicos como prioritarios (Dahl, 1989)⁸⁵. La democracia actual⁸⁶ y el ánimo por superar sus falencias, dan paso a la oportunidad de renovar los mecanismos para la participación a través de los debates virtuales, con fines de la participación política. Los engaños a la participación ciudadana, se basan en los mecanismos de comunicación, caracterizados por una manifestación popular centrada en el voto, en la cual los ciudadanos, eligen sus representantes con base en las propuestas que se acercan más a sus intereses, o bien por simpatías de diversa índole. Esta condición es insuficiente para una verdadera participación democrática causada por diferentes motivaciones:

La primera de ellas, es la carencia de una contribución de proceso a partir de la cual los ciudadanos puedan realmente manifestar sus necesidades, intenciones y motivaciones, para luego plasmarlas en una planeación programática, respaldada por los gobernantes. Segunda, el cabildo democrático se ha convertido en una meta alcanzable por la motivación del poder del que se apropian unos pocos, y a quienes sólo les interesa lograr sus posiciones sin asumir, de manera eficiente, los compromisos para los cuales fueron elegidos. Tercera, las movilizaciones e interacciones entre los políticos y ciudadanos, se acentúan de manera temporal, o sea en el momento en que se acercan las campañas electorales; una vez han pasado éstas, se entra en un proceso de despreocupación mutua. Cuarta, la participación ciudadana se destaca por procesos aislados, carentes de pocas acciones colectivas y cuando se suceden, padecen de la falta de permanencia en su acción de protesta o en muchas ocasiones con pocos efectos en las decisiones gubernamentales. Por ende, se han generado comportamientos actitudinales negativos hacia la democracia, tildados de apatía y poca participación ciudadana.

Una posición más desalentadora es la de Quintanilla (2002), quien no es optimista con la participación en los asuntos públicos a través de Internet, lo dice: “no creo que los retos ni las soluciones más importantes para el desarrollo de la democracia tengan

⁸⁵ Dahl, R. (1961). Who governs? New Haven: Yale University Press.

⁸⁶ El análisis de las falacias de la democracia y el profundizar en la temática de las relaciones entre gobernantes y gobernados, no es tema propio de esta investigación y, por lo tanto, se alejaría del logro de los objetivos de la misma. Así, el tema se aborda desde sus implicaciones para las acciones de grupo interactivas. Si se desea ampliar en este campo, el lector puede recurrir a ver los resultados de este estudio.

mucho que ver con el uso de tecnologías de la información para organizar votaciones, hacer continuas consultas a la población sobre cuestiones políticas o mejorar sustancialmente los problemas de legitimación y eficiencia que tienen los representantes políticos en su comunicación con los electores” (Quintanilla, 2002: 93).

Para justificar su falta de credibilidad, anota algunos efectos de la página web, cuando el Senado español organizó una comisión de estudio sobre las tecnologías de la información, para que cualquier ciudadano pudiese acceder a toda la información recogida por esta comisión. Además, la web disponía de varios espacios (foros) para participar en el debate. El autor, como experto de la comisión, revisó los mensajes en este foro. No encontró nada relevante, tan solo unas críticas sobre la intervención de los políticos en asuntos como Internet. Concluye, que estos resultados representan la enorme distancia que existe entre los discursos teóricos sobre la sociedad de la información y sus repercusiones para la política democrática, y la efectiva realidad de ésta, en las sociedades actuales. No considera que las TIC sean la extensión o ayuden en mejorar la *democracia*. Este medio no es diferente al ferrocarril, que para parlamentarios del siglo XIX facilitó mejoras en hechos circunstanciales como viajar desde sus circunscripciones a Madrid, lo que no significó cambios sociales, ni para la política ni para la democracia. De la misma manera, es imposible que las TIC puedan influir en los sistemas sociales y democráticos.

Lo que se podría responder a Quintanilla, es que la Sociedad de la Información es un hecho dado, imparable. Más cuando a la fecha de este escrito, las calles de Madrid están destrozadas por las instalaciones de fibra óptica. En pueblos tan pequeños como Jun⁸⁷, se ha instalado hace unos meses, el servicio de antena para Internet Wifi, el que será extensible, en muy corto tiempo, por el programa Interville, a más de 20 poblados en la misma comunidad. Si pensamos de manera prospectiva, es a la vuelta de la esquina cuando Internet entra, y está entrando en los hogares, pero como se destaca en este capítulo, como un medio interactivo. Además, muchas alternativas de reflexión, se invitó al autor de esta crítica, a hacer una deliberación sobre cómo en unos 15 años los jóvenes y niños de hoy realizarán su acceso a las TIC, cuando desde el inicio de su

⁸⁷ Estos datos y análisis, se tratan más ampliamente en el aparte de ‘contexto’ y en la ‘primera etapa’ de los resultados en este estudio.

educación, igual que su esparcimiento, el ordenador y Internet han sido las herramientas prioritarias.

Los problemas que se plantean de las TIC para la *participación ciudadana*, son de otra índole. Como lo anota Castells (2003), es el control que se hace de ellas por parte de los políticos, pero aún más temerario es el papel que empieza a desplegar la nueva elite conformada por los informáticos. Los encuentros de la inteligencia artificial, podrán hacer maravillas o grandes estragos con los servidores de comunicación de Internet⁸⁸.

⁸⁸ Este no es un tema de profundización en este estudio, por lo cual no se han realizado las búsquedas pertinentes. Un ejemplo de los efectos de la IA, son los virus inteligentes que hoy rondan por toda la red y van aprendiendo las estrategias de daños y averías que otros virus desarrollan. Ejemplos como éstos, y muchos otros, controlan la información o la transmutan.

5.9 LA TELEDEMOCRACIA Y LO LOCAL.

Manuel Castells (2003: 453), contribuye a concluir esta parte sobre la *teledemocracia*. Presenta un modelo sobre la democracia informacional en el que reconoce tres tendencias: la primera, es la recreación del Estado local, hecho que sustenta la intención en esta investigación, la importancia de la *participación ciudadana* a través de Internet, para mejorar los canales de comunicación e influir en las decisiones políticas. Continúa el autor, que en muchas sociedades de todo el mundo, la democracia local parece estar floreciendo, al menos en términos relativos a la democracia política nacional. Ello es particularmente cierto cuando los gobiernos regionales y locales colaboran mutuamente y extienden su alcance a la descentralización vecinal y la participación ciudadana (por ejemplo, en Barcelona, Estocolmo, Lyon o Bolonia), las nuevas tecnologías contribuyen a aumentar la participación en el gobierno local.

Por otro lado, la democracia local se potencia a través de experimentos de *participación ciudadana electrónica*, como el programa PEN organizado por el ayuntamiento de Santa Mónica, en California, a través del cual sus ciudadanos debaten temas públicos y dan a conocer sus sentimientos al gobierno municipal; un acalorado debate sobre las personas sin hogar (con la participación electrónica de los propios afectados), fue uno de los hechos más conocidos de este experimento a comienzos de los noventa. La Ciudad Digital de Amsterdam, creada en los noventa por una iniciativa compartida entre los antiguos líderes del movimiento de *okupas* y el gobierno municipal, mostró el extraordinario potencial de las redes de comunicación por ordenador como instrumentos del debate de bases autoorganizado y público en el nivel local.

En los años noventa, los activistas del municipio de Seattle y otras ciudades de los Estados Unidos, estaban construyendo redes *online* basadas en el municipio con el fin de proporcionar información, estimular el debate ciudadano y reafirmar el control democrático sobre temas medioambientales y de política local. En el ámbito internacional, los nuevos movimientos sociales transnacionales surgidos para defender las causas de la mujer, los derechos humanos, la preservación del medio ambiente y la democracia política están haciendo de Internet una herramienta esencial para diseminar la información, organizarse y movilizarse (Castells, 2001: 437-438).

Con la declaración de la Comisión Europea⁸⁹, desde entonces se declara la Sociedad de la Información para Europa. Se han desplegado acciones sociales y, ante todo, tecnológicas con el soporte de los gobiernos, para implementar las TIC. Se ha visto en ellas, que la comunicación y localizar información, es un derecho de las personas. En cumplimiento a esta intención, Internet es el medio que abre la posibilidad de interconectar a entidades, organismos gubernamentales, instituciones, empresas y personas de diversa procedencia por el origen, estatus, orientación, sin importar compromisos religiosos y de otra naturaleza; es decir, libremente conectados.

En Francia, según Martayan (2000), es el de Parthenay, pequeño pueblo que ha sido objeto de experimentación de las TIC. Michel Herve, identificado como el líder de esta actividad, comprometido con la ciudadana y catalizador de los residentes para decidir el modo como van a implementar las nuevas tecnologías. A los ciudadanos de Parthenay, se les ha proveído de acceso libre a Internet y de oportunidades a bajos costos para la compra de ordenadores. El sistema de Intranet, exclusivo para la participación, ha hecho de Parthenay, el pueblo reconocido como ‘el pueblo Net’ ‘In-Town-Net’. Sus sistemas, aportan información sobre educación, empleo, servicios sociales, etc. Se han observado resultados positivos en la población, pero se concluye que las nuevas tecnologías sólo pueden mejorar, no reemplazar las redes de trabajo sociales reales.

*El municipio de Porto. Con el fin de hacer una amplia divulgación de las TIC, celebra un evento anual. El último fue: Porto 2000, Ciudad Tecnológica. En su portal⁹⁰ se divulgan las actividades *online* y se considera que todo el municipio estaría en conexión, con un espacio para el debate, la información y el ánimo de posibilitar a la población de la ciudad la participación en sesiones públicas.*

*En Escocia existe el Centro Internacional para la Teledemocracia⁹¹, respaldado por la Universidad Napier, y en colaboración con la operadora británica de telecomunicaciones BT. Entre sus objetivos afirma que sus acciones están exentas de aspiraciones partidistas y pone el acento en la articulación de la *polis virtual*: «El centro apoyará el proceso democrático no sólo proporcionando información a los individuos*

⁸⁹ Comisión Europea (1994) Europa y la Sociedad de la Información. Informe Bangemann. Recomendaciones al Consejo Europeo. Comisión Europea. Bruselas, 35 págs.

⁹⁰ porto2002.cidadetecnologica.org/teledemocracia.html (Descripción en el Anexo 8).

⁹¹ <http://itc.napier.ac.uk/>

en el momento oportuno, sino aportando el conocimiento necesario para facilitar la interacción de la comunidad con el gobierno».

*En la República Checa-Praga*⁹², el Centro Internacional de la Teledemocracia pretende desarrollar y aplicar el avance de las TIC, para incrementar y soportar en la democracia los procesos de toma de decisiones. Entre sus objetivos, busca demostrar cómo la tecnología puede contribuir a abrir más la accesibilidad en los gobiernos. Soporte y asistencia al público, a organismos voluntarios y participar en el gobierno a través del uso de la tecnología.

En España, Kippo (2003), comenta que a nivel nacional, es el Senado (www.senado.es) el que ofrece servicios avanzados para la participación de los ciudadanos españoles. En la página web de este órgano, los internautas pueden seguir las sesiones plenarias en directo, familiarizarse con las iniciativas, las ejecutadas y las que están en proceso de tramitación y con las intervenciones que se presentan en esta corporación. Además, expresar opiniones en el foro público y dirigir comentarios o preguntas de forma directa a cualquier representante de la Cámara Baja.

Para el caso de los municipios, con el título de *Más posibilidades para una democracia directa con la ayuda de las nuevas tecnologías*⁹³, Johhana Kippo declara que en la comunidad de Murcia la Asamblea Regional y algunos ayuntamientos de la región facilitan la participación de los ciudadanos en política a través de sus páginas web. No obstante, existe un desconocimiento generalizado por parte de la gente sobre la existencia de dichos servicios interactivos (Ver Anexo 7).

Sin embargo, después en su descripción de cada una de las páginas web realizadas por los ayuntamientos en la comunidad de Murcia, destaca sus carencias en la interactividad y comunicación con los ciudadanos. Entre las principales causas relaciona el *desconocimiento*. No obstante, sólo la existencia de esos servicios realizados con la ayuda de las nuevas tecnologías, no garantizan un mejor funcionamiento de la democracia. Es necesario que los ciudadanos conozcan estas

⁹² Second e-Gov Conference: From E-Government to E-Governance. Prague, Czech Republic, September 1-5, 2003. Web localizada en el verano del 2003.

⁹³ http://www.gencat.es/csi/cas/sociedad_informacion/si_mundo/programas/teledemocracia.htm Web localizada en el verano del 2003.

posibilidades que aporta la comunicación informatizada, para participar en la toma de decisiones políticas que van a influir en las vidas de los habitantes.

Las condiciones sociales en España. Para los profesores del *Observatorio para la Democracia*, un alto porcentaje de la población española está al margen del mundo digital (España ocupa el decimoquinto puesto en la clasificación del desarrollo de la administración electrónica). Los estudios vinculados al tema, por lo general, suelen volcarse sobre el análisis y la necesidad de reforzar el primer aspecto, olvidando que la tecnología es un producto sociocultural, y ha de entenderse desde esta dinámica. Los problemas sociales requieren soluciones sociales, y no meramente tecnológicas.

La desigualdad en el acceso a las tecnologías (o *brecha digital*), se produce entre los diversos sectores de la población española, y obedece a distintos indicadores: perfil socio económico (nivel de renta); género (las mujeres son las que menos acercamiento tienen); edad (en la franja que comprende a los menores de 25 años hay una mayor penetración de las nuevas tecnologías, en cambio los mayores de 55 años tienen un acceso muy restringido); nivel educativo (a mayor nivel educativo, mayor contacto con las nuevas tecnologías). Siguiendo esta línea argumentativa, parece evidente que los grupos que tienen un mayor contacto con las nuevas tecnologías (hombres jóvenes con un alto nivel de estudios e ingresos elevados), sean los más capacitados para emitir el voto en forma electrónica. Pero como se ha mencionado reiteradamente en este estudio, es con una acción educativa que se subsana el problema de la comunicación

A *Jun*, pueblo en las cercanías de Granada (y donde se realizó el estudio de esta tesis), se le viene asignando el nombre del *pueblo de la teledemocracia* en España. Se hacen allí, eventos que sirven de observatorio para la provincia de Andalucía y para España. Fue el primero que declaró *Internet* como derecho del ciudadano y donde se realizaron como prueba, unas votaciones electrónicas.

5.10 ESTUDIO SOBRE LAS PÁGINAS WEB DE LOS MUNICIPIOS EN DOS COMUNIDADES DE ESPAÑA.

Internet y las páginas web se han convertido en medio de información, como lo es el periódico y otros avisos que se elaboran en papel. Pero no tienen únicamente una

actuación informativa, sino que producen efectos antes no sospechados. Así, se genera nuevos tipos de interacción, las personas comparten a través de este medio tecnológico, sus ideas, emociones, motivaciones, buscan información relacionada con sus intereses de trabajo, académicos, comerciales, afectivos y personales.

Se ha realizado este estudio sobre páginas web, como soporte para esta investigación. El objetivo, fue describir y analizar las actividades comunicativas propuestas por los ayuntamientos, a través de las páginas Web en dos comunidades en España. Se emplearon categorías como la interacción y participación en asuntos de la gobernabilidad; identificar aspectos de los programas para el desarrollo de estas tecnologías y sus planes en los municipios.

Se tuvieron en cuenta dos modalidades de estas páginas. De una parte, las *activas*, porque permiten una comunicación directa y abierta con los directivos, entidades del gobierno y buscan tener una comunicación continua con la ciudadanía. Además, están respaldadas con una estructura programática de actividades. Las segundas, las *pasivas* o simplemente informativas, porque presentan únicamente una modalidad de avisos acerca de servicios, actividades, programas y como única posibilidad interactiva utilizan el e-mail.

Se empleó una metodología de análisis descriptivo y se procedió con base en las siguientes etapas: construcción de un instrumento de observación, para lo cual, se definieron categorías que identificaban la intención participativa y comunicativa de las páginas Web. Estas categorías se sometieron a la evaluación de expertos en el campo de la informática educativa, lo cual permitió la adecuación del instrumento para la observación y valoración. De la totalidad de municipios con estas páginas en Internet que poseía cada una de las comunidades, se realizó el análisis de 80 páginas (40 para cada una de las comunidades). Las categorías fueron:

Categoría 1: Intencionalidad y planeamiento. Si en su contenido invitaba a los pobladores a participar con las nuevas tecnologías y si se refieren a comunicaciones interactivas o sólo informativas. Además, si en ellas se

expresaban las intenciones programáticas de planeamientos proyectivos o prospectivos para esta finalidad.

Categoría 2: Sobre el diseño de las web. A diferencia de otros criterios para la observación del diseño (elementos gráficos, estéticos y de navegabilidad), en este caso, tratándose de la comunicación que poseen los ayuntamientos con su comunidad, se destacaron los aspectos del tipo de información, los servicios que ofrecen a sus comunidades y el tipo de interactividad, que en el diseño de este medio informático se proponía con los pobladores.

Categoría 3: Sobre la gobernabilidad. Esta categoría implicó observó compromiso de los dirigentes del ayuntamiento con sus comunidades. Se observó la utilización de las páginas web, no sólo como medios informativos, sino como condición donde la interacción implica una co-participación en los asuntos de directividad.

Los resultados de estos análisis se complementaron con dos entrevistas a alcaldes de estos ayuntamientos. Se concluyó que el diseño de estas páginas se corresponde con las filosofías que se han propuesto las entidades gubernamentales respecto a un acercamiento con la comunidad y brindarle un medio de participación e información.

No es sorprendente haber encontrado que los municipios mayores con más de 20.000 habitantes, tienen páginas web más elaboradas, es decir, presentan actividades programáticas de las TIC, dan mayor información acerca de sus ayuntamientos, la gobernabilidad, publicitarios o relacionados con los eventos de su comunidad, mayor acceso a los servicios y atención ciudadana y mayor posibilidad de interconexión. De esta manera, tanto en el diseño, implementación, soporte técnico y mantenimiento que implica esta actividad informática, los pequeños municipios requieren el apoyo de los más grandes y de las entidades gestoras.

En la *Primera comunidad*, las páginas web de los municipios poseen en común, características similares en la evaluación propuesta en este estudio, y es de suponer que ello se debe a la coordinación por parte del programa de la Diputación, para la

construcción de las páginas web⁹⁴, formato que contiene las especificaciones para su elaboración. Los datos indican que en la primera comunidad, presentaron páginas web que exponían sus compromisos respecto a las nuevas tecnologías, como otras que lo hacían brevemente o con poco reconocimiento y otras que no hacían mención de la temática. En cuanto a los servicios que se ofrecen a través de estas páginas, se destacan los anuncios y las actividades que realizan los ayuntamientos. Ocho de las páginas, permitían a los comunitarios realizar sus trámites vía *online*. Pero en conjunto, los ayuntamientos se preocupan por presentar informes de sus actividades; en 22 de 40 ayuntamientos no presentaban alternativas para estos servicios. Pero en su mayoría se preocupaban por mostrar una imagen del ayuntamiento. El medio de comunicación más empleado con el ayuntamiento en todas las páginas web es el correo electrónico; los otros medios de comunicación no se utilizan en su gran mayoría.

Sin embargo, respecto a las información que permiten la participación conjunta, la intervención comunicativa de los habitantes en las actividades y planes de la gobernabilidad, la mayor parte de las web no las menciona o es una alternativa que se limita a mencionar asuntos sin dar oportunidad de intervenir e interactuar. En esta comunidad, ninguna de las páginas visitadas ha implementado los procedimientos para la teledemocracia.

En la *Segunda comunidad*, las páginas web en frecuencias similares presentan su concepción acerca de las TIC, otras de manera informativa y las restantes no mencionaron nada al respecto. A diferencia de otros criterios de observación sobre este tipo de diseño, sobre los elementos gráficos, estéticos y de navegabilidad, la comunicación de las páginas web en estos ayuntamientos con su comunidad y los servicios que se prestan, se da mayor importancia a los anuncios tanto del ayuntamiento como los publicitarios. Dos municipios ofrecen el servicio de *oficina online* en la cual el ciudadano puede realizar sus trámites a través de este medio informático. Se presta mucha atención en dar informaciones acerca del ayuntamiento y de sus actividades programáticas y políticas.

⁹⁴ <http://www.diba.es/xarxatelematica/default.asp>

Algunos de estos ayuntamientos se preocupaban por tener una mayor interactividad con sus habitantes y conocer sus opiniones acerca de sus programas y actividades. Pero en una proporción similar, se presentaron otros que no daban posibilidad de comunicación, o simplemente el correo electrónico, finalmente, otras se orientaron a hacer una simple presentación dirigida a su oferta turística. Dos de los ayuntamientos han implementado los sistemas de las teleconferencias.

La introducción de las TIC en los municipios y, cómo éstos han de avocar los asuntos de la *participación ciudadana*, es un proceso en el cual están involucrados gobernantes y gobernados; de los primeros, el desarrollo de un trabajo en equipo y de liderazgo para orientar la comunicación continua con sus ciudadanos y de otra, los habitantes cuando se interesan por el aprendizaje de esta nueva modalidad de comunicación, dando de esta manera, respuesta a los programas propuestos por los ayuntamientos. Además, cuando continuamente pretenden informarse de los asuntos gubernamentales haciéndose partícipes de los respectivos procesos administrativos.

Se considera que los volúmenes de información, la gran variedad del acceso a los documentos administrativos, permiten a los ciudadanos ser más conscientes de la gobernabilidad en sus regiones respectivas y, por ende, comunicarse de manera más frecuente con sus respectivos ayuntamientos.

CAPITULO 6: LAS INTERACCIONES EN LA RED

- 6.1. Las comunicaciones a través de Internet
- 6.2. Las interacciones en entornos virtuales
- 6.3. Las clases de interacciones
- 6.4. Investigaciones en el campo de las conferencias electrónicas
- 6.5. Las interacciones en entornos sociales
- 6.6. Los foros y debates virtuales

Este capítulo presenta un panorama general de las interacciones que acontecen en entornos virtuales. La investigación en este campo es reciente y centrada en la educación escolar. Las teorías, hasta el momento, describen las actividades interactivas con la finalidad de reconocer los procesos de aprendizaje, pero en este estudio, se enmarcan en condiciones no institucionalizadas, como es el caso de los habitantes de un pueblo, que a través de sus mensajes en un *foro*, muestran una gran variedad de estas interacciones. Se tratará de reconocer, como en los contextos sociales, sin el propósito de los logros para el aprendizaje, es posible distinguir una función educativa a través de las redes de la información y comunicación.

Para ampliar este panorama, se expone en primera instancia el entorno de las comunicaciones en Internet, para luego profundizar en el campo de las interacciones.

6.1 LAS COMUNICACIONES A TRAVÉS DE INTERNET

Una de las respuestas, a las preguntas acerca de los cambios en la comunicación humana a partir del uso de Internet, como su influencia en la *participación ciudadana*, reside en las transformaciones del *modelo de comunicación*⁹⁵.

El paradigma de comunicación en medios como la televisión o la radio, dan relevancia a un emisor que llega a multitudes de receptores. En este paradigma, la comunicación es de *uno-a-muchos*. Tanto en la radio como en la TV los receptores son pasivos, no intervienen en los contenidos, la información que reciben la procesa y determina el emisor. Este tampoco conoce los efectos de sus mensajes, si requiere conocerlos, deberá recurrir a otros medios como por ejemplo las encuestas.

Sin embargo, este paradigma es cuestionable justamente en este mismo punto, desde la educación tradicional cuando crea un sujeto meramente “receptor” y evoca su pasividad.

⁹⁵ No es la intención de este estudio profundizar en esta temática. Las Teorías de la Comunicación, son hoy en día un campo amplio del conocimiento con una extensa tradición (Ver algunos como Mattelart, M. y A. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*, París, La Découverte. Guazmayán Ruiz, Carlos (2004). *Internet y La Investigación Científica: El uso de los medios y nuevas tecnologías en la educación*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá). El papel de la comunicación a través de Internet en la sociedad actual, es un hecho que ha sido interpretado desde diferentes ángulos. Sin embargo, en consenso los teóricos resaltan el papel de la *interactividad* que vienen proponiendo estas nuevas tecnologías de la comunicación en red, llegando a planteamientos como las transformaciones sociales y culturales producto de su acontecer.

Hay que concebir a la persona como una fuente que decodifica (escucha), desde su historia (tiene sus pasiones, sus recuerdos, sus convicciones, etc.) y desde ese lugar re-define aquello que escucha.

La difusión de la TV creó una nueva galaxia de comunicación. Su aparición no supuso que otros medios de comunicación desaparecieran, sino que fueron reestructurados y reorganizados. La radio perdió su carácter central, pero ganó penetración y flexibilidad, adaptando modos y temas al ritmo cotidiano de la gente. Los periódicos y revistas especializaron sus contenidos y seleccionaron su público. Mientras estos cambios se configuraban la televisión se convirtió en el medio de comunicación dominante (Castells, 2001:402-404).

La comunicación a través el teléfono se distingue por el paradigma uno-a-uno. En este medio, la comunicación solo existe entre un emisor y un receptor que mutuamente se intercambian sus papeles, el que ha sido emisor puede ser receptor y así sucesivamente.

A partir de la aparición de Internet, el modelo de comunicación cambia. En este caso, muchos emisores llegan a muchos receptores sin discriminación. La comunicación se produce uno-a-uno intercambiando sus papeles de emisores y receptores.

Internet ha dado la oportunidad, tanto a personas como a comunidades, de exponer sus demandas y obtener respuestas. Asimismo, puede suponer una mayor participación ciudadana a nivel político.

Este paradigma es objeto de múltiples investigaciones, pero aún no se han determinado cuales pueden ser sus efectos. Sin duda, sigue siendo Manuel Castells quien aporta una explicación inicial acerca de estas transformaciones dentro de las redes informáticas.

En el mundo existen actualmente millones de redes de ordenadores, que abarcan todo el espectro de la comunicación humana, desde la política, la religión, el sexo, hasta la investigación. Sin embargo, la capacidad de esta red de redes es tan grande, que una proporción considerable de la comunicación que tiene lugar en Internet, es espontánea, desorganizada, con miembros y finalidades diversificados. De hecho, los intereses

comerciales y de los gobiernos coinciden en favorecer la expansión del uso de la red: cuanto mayor es la diversidad de mensajes y participantes, mayor es la masa crítica de la red y su valor.

Pero no se trata solo del acceso, la construcción de la misma red ha sido popularizada, ha partido de la coexistencia pacífica, diversos intereses y culturas. La red, a partir de su forma *world wide web* (www), facilita una malla flexible en la que instituciones, empresas, asociaciones e individuos, crean sus propios *sites* (sitios) cualquiera puede producir su «página». Así, la red ha permitido agrupar intereses y proyectos, en virtud de los cuales los individuos y las organizaciones, interactúan de forma significativa en Internet (Castells, 2001:427-428).

La comunicación se hace más horizontal, anota (Castells, 2003b:454). Esta es la oportunidad que ofrece la comunicación electrónica para incrementar la participación política. En efecto, el acceso a la información *online* y la comunicación mediante ordenador, facilitan la difusión, recuperación de información y ofrecen posibilidades para la interacción. Lo más importante, es que los ciudadanos pueden formar sus propias constelaciones políticas e ideológicas, y con ello pueden evitar estructuras políticas establecidas y crear un ámbito político adaptable.

6.2 LAS INTERACCIONES EN ENTORNOS VIRTUALES

Las comunicaciones entre personas a través de Internet, se caracterizan por las *interacciones*. Los estudios acerca de la comunicación en las nuevas tecnologías subrayan su potencial y, a su vez, son la fuente para advertir la manera en que los usuarios dejan de ser pasivos a tener una voz activa, responden a la información y a las relaciones con los otros. Así, el aprendizaje que se establece a través de Internet, se explica con base en estas *interacciones*. En las definiciones (Dillenbourg, Baker, Blaye y Omalley, 1996), acerca del *aprendizaje colaborativo* (ver capítulo 4) se incluye el concepto de sujetos que participan, elaboran argumentos y en relación con otros, buscan solucionar problemas

6.2.1 La cognición y la colaboración.

Clark y Shaefer (1989) afirman que, los interlocutores generan en la conversación, unidades llamadas *contribuciones*. En ellas se distinguen dos fases, una de *presentación* y otra de *aceptación*. En la *primera*, los participantes muestran acuerdo mutuo en mayor o menor grado. En la *segunda fase*, presentan estructuras recursivas para su consideración. La recursión termina cuando se ha provisto, a criterio del grupo, de proposiciones suficientes para su comprensión. A este respecto, los autores destacan elementos de estas condiciones cognitivas como:

- La *atención continuada* que despliega cada participante, durante el proceso de internalización de las proposiciones.
- La *iniciación de nuevas contribuciones* se manifiesta como un indicador de la aceptación de las anteriores (se pueden anotar expresiones de retroalimentación como los monosílabos de ah! bien!! ok!, que pueden implicar el respaldo a la proposición; también frases o proposiciones que expresan una síntesis de la argumentación del debate).
- *Demostraciones* cuando el oyente expresa todo o parte del significado del argumento, entonces verbaliza parte de los argumentos que ha presentado el exponente.
- *Las contribuciones de los participantes*, se pueden generar de acuerdo con el número de participantes, como las que se realizan por turno, o también las que se producen por períodos en el diálogo, o en la totalidad de la contribución, propuesta por el grupo, y como resultado de las interacciones colaborativas.

Kozulin (1990) y Wertsch (1979 y 1991) encuentran diferencias entre el discurso social y el (que es) internalizado. Una de ellas, es la apropiación que se realiza en última instancia, de los argumentos propuestos en la discusión. Krauss y Fussell (1991) han observado, que los individuos hacen abreviaciones de los argumentos. Presuponen que estas abreviaciones acontecen también en el proceso de *internalización*.

Los *procesos caracterizados como colaborativos*, se relacionan con el aprendizaje y se incluyen dentro de las interacciones, porque el proceso cognitivo que está implícito en la comunicación. Las *interacciones colaborativas* definen mecanismos del aprendizaje y son imprescindibles, cuando unos sujetos pretenden entender a sus pares. Este proceso se inicia mediante la cognición individual. Entre los que se pueden anotar:

a) *Inducción*: Schwartz (1995: 10), observa que los pares dibujan una representación abstracta del problema. Luego concluye, que lo que aparece como común para el grupo, también lo es para la representación individual, este proceso es básicamente inductivo. Cuando surgen mecanismos inductivos en los compañeros, se pueden incitar expresiones referentes en el individuo.

b) *Carga cognitiva*: en la colaboración, la división horizontal del trabajo, el nivel de dificultad y las estrategias que se emplean, reducen la cantidad de procesos ejecutados por el individuo. Esta disminución de la carga cognitiva, puede explicarse por la regulación de los procesos entre los compañeros, porque producen autorregulación en cada sujeto y repercute en el grupo. La interacción con otros, grupos mejora la carga cognitiva, pero ésta no se determina en si misma.

c) *La propia explicación*: este concepto se relaciona con la situación social y proviene de estudios sobre la cognición individual.

d) *Conflicto*: conciernen a los planos intra e interindividuales: la *internalización* o transferencia de elementos desde el plano social o de interacción social. La *apropiación* es donde el individuo reinterpreta su acción o la manifiesta ante sus compañeros. El otro mantiene una representación de las acciones y lo que éste dice mediante las interacciones son juicios y reformulaciones.

Se puede entender la colaboración desde el análisis de sus propiedades, condiciones éstas que fundamentan las investigaciones del Aprendizaje Colaborativo (AC). Dillenbourg (1999) se refiere a:

- *La situación*: puede ser más o menos colaborativa, y ocurrir con más probabilidad, en personas de estatus similares, que entre jefes y empleados o profesores y alumnos.
- *Las interacciones* tienen lugar entre un grupo de miembros, que puede ser más o menos colaborativo, ejemplo: una negociación puede ser más abierta si es espontánea, que otra que se da por medio de instrucciones. Algunos mecanismos de aprendizaje, son *intrínsecamente* colaborativos y pueden disparar el aprendizaje individual.

6.2.2 Disposición de las interacciones en Internet.

Paulsen⁹⁶ (1995: 205) sistematizó conductas que manifiestan aprendizaje, con el uso de plataformas para la educación con Internet. Se incluyen las que implican acciones de grupo, y como consecuencia, interactivas. El autor considera entornos propicios para las *interacciones*: la libre discusión, seminario estructurado, orientación entre compañeros, base de datos colectiva, proyectos de trabajo en grupo, toma de decisiones colectivas y los trabajos de intergrupos en red.

Harasim (1991-1992) contempla otras posibilidades para el trabajo interactivo como: discusión en pequeños grupos, trabajo en pareja, trabajo en pequeños grupos, presentaciones en equipo moderadas por compañeros, simulaciones o juegos de rol, grupos de debate, trabajo colaborativo entre compañeros, socialización informal: café *on-line*, y la ayuda mutua entre compañeros. Paulsen (op.cit) destaca acciones interactivas en los grupos de discusión y trabajo en equipo, la orientación entre compañeros y la libre discusión. Kaye (1992) también enumera actividades que incluyen el trabajo en grupo a través de las redes como: seminario virtual, aula *online*, juegos y simulación *on-line*, aprendizaje del lenguaje y la escritura, utilidad educativa, integración CMC en programas de educación a distancia y espacios de discusión como complemento a clases magistrales. De estas características, los

⁹⁶ cit. en Ibáñez Salinas, 2000, p.

investigadores optan por reconocer, que las actividades colaborativas predominan en el ambiente de las interacciones informatizadas.

6.2.3 Las interacciones en los debates virtuales.

Las interacciones,, de manera más frecuente, se localizan en los debates virtuales asincrónicos. Barberà (y cols.) (2001: 214-216) con las siguientes características: los mensajes electrónicos están a la vista de todos los participantes en el debate, lo cual comporta una serie de ventajas: los textos de los mensajes y sus contenidos, se pueden visualizar, examinar varias veces y el texto se puede reestructurar. Estas características influyen en la de reflexión que se acontece en la discusión, favorecen la calidad de los aportes, como es el caso de estudiantes, que en este entorno, presentan informes argumentados y elaborados (Benbunah-Fich y Roxanne, 1999). Estas características, aunque ceñidas al ámbito de la educación escolar, también se pueden apreciar en cualquier modalidad de los debates electrónicos.

6.2.4 El proceso del discurso en el debate.

Según Barberà (2001: 211), implica *“un compromiso de los participantes, al servicio de la construcción de significados compartidos entre todos los miembros del grupo, no como un diálogo que, aunque interesante, no tenga ninguna influencia en la construcción de conocimiento”*. La característica principal en los debates virtuales asincrónicos, es el uso del texto escrito. A través ellos, se confrontan ideas, comparten acuerdos, se afirman creencias y actuaciones; se plantean respuestas, aportan argumentos, se defienden principios y se establecen relaciones sociales. Para convertir el debate escrito virtual, en una actividad implicada en la educación y que potencie la construcción de conocimiento, se requiere el uso procedimientos vinculados con el lenguaje escrito, como por ejemplo: plantear, preguntas que inicien el intercambio entre los participantes. Estos interrogantes, que se exponen en las plataformas a través de Internet, estimulan el pensamiento y las motivaciones,

También, se puede señalar las desventajas en este tipo de discusiones escritas, como por ejemplo: la falta de coherencia y de un hilo conductor en el debate. La interacción resulta

más complicada que en la comunicación presencial, ya que no existe el complemento de la comunicación no verbal para apoyarla. Otro inconveniente en los debates virtuales, es la dificultad de coordinación de la participación y las actividades de enseñanza y aprendizaje porque únicamente se dispone para ello del medio escrito.

6.3 LAS CLASES DE INTERACCIONES

La situación colaborativa, cuando es *interactiva*, hace referencia a su influencia en los procesos de la cognición. Dillenbourg (1999), propone los siguientes criterios para definirlos: *interactividad*, *sincronicidad* y *negociabilidad*. El autor, con el fin de explicar estas interacciones a través las redes informáticas, elaboró los siguientes conceptos:

- a) La situación colaborativa puede ser *interactiva*, cuando se refiere a como las interacciones influyen en los procesos cognitivos. Así, lo que se pretende medir es el grado de intertejido o de las relaciones entre razonamientos e interacción.

- b) El *Sincronismo*: consiste en realizar acciones en conjunto. En los medios tecnológicos, por ejemplo, los e-mails se catalogan como asincrónicos y los chats como sincrónicos. Los usuarios desarrollan sus reglas y maneras de generar sentimientos de sincronidad. Se considera, que este hecho incrementa el proceso mutuo de razonamiento, en el que pueden influir otros, como el modelamiento de los compañeros más diestros que participan en la conversación.

- c) La *negociabilidad* se puede dar en situaciones como: a) el grado de *negociabilidad* puede ser diferente en una explicación emergente, de naturaleza de la situación colaborativa; b) en la tarea, los compañeros por lo general lo hacen de forma interactiva para clarificar su valor pragmático; c) La negociación puede ocurrir si hay *un espacio para* que se suceda, puede ser inhibida por exigir a los compañeros jugar roles bien definidos o bien por otros hechos como tener tareas mal definidas y que requieren dificultad en entenderse; d) el espacio para la *mal-interpretación*, juega un rol igual de importante que para los acuerdos; éste elemento ocurre de igual manera que los acuerdos y las interpretaciones. Se puede llegar acuerdos a partir de las acciones de interpretación. El nivel de los malos

entendimientos, puede determinar el nivel de aprendizaje. Los autores proponen el concepto de *esfuerzo óptimo colaborativo*, que indica la cantidad de esfuerzo que deben aportar los participantes para acoplar una tarea y producir interacciones fructíferas.

6.3.1 Las negociaciones y la argumentación.

Estos tipos de interacción explican cómo se producen las ideas en un grupo, algunas de las cuales pueden ser ideas innovadoras. Ambas interacciones implican la *metacognición*⁹⁷, entendida como un acto de auto-reflexión del grupo y dentro del proceso de resolución de problemas.

La argumentación y las negociaciones son dos tipos de interacciones que comúnmente suceden juntas en la comunicación del grupo; de tal manera, que la significado de las negociaciones generan argumentos los grupos realizan tareas para. También, el proceso de negociación es denominado '*reparador de secuencias*', porque revisa el objetivo explícito del discurso; así, el diálogo no se origina dentro de un conjunto de secuencias aisladas, sino que es un proceso que opera en cualquier discusión (Miller, 1987). Sin embargo, aunque las negociaciones y las argumentaciones se producen de manera conjunta, son independientes. Este hecho no quiere decir que todos los argumentos conduzcan a una negociación; pero sí ocurre al contrario, en una situación interactiva, donde los individuos que participan desean solucionar un problema, producen argumentaciones.

Se han realizado investigaciones respecto de las argumentaciones, desde disciplinas como la lingüística, sociología, psicología e inteligencia artificial. Sin embargo, lo que interesa para esta investigación, es hacer referirse su significado e identificar como se acontecen en el ámbito social virtual.

⁹⁷ La *metacognición* se entiende como la actividad autoreflexiva de las personas (Mayor, Suengas y Marquez, 1993) acerca de sus comportamientos interiores, o sea de la manera como memoriza, reflexiona, atiende, se relaciona con otros y a como ha de realizar muchas de las acciones de la vida diaria. Es importante destacar como en esta actividad metacognitiva, predominan los actos de la planificación y la administración de la actividad mental de una parte y de otra, la valoración de consecuencias que se proponen los sujetos antes de desplegar la ejecución de un acto. La actividad metacognitiva de los participantes en un grupo se ha investigado dentro del campo de la solución de problemas (Dillenbourg, 1999); existen dos alternativas donde se produce la metacognición en los grupos: al nivel de la discriminación entre la tarea y en los niveles de la comunicación.

En *El acto de argumentar*, Hilpinen (1991) describe la argumentación como actividad colaborativa, cuando involucra a dos o más participantes y uno trata de modificar la visión del otro, es decir, tiene la intencionalidad de cambiar el sistema de creencias del otro.

Para Sillince (1995), las argumentaciones mantienen la coherencia y sus encadenamientos como subconclusiones y, como éstas a su vez, hacen referencia a otras subconclusiones. El autor las ha analizado de manera individual, las agrupó en fragmentos, para descubrir su relevancia y coherencia. A partir de este análisis, Sillince define un argumento como un número pequeño de subconclusiones incluidas en un mismo orden o secuencia que tienen pequeñas referencias de distancia. En el proceso de la argumentación, los participantes buscan una conclusión y durante su ejecución, pueden hacer referencia a otros focos de la atención. En otros argumentos, como los de ataque, se estructuran a partir del argumento que está en primer plano. La última conclusión, se observa desde las premisas anteriores donde empieza la cadena en sucesión de la argumentación. La focalización puede ocurrir cuando los sujetos sienten que el debate está muy sombrío o ajustado. Finalmente, Sillince afirma que los procedimientos de la argumentación para llegar a una conclusión, se configuran usando apoyos como las inferencias.

Las interacciones en los grupos son dinámicas y van realizando construcciones cuando los hablantes comparten, concluyen y llegan a acuerdos. Todas estas actividades se incluyen dentro de las argumentaciones como el proceso de solución de problemas (Dillenbourg, 1996). Para Mead (1934)⁹⁸, la ‘conversación con la generalización de otro’, implica que pensamos de manera individual y respondemos internamente, imaginando las respuestas que otros dan, sus ideas y posibles argumentos. Este tipo de formulaciones se han convertido en las directrices de los estudios sobre las conversaciones, y los análisis sobre las formas públicas de razonamiento.

Discutir acerca de la argumentación, implica hacerlo también en relación a las percepciones y valores de quienes se involucran en ella. Sillince y Minors (1991), interpretan el razonamiento como contenido de esquemas que funcionan con categorías preceptuales y direccionamientos a la acción. Estos autores identificaron los factores que afectan a los

⁹⁸ Mead, G.H.(1934). *Mind, self and society* Chicago. University of Chicago Press.

argumentos, y comprobaron que de 13, por lo menos 6 estaban íntimamente relacionados con las emociones y valores de los participantes, tanto de los que argumentan, como de los oyentes. En la argumentación existen implícitamente los roles que juegan los participantes así como los significados de los valores emocionales o reglas de ámbito social.

- *Como una actividad del diálogo.* La argumentación es acto de habla que requiere por lo menos dos instantes: uno que funciona como tesis y el otro que opera como argumento o premisa para una conclusión. Un argumento, es un micro-acto de habla menos complejo y su propósito es ilustrar, sustentar, justificar, aclarar y explicar. Cuando un argumento es incorrecto, o sus razones son insuficientes, apresuradas o dudosas, se está frente a una falacia. En palabras de Wittgenstein: "*Argumentar es un juego del lenguaje y del pensamiento, es decir, una práctica lingüística sometida a reglas que se produce en un contexto comunicativo, mediante él pretendemos dar razones ante los demás o ante nosotros. Esas razones, son justificaciones a un hecho que pretende tener validez intersubjetiva o susceptible de crítica para llegar a acuerdos comunicativos*" (Wittgenstein. En Gómez, 2001: 16).

En el contexto social, la argumentación se ha considerado dentro del espacio de la conversación. Rips, Brem y Bailenson (1999) consideran que cuando se argumenta en una conversación, las personas hacen variedad de movimientos conversacionales: pueden discutir acerca de las controversias de otros y hacer justificaciones de desacuerdos que incluyen ataques. La conformación de estas discusiones otorga a la argumentación su forma característica. Los autores, sugieren que los juicios que soportan los argumentos, dependen no solamente de los contenidos de la discusión, sino también de la estructura. Los juicios diseccionados a una justificación o a la evidencia de un argumento están en función del conjunto de argumentos.

Según Habermas (1991), argumentar es un medio para conseguir un entendimiento lingüístico, que es el fundamento de una comunidad intersubjetiva donde se logra el consenso que se apoya en un saber proporcional compartido, en un acuerdo normativo y de confianza mutua en la sinceridad subjetiva de cada cual. Para este autor, los sujetos capaces de producir lenguaje y de acción, deben estar en condiciones no sólo de comprender,

interpretar, analizar, sino también de argumentar según sus necesidades comunicativas y de acción.

Apotheloz, Brandt y Quiroz (1993) consideran la argumentación como un discurso que involucra dos conceptos: razones y conclusiones. En un argumento las razones están orientadas a la elaboración de la conclusión. Puede suceder que estas razones sean empleadas para argüir en contra de la conclusión, así como de otros argumentos, los que se aceptan si las razones que los apoyan son plausibles, relevantes, y están suficientemente orientadas a elaborar la conclusión. De esta manera, un argumento puede ser refutado por objeciones en cualquiera de estos parámetros. Los argumentos se requiere que se expresen con claridad, coherencia, precisión y pertinencia de las ideas, para que los demás las comprendan y acepten las tesis de otros. En esencia, el propósito de los argumentos es convencer, hacer cambiar las ideas, actitudes, acciones y decisiones de un interlocutor.

Arce, Sobral y Farina (1990), identificaron las fases que se producen en una situación deliberativa. Registraron estados iniciales, continuados por la argumentación que contiene variedad de situaciones, como la reacción y contrareacción a declaraciones hechas y que someten a un grupo a la posición de otros. Los autores evidencian la noción del proceso oponente, donde un estado inicial extremo se sigue por uno o varios más moderados. Sanz de Acedo (2002) describe los componentes de la argumentación como: inferencia inductiva, conclusión y las evidencias que se deducen de la conclusión, entendiéndola como un proceso informal de razonamiento que es utilizado para persuadir. En la misma línea de ideas, la argumentación consta de tres etapas: la introducción de la idea que se pretende defender, el desarrollo o argumentación global y la conclusión, en la que se confirma la tesis. Las premisas de la argumentación son el conjunto de razones y proposiciones utilizadas que apoyan una premisa final denominada conclusión, deducida de las anteriores. Toda argumentación supone un grupo de razones ordenadas en donde la conclusión se infiere de unas premisas. El nexo que hay entre éstas se denomina inferencia⁹⁹.

Toulmin (1969) ha elaborado un modelo para la interpretación y observación de la argumentaciones. Distingue varias condiciones que se relacionan indiscriminadamente en la

⁹⁹Mina Paz, Álvaro (2004). *La argumentación*. Universidad Santiago de Cali: Cali.
<http://www.monografias.com/trabajos15/argumentacion/argumentacion.shtml>

situación de diálogo argumentativo, entre ellas: la información que emplean los participantes, los argumentos que se enlazan hasta llegar a un resultado y la conclusión. El modelo propuesto por este autor es uno de los más reconocidos en este tópico de la argumentación.

- *Argumentación en el lenguaje, lectura y escritura.* Para Camps (1995)¹⁰⁰, la argumentación escrita es una actividad discursiva que pone de manifiesto el carácter dialógico de la lengua escrita a través del recurso de la contraargumentación. Para Adolz (1994) existe una interdependencia entre las argumentaciones orales y escritas; examina estrategias argumentativas en la realización de actividades orales que pueden servir de base y/o integrarse en una secuencia sobre el monólogo argumentativo escrito; Adolz sugiere que ciertas actividades de escritura en discursos argumentativos, son susceptibles de ejercer un efecto de retorno sobre la argumentación oral.

Cuenca (1995), plantea que la argumentación puede entenderse en dos vertientes: como fenómeno de la comunicación que se relaciona con la función lingüística de convencer al otro y como tipo de texto diferenciado. Estas dos características de la argumentación, hacen referencia a su estructura lógica de carácter contrastivo y silogístico, o bien a la contraposición de argumentos y contrargumentos respecto a una conclusión y al carácter dialógico de la relación entre emisor y receptor. La estructura argumentativa se manifiesta a partir del uso de conectores y de la cohesión léxica de tipo contrastivo. El diálogo enmarca fenómenos discursivos como la deixis, la modalización y la polifonía, que se revelan a través de pronombres personales, operadores argumentativos, palabras marcadas subjetivamente y del discurso referido.

- *La argumentación y el razonamiento* Para Sánchez, Ramírez y Martínez (1998), en toda argumentación está implícito un proceso del razonamiento, porque el sujeto tiene que determinar cuáles deben ser los elementos y el modo en que estos se organizan, para que un argumento resulte convincente. Por otro lado, el interlocutor del acto argumentativo, debe deliberar sobre la veracidad o confiabilidad de los argumentos. Tradicionalmente, se ha

¹⁰⁰ En un estudio con estudiantes de 13-14 años, la autora llevó a cabo la observación de la enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita. En el análisis de las conversaciones entre maestra-alumnos y en el de los textos escritos, ponen de manifiesto dificultades que los aprendices encuentran en la comprensión y producción de textos argumentativos donde se integran opiniones de orientación contraria a las tesis que se definen.

entendido desde la Psicología Cognitiva, que el proceso de argumentación es eminentemente lógico o, al menos, que el razonamiento lógico es la mejor forma de deliberar, por tanto, de argumentar (Watson y Johnson-Laird, 2001).

Elbers y Streefland (2000¹⁰¹) realizaron un estudio de observación con estudiantes que construyeron una interpretación, emplearon herramientas del discurso en sus discusiones como miembros de una comunidad de aprendizaje. Se simulaba una situación de investigación. Quines desempeñaron las funciones de ‘investigadores’, fueron animados a formular preguntas, a analizar sus respuestas y a colaborar con sus compañeros. Las discusiones generaron argumentos y se creó un conocimiento compartido, y su construcción y difusión se desarrolló a manera de ‘ciclos de argumentación’, en los que las ideas se repitieron y elaboraron sobre la marcha. Elbers y Streefland concluyeron que el aprendizaje depende de las contribuciones y discusiones de los argumentos críticos, de modo que el carácter del conocimiento, diferente del adquire en las modalidades de clase tradicional.

Resink y otros (1993), estudiaron diferentes tipos de conversaciones en situaciones en las que se producían procesos de razonamiento, tales como las discusiones de clase orientadas por el profesor; solución de problemas relacionadas con el trabajo escolarizado y discusiones de controversia acerca de hechos sociales por grupos de personas pobres. Concluyeron que El objetivo de un grupo en las conversaciones y el apropiado por cada uno de los participantes, orientaron el contenido de la conversación. En esta orientación intervinieron también, objetos físicos como cuadros, gráficos, libros, etc., y la manera como éstos fueron manipulados.

La metáfora del sistema cognitivo como un sistema social ha entendido el conocimiento como distribuido en varios individuos que interaccionan para tomar decisiones, hacer juicios y llegar a la solución de problemas, ha sido ampliamente reconocida. Resink y otros (1993) para explicar el razonamiento en la práctica social, entienden el razonamiento personal desde Vygotsky, como una internalización de procesos que originalmente son públicos, pero que el sujeto se va apropiando en la interacción con otros. Asumen que en los discursos existe una estructura que depende significativamente de la naturaleza de cada

¹⁰¹ Las observaciones fueron realizadas durante una serie de lecciones de matemáticas en el 8º. Grado de primaria,

situación y que parece afectar el curso del razonamiento. Esto incluye el estatus de relatividad social de los participantes.

Zeidler, Lederman y Taylor (1992), desde la perspectiva del pensamiento crítico, estudiaron las falacias presentes en la argumentación como parte del repertorio de estrategias del pensamiento. Estos autores definen falacia como un argumento que se basa en una aceptación por parte del individuo, de una proposición aparentemente correcta y psicológicamente persuasiva, pero que contiene violaciones de las reglas de la lógica, por lo que resulta incorrecta. En sus investigaciones con estudiantes observaron, como frecuentemente se presentan patrones sistemáticos de comportamientos de razonamiento imperfecto, por ejemplo: la manera como se comprometen con argumentos falsos. Identificaron un número determinado de falacias incluyendo el razonamiento circular, la generalización precipitada, el razonamiento normativo, los falsos dilemas y los requerimientos a la popularidad y la autoridad.

Según Gold, Holman y Thorpe (2002)¹⁰², con base en las teorías de Toulmin, en la relación entre pensamiento crítico y la utilización del análisis argumentativo, hallaron que la combinación de los análisis de argumentos y las historias que exponían los participantes, promovían el pensamiento crítico, como la crítica del conocimiento y a la autoridad. También, Bensley y Haynes (1995)¹⁰³ concluyeron que el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico incrementa el uso de las destrezas de argumentación en lenguaje, así como la utilización de juicios y contrajuicios.

Leitao,-Selma (2000), analizan el proceso por medio del cual el conocimiento a través de la argumentación se actualiza constantemente. A partir del estudio de fragmentos argumentativos, los sujetos ilustran unidades de análisis que pueden ser utilizadas para la construcción del conocimiento. Así, Leitao representa un esfuerzo hacia la comprensión de cómo los procesos del conocimiento se construyen y se transforman a partir de la argumentación. De este modo, el razonamiento se organiza a partir de argumentaciones.

¹⁰² En una institución educativa, con un entrenamiento al personal administrativo (Ocho personas de 25 a 52 años), utilizando historias, observaciones de su ambiente de trabajo y entrevistas a profundidad posteriores a las sesiones de análisis.

¹⁰³ En trabajos con estudiantes en los primeros años de universidad a los que se les entrenaba a participar en programas para la lectura crítica.

Johnson (1991), considera que en una determinada cantidad de argumentos se encuentran acciones de pensamiento, razonamiento y lógica.

En la misma línea de estudio, sobre la estructura de los argumentos Chinn, Clark y Anderson (1998) describen dos métodos de análisis en el discurso de los niños, cuando discuten hechos basados en historias que han leído. Estos métodos tenían la intención de observar las estrategias y las sugerencias que empleaban durante la discusión. Partieron de dos grupos de estudiantes. El primero estaba *interconectado a través de la web* y se le solicitaron premisas y conclusiones. En el segundo grupo, se realizaron discusiones presenciales, donde los profesores y los estudiantes hacían aportes a la discusión, y sugerían estrategias que podían intervenir en el desarrollo del razonamiento a través de redes de argumentos. Concluyeron que los aportes a las sugerencias, pueden promover el desarrollo del razonamiento en los estudiantes.

Schwarz, Neuman, Gil y Ilya (2003) desde una perspectiva cognoscitiva, demostraron como los argumentos son la base para la construcción del conocimiento tanto individual como colectivo¹⁰⁴. Los resultados de sus estudios, mostraron un efecto positivo en las actividades argumentativas tanto para el grupo, como individualmente. En los casos a individuales, el estudiante sólo internalizaba una parte de la construcción colectiva de la argumentación. Perry y Dockett (1998), exploraron¹⁰⁵ como las interacciones sociales conducen a la construcción del conocimiento. Partiendo de estudios con niños, concluyeron que el uso del discurso y la argumentación promueven el aprendizaje, conclusión que implica la reflexión entorno a la educación en edades tempranas.

- *Argumentación en los correos electrónicos*. Marttunen Miika y Laurinen Leena (2002¹⁰⁶), trabajaron con las interacciones argumentativas a través de e-mails, analizaron 326 correos electrónicos con base en tres alternativas de:

- a) Interacción y argumentos,
- b) Los roles que los sujetos asumían durante la interacción

¹⁰⁴ Con un grupo de 120 estudiantes universitarios de quinto grado que participaron en actividades argumentativas.

¹⁰⁵ Usando las transcripciones de interacciones de 41 niños de 2 años en un juego de contexto.

¹⁰⁶ Tres hombres y 8 mujeres estudiantes finalistas, participaron en esta actividad de argumentación en dos grupos: a través de e-mails y personalmente. Esta actividad fue diseñada como parte del debate académico de un curso durante el verano de 1998. El curso involucró dos lecturas, test argumentativos con ejercicios y discusiones por e-mail relacionando los textos.

- c) Los efectos del método de trabajo y generación de la calidad de la interacción.

Los participantes expresaron argumentos neutrales y desacuerdos hacia los argumentos de otros. Los roles que asumieron fueron de soporte y participación, las réplicas con acuerdos se hallaron más en los debates libres. Las mujeres mostraron acuerdos más frecuentes que los hombres, los ataques y roles fueron más comunes entre los hombres. Los autores ponderan el uso del juego de roles en la enseñanza para desplegar la argumentación, condición que puede promover en las discusiones.

En las investigaciones de McGuire, Kiesler y Siegel (1987) encontraron que en las discusiones a través del computador, se presentaban menos argumentos que en las discusiones presenciales. El trabajo se realizó con personas adultas, en condiciones individuales y en grupos de 3 sujetos, en una condición para la elección de multiatributos de riesgo. Marttunen y Laurinen (2001¹⁰⁷) con una opción metodológica similar, a la que usaron los anteriores investigadores, afirman que los participantes aprendieron a identificar hechos relevantes, más evidentes cuando estaban en la condición cara-a-cara, además presentaron contrargumentos. En ambos casos se desarrollaron habilidades para la argumentación. Marttunen, -Miika (1997¹⁰⁸) destacan la crítica constructiva y los acuerdos mutuos, en el ambiente para las habilidades argumentativas y del pensamiento crítico, es más propicio en la condición de quienes participan presencialmente, tienen parte activa en la discusión y abren a nuevos intercambios para presentar sus propios puntos de vista.

6.4 INVESTIGACIONES EN EL CAMPO DE LAS CONFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Las investigaciones en este campo, determinan la frecuencia de los mensajes con propósitos descriptivos y comparativos; un procedimiento consiste en determinar los “hilos” de la conversación y, contar el tiempo que los participantes pasan en línea¹⁰⁹

¹⁰⁷ 27 estudiantes de la academia debatían en un curso de argumentación cara a cara (FF) o por e-mail. El curso incluía 2 lecturas, ejercicios con textos argumentativos y seminarios y discusiones FF y por e-mail basados en estos textos.

¹⁰⁸ Fueron 31 estudiantes y 2 tutores, el tópico relacionado con 2 libros de sociología de la educación. Las percepciones de la discusión y del método de estudio fueron evaluados por un cuestionario a los estudiantes y entrevistas a los tutores.

¹⁰⁹ este término que incluye tanto los debates como los foros electrónicos

. En estos estudios se han empleado técnicas para la recolección de la información como cuestionarios, entrevistas y diseños experimentales. Para los registros se han tomado criterios como: los mensajes enviados, niveles de participación, número de veces y tiempo de participación en la conferencia. También, se han considerado otras estrategias de índole cualitativa, como la observación participante en estudios de casos. Con el objetivo de analizar los contenidos, se estudian los diarios de los participantes y (el contenido de análisis de) los mensajes (Mason, R., 1992; Rourke, L. y cols., 2001b).

Con el uso de estos procedimientos, (Gunawardena, Ch. y cols., 1997) proponen el análisis de las conferencias electrónicas a través de cuatro dimensiones:

- a) Características inherentes a la tecnología,
- b) Características psicológicas y sociales de los usuarios
- c) Características de los grupos que adoptan la tecnología y
- d) La interacción de los factores precedentes.

Los estudios de Henri (1992a) se orientan en una la línea de investigación cuantitativa, con el enfoque pedagógico y del aprendizaje. Henri propone un modelo basado en el análisis de las interacciones y el contenido de los mensajes, destaca en ellos las características pedagógicas del contenido de las conferencias; el problema que se plantea el investigador, es cómo se logra el aprendizaje o cómo se adquieren los elementos necesarios para alcanzarlo. Para ello realizó un análisis de contenido, dividió los mensajes en unidades significativas y los clasificó según su significado. Desde esta perspectiva, Henri definió otras cuatro categorías de contenido de son:

- a) Contenido que refleja la dimensión social de los intercambios en las conferencias,
- b) Contenido relacionado con la dimensión interactiva de la conferencia,
- c) Contenido que indica la aplicación de habilidades cognitivas y
- d) Contenido que demuestra habilidades metacognitivas.

Henri también incluyó otra dimensión de índole “*participativa*”, que consistió en compilar el número de mensajes o declaraciones transmitidas por una persona o un grupo. Esta

dimensión es otra vía de análisis, a diferencia de los cualitativos, de las unidades de sentido del mensaje.

Con este modelo de formación a distancia, (Henri, 1992b) concluyó que los estudiantes adoptaron un proceso de aprendizaje de carácter más individual que colectivo. Los resultados indicaron que los mensajes interactivos estaban en un porcentaje inferior en relación a los mensajes independientes, es decir, aquellos que no buscaban la relación con otros mensajes (respondiendo, preguntando, complementando, etc.). Gunawardena, Ch. y cols. (1997), critican el modelo de análisis de Henri puesto que se basa en el paradigma instructivo cognitivo, centrado en la figura del profesor, por lo tanto, sería inadecuado para el análisis de un contexto constructivista, como es el caso de una conferencia electrónica.

Newman y cols. (1995) con la intención de estudiar la calidad del aprendizaje en una conferencia electrónica, aplicaron el modelo de Henri (1992a) y el modelo de Garrison (1992) acerca del pensamiento crítico. Su objetivo es desarrollar un método de análisis de contenido, que pudiese medir el pensamiento crítico, tanto en el aprendizaje cara a cara, como en un grupo apoyado por ordenador.

A partir de los cinco estadios de este pensamiento crítico, de las habilidades cognitivas, necesarias en CMC (Comunicación Mediada por Computadoras) propuestas por Henri, desarrollaron dos instrumentos de investigación: un cuestionario para estudiantes y el método de análisis de contenido. El método de análisis de contenido, se basa en la identificación, en los mensajes, de indicadores de pensamiento crítico y de pensamiento no-crítico. Observaron, que los cinco estadios enumerados en la descripción de Garrison, correspondían a las habilidades cognitivas que Henri reconoce como importantes para la dimensión cognitiva de CMC. En experiencias posteriores, donde los autores aplicaron su modelo de análisis, los resultados parciales muestran que los seminarios cara a cara y los seminarios a través de conferencias electrónicas ofrecían posibilidades similares de desarrollar el pensamiento crítico.

Según Gunawardena y cols. (1997), estos modelos sirven como punto de partida para analizar las interacciones en las comunicaciones informatizadas. Sin embargo, no brindan demasiadas especificaciones sobre como evaluar el proceso de construcción de

conocimiento, que ocurre a través de la negociación social en estos medios informatizados. La perspectiva de la negociación de significados y la co-construcción del conocimiento, en entornos colaborativos a través de ordenadores, los investigadores propusieron un estudio, para encontrar el modelo apropiado para el análisis de las interacciones y el contenido de los mensajes. Su propuesta consistía en un modelo de análisis de estas interacciones y contenido, para la observación de la construcción social del conocimiento, en conferencias a través de ordenadores, en cinco fases con diferentes niveles de construcción del conocimiento:

- Fase I: compartiendo / comparando información;
- Fase II: descubrimiento y exploración de disonancia o inconsistencia de ideas, conceptos o enunciados;
- Fase III: negociación de significado / co-construcción de conocimiento;
- Fase IV: prueba y modificación de síntesis propuesta o co-construcción y
- Fase V: enunciados acordados / aplicaciones de nuevos significados construidos.

Estas fases están estructuradas en forma progresiva, desde las funciones mentales básicas (fases I y II), a las funciones mentales superiores (fases III, IV y V). Investigaciones posteriores, basadas en este modelo de análisis, han comprobado que el nivel de construcción del conocimiento fue incipiente, es decir, la mayor cantidad de mensajes se ubicó en las primeras fases (véase, Kanuka, H. y Anderson, T., 1999).

6.4.1 Los contextos sociales y las conversaciones.

La teoría de Börje Holmberg (1985), sobre actividades *conversacionales* en entornos virtuales de aprendizaje, generan sentimientos de pertenencia, elevan la motivación, y la información que se obtiene durante el diálogo, tiende a recordarse con mayor facilidad. Esta propuesta, toma el concepto de diálogo (o conversación) y lo integra en una perspectiva didáctica; lo que interesa es *el diálogo real*: comunicación entre el profesor y los estudiantes, en la cual se desarrolla una situación de aprendizaje compartido que se beneficia de las ventajas de aprender en grupo. La colaboración es producto de los altos niveles de interactividad entre los actores. Esta propuesta se enmarca dentro de la visión del

conocimiento como constructo social, es decir, como producto de la interacción social de todos los miembros de una comunidad de aprendizaje (García Aretio, 2001).

La propuesta de Barberà y cols. (2001), en este entorno colaborativo en la red, incluye lo social, lo cognitivo y consideran las condiciones psicológicas. En las teorías socioculturales, la interacción verbal es esencial para el desarrollo de la cognición y el aprendizaje. Éstas se diferencian de las anteriores según Holmberg, en tres aspectos:

- a) Se identifican dos dimensiones complementarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en entornos virtuales: *la dimensión social y la dimensión cognitiva*. Cualquier análisis de la interacción en los mencionados entornos debe considerar ambas dimensiones;
- b) Cualquier interacción, producida en estos contextos, se ha de considerar orientada socialmente. Esta idea incluye las interacciones del estudiante con el profesor y sus compañeros, también con otros elementos del contexto (textos, vídeos, multimedia, etc.)
- c) Para analizarla Barberà y cols., proponen la relación entre la actividad y el contexto en el cual se producen.

Aunque Vygotsky (1978¹¹⁰) plantea que la interacción es uno de los elementos más importantes en cualquier experiencia de aprendizaje pues se utiliza como medio de intercambio de ideas, Barberà y cols. (2001), proponen que esta noción se debe reeditar en términos de los contextos que se desarrolla esta actividad cognitiva como instrumento mediador en la negociación de significados compartidos. Para este caso adoptan los conceptos de la *cognición situada* y la *interacción social*, términos que indican la consideración de los aspectos ambientales y sociales en la interacción.

La *interacción dialógica virtual* (se refiere) “*se produce entre todos los miembros de un grupo dentro del contexto virtual que avanzan en la comprensión compartida de unos determinados significados que se otorgan a una parcela de una disciplina académica o práctica social o profesional*” (Barberà y cols. 2001: 183). Estas interacciones virtuales, se deben considerar como un tipo de actividad dialógica de enseñanza y aprendizaje, que con

¹¹⁰ en Barberà y cols. (2001)

la ayuda de los demás, cada participante puede llevar a cabo su proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de sus esquemas de conocimiento.

6.5 LAS INTERACCIONES EN ENTORNOS SOCIALES

Las interacciones en grupos sociales, más concretamente en un grupo de ciudadanos, poseen diferencias sustanciales en relación a las particularidades propias del aprendizaje. A continuación, se realiza una analogía entre estas dos condiciones, con el ánimo de concluir en la elección mas propicia de abordar las *interacciones sociales*.

Según Barbéra y cols. (2001), los foros y debates electrónicos son una actividad orientada al aprendizaje. Estos pueden producirse de dos maneras: los que se desarrollan dentro de un contexto programático curricular, y los que se dan en las acciones complementarias dentro de un curso escolar. En el primer grupo se incluyen los cursos-web que imparten las instituciones de educación a distancia o las instituciones virtuales.

Las estrategias de aprendizaje, se orientan a que los participantes con estas acciones online, construyan su propio conocimiento; para ello el contexto virtual les presenta diversidad de alternativas como: tableros de anuncios, búsquedas de información, ejercitaciones y formas evaluativas. Estas alternativas dan la posibilidad de compartir los conocimientos, enriquecerlos e incrementarlos con los aportes de otros. Aunque la opción de acceder a estas modalidades es voluntaria, cuando el profesor realiza la evaluación final, por lo general tiene en cuenta quienes participaron, cómo se manifestaron y en que número de veces que ingresaron a la plataforma.

El objetivo de las *interacciones sociales*, no es el aprendizaje, sino más bien, el consenso de opiniones que posteriormente pueden servir de apoyo a las decisiones que han de plantear los directivos¹¹¹. De este modo, lo que se pretende es reconocer los significados que asignan los ciudadanos, por lo general, corresponden a sus necesidades inmediatas y de la comunidad. Las interacciones sociales son una actividad única y no corresponden a diseños de cursos formales, ni se busca en ellas ninguna estrategia de aprendizaje. En el caso de las

¹¹¹ Este es el caso en esta investigación, se refiere a los directivos del Ayuntamiento de Jun.

búsquedas de información, se pueden hacer sugerencias y por tanto, también corresponden a una opción individual pero voluntaria.

Harasim, Hitz, Turoffy Teles (200: 141) asumen que se producen situaciones de aprendizaje, cuando personas de todas las edades y profesiones amplían su conocimiento utilizando métodos y medios heterogéneos como bibliotecas, programas televisados, museos, el trabajo con colegas, pero ante todo, se realiza a través de Internet con colegas y expertos, subrayan como adultos que comparten un mismo estatus, tienen intereses comunes, intercambian información, ideas, técnicas, conocimientos entre sus miembros y llevan a cabo funciones relacionadas con la solución de problemas y la creación de nuevos modos de práctica o nuevas formas de conocimiento.

Internet, se ha convertido en el medio más consultado y su condición hipertextual hace esta tecnología propicie para la adquisición de conocimientos fuera del ámbito escolar. Existen tantas posibilidades como variedad de páginas web y portales orientados a la educación gratuitos¹¹². En ellas, el adulto puede acceder para ampliar sus conocimientos, buscar información para el desarrollo y mejora de sus habilidades, opciones para compartir con otros sus intereses como los debates, el correo electrónico, la conferencia informática, tableros de anuncios y especialmente los foros. En estos contextos virtuales las interacciones suceden cuando se usan como un medio para expresar ideas y opiniones, observar las de otros y hacer nuevas construcciones ante un hecho y en ese intercambio, afianzar conocimientos. Así, con la finalidad de poder ampliar los conocimientos del entorno informático, se forman grupos de intereses especializados, propios de instituciones virtuales académicas.

Desde esta perspectiva, la función para la educación es fundamental para la *participación ciudadana*. La participación política, depende de las condiciones de bienestar y educación (Ried, y Hars, 2000:87). El estatus socioeconómico orienta la participación política, no solo por la financiación de los recursos, sino también porque la educación y ciertas habilidades cívicas e informativas, son requisitos para la participación. Estos autores también

¹¹² Es tanta la información en red, que buscar ejemplos en momento de este escrito, lo hacen desactualizado en el momento de su publicación. Basta con recurrir a las macro herramientas que se encuentran en la red como los buscadores especializados y anotar el curso que se desee solicitar.

argumentan, que el pertenecer a asociaciones cívicas puede ser fuente del desarrollo de este tipo de habilidades. De esta manera, que existe una relación entre la condición de estatus socioeconómico y la participación política. El aprendizaje para el uso del ordenador, es un modo de proveer igualdad de acceso y oportunidades para el despliegue de habilidades, intereses y experiencias. Generalmente, al inicio el PC genera ansiedad, pero posteriormente se desarrollan actitudes positivas hacia la máquina y su uso. De este modo, el acceso a las nuevas tecnologías se constituye como una garantía de acceso a una igualdad de oportunidades. Para lograr esta equidad de acceso a la información y a la tecnología, se requiere también la forma de implementar el acceso a la infraestructura física.

Cuadro 4. Interacciones para el aprendizaje e interacciones sociales

Tópicos	Interacciones en el aprendizaje	Interacciones Sociales
<i>Organización</i>	Acontecen como parte de un programa educativo virtual y para el aprendizaje.	No corresponde a ningún programa, la participación es voluntaria.
	Es una actividad práctica dentro del contexto del desarrollo de un curso	Esta actividad se programa con el fin de conocer opiniones. Se busca el consenso
	Corresponde a un conjunto de actividades académicas	Es una actividad única
<i>Objetivo</i>	La actividad virtual comunicativa se construye desde una perspectiva didáctica	La actividad dialógica se construye desde una perspectiva social
<i>Comunicación</i>	Existen varias posibilidades con los profesores y los compañeros.	No hay un direccionamiento en la comunicación, se relacionan todos con todos.
<i>Acciones cognoscitivas</i>	Se comparte significados, el objetivo es la construcción del conocimiento	Se comparte significados
	Se busca que los contenidos favorezcan la elaboración y la memoria	Los contenidos favorecen la crítica y el análisis
<i>Instrucción</i>	Existe un experto emisor (profesor, coordinador)	No existen expertos.
<i>Contenidos</i>	Existen contenidos específicos para el aprendizaje	Solo se presenta un tópico general que anima el debate
<i>Información</i>	Hay transmisión de información sobre los objetivos de aprendizaje	Si hay transmisión de información, es complementaria.
<i>Consecuencias</i>	Hay presencia del feed-back para fortalecer el aprendizaje.	No existen sistemas de recompensas

Fuente: autora de la investigación

En las interacciones sociales, las comunicaciones son asincrónicas y no están determinadas previamente, de tal manera que todos los participantes pueden interaccionar con otros indiscriminadamente. Las opciones para que el participante acreciente su bagaje de conocimientos, están en las posibilidades interactivas que le presentan los otros, respondiendo a sus ideas y proposiciones. Esta condición, también se puede producir, cuando este ambiente informatizado se convierte en un factor motivador para que el usuario busque otras modalidades de información que complementan el debate en el que participa. En las interacciones que se acontecen con fines de aprendizaje, la participación supone para el sujeto poner en práctica sus aptitudes cognoscitivas para la crítica, el análisis de la

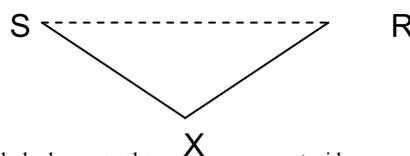
situación, inducciones y deducciones, réplicas, defensas argumentativas, y demás disposiciones propias del conocimiento, altamente reconocidas en los contextos escolares. La construcción en este caso, corresponde al conjunto de argumentos y negociaciones entre quienes están interaccionando, para obtener un conjunto proponente, que en este caso, delata sus necesidades y aspiraciones. Esto refleja a su vez, un esfuerzo cognoscitivo que bien se puede detectar en el análisis del discurso de los proponentes.

Aunque la situación de un grupo de personas que participan a través de Internet para manifestar sus opiniones, no es específicamente un contexto de *aprendizaje*¹¹³, no por ello deja de ofrecer condiciones educativas que bien podrían ser analizadas dentro de modelos teóricos que permitan fundamentar este aprendizaje virtual.

Desde el enfoque teórico-social de Vygotsky (1978), se considera al individuo dentro de un grupo social. Sus procesos de aprendizaje son consecuencia de las interacciones con su medio ambiente social. A diferencia de los presupuestos de Piaget, para quien el conocimiento se origina en el interior del sujeto, asimilando, apropiando y estructurando los estímulos y eventos de su entorno. De esta manera, la teoría vygotskiana propone los factores originarios del aprendizaje en lo social-cultural y en los cambios cognitivos de la persona (Dillenbourg, 1996).

La función, de mediación de las herramientas, se deriva del control que se ejerce sobre el medio a través de éstas. Ellas permiten controlar el mundo físico, pero las características del ser humano han sido configuradas de manera simbólica. Así, Vygotsky distingue entre “*herramientas técnicas*” y “*herramientas psicológicas*”. Desde el punto de vista histórico, han evolucionado diversas clases de estímulos auxiliares que adquirieron una relevancia para el mundo psicológico: notaciones, diagramas, señales verbales, etc. Mediante estos “*signos*” se consigue regular la conducta de los otros (Crook, 1998). Así se refleja en el gráfico;

Figura 3. Triangulo se mediación de Vygotsky

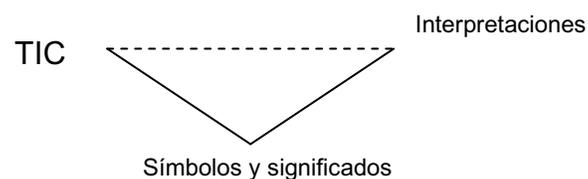


¹¹³ Ni la intención en esta investigación ha sido la de comprobar X an acontecido procesos de aprendizaje.

Fuente: Tomado de : (Crook, 1998:6).

Donde¹¹⁴ ‘S’ significa estímulo, ‘R’ la respuesta y ‘X’ la mediación de símbolos, conceptos y significados. Reinterpretando este enfoque, las TIC, se ubican en el lugar de la estimulación, que se convierten en una fuente para la mediación de símbolos, significados, para nuevas interpretaciones y comprensiones, que se manifiestan en nuevas modalidades cognoscitivas y conductuales.

Figura 4. Triangulo se mediación en las TIC



De esta manera, las actividades que se desarrollan entorno a estas nuevas tecnologías, advienen un estímulo para que las personas que acceden a las actividades y fuentes de información que ofrece este medio de comunicación, y estén enriquezcan su bagaje cognitivo, elaborando significados e interpretando información.

En la teoría de Vygotsky, el lenguaje es un sistema de signos privilegiado para el desarrollo psicológico humano. Éste media la relación con los otros y con uno mismo. Desde la perspectiva de la ley genética del desarrollo cultural, el lenguaje en los seres humanos, al igual que el resto de las funciones psicológicas superiores, es primero una herramienta compartida en el ámbito social, para luego convertirse en una de diálogo interior. El lenguaje tiene una función comunicativa y de regulación con el mundo externo para, pasar posteriormente, a ser el regulador de la propia acción (Cubero y Luque, 2001).

El discurso, como una acción socialmente compartida y como un proceso de producción de sentido, crea, construye, categoriza y organiza la realidad. Las conclusiones a las que ha

¹¹⁴ Es necesario recordar que esta es una respuesta de cambio a los planteamientos de otro psicólogo ruso, Ivan Drich Pavlov, que desde una orientación conductista, para quien solo mediaba una relación unidireccionada entre el estímulo y la respuesta. S→R.

llegado Colleen M. Z; Haley,S.; Holowchak,R.; Resink,Lb. y Salomon, M (1993) clarifican las acciones en la conversación, como *'razonamiento en la conversación'* interpretan, describen y analizan el razonamiento humano en los grupos sociales. Este trabajo fue interdisciplinar y participaron en él filósofos, lingüistas y psicólogos.

Los investigadores han definido *el razonamiento en la conversación*, como una forma de conocimiento distribuido a través de varios individuos, los que interaccionan para tomar decisiones, hacer juicios y llegar a la solución de problemas. La mayor influencia está en el razonamiento personal, como una internalización de procesos que originalmente son públicos en la interacción con otros. Citando a Mead (1934), *'conversación con la generalización de otro'*, implica que pensamos de manera individual y respondemos internamente, imaginamos las respuestas que otros dan, sus ideas y posibles argumentos.

Colleen (op.cit., y otros), tras observar múltiples discursos, desde la perspectiva de la racionalidad y el razonamiento, consideran que existe una estructura en el discurso que depende significativamente de la naturaleza de situación y parece afectar el curso del razonamiento, incluye además el estatus de relatividad social de los participantes. En las investigaciones de este grupo, los participantes distribuyeron los contenidos temáticos y la manera como se esforzaron para llegar a una solución de problemas. Las conversaciones fueron grabadas por diferentes medios y para su análisis, se aplicaron esquemas utilizando claves para identificar las objeciones, concesiones, frases de posición, conectores temáticos y conectores de sentencias de cooperación. Los autores presentaron las siguientes conclusiones:

- a) Que las personas tienden a mantener una posición expuesta por ellos y que responden sensiblemente a otros participantes en una conversación cuando organizan sus argumentos.
- b) Existen además progresos de aceptar como el grupo se encamina hacia la solución de problemas para identificar y atribuir premisas implícitas en el razonamiento.
- c) Los participantes oyen cuidadosamente a sus compañeros y construyen sus argumentos en relación con la forma en que los demás los expresan. Concretamente, parecen construir argumentos complejos y atacar estructuras.

- d) Parece que las personas reconocen estas estructuras y atacan sus componentes de manera individual o también tomando el argumento como un todo y desarrollando anticipaciones ante éste; hacen frases que significan concesiones y ataques.
- e) Los investigadores encontraron frases que no tenían ninguna significación ni jugaban ningún papel en la estructura de conocimiento y pocas veces las afirmaciones están fuera del soporte de razonamiento.
- f) Los participantes pueden llegar a profundizar la corriente de argumentos o incluir intervenciones irrelevantes dentro de argumentos coherentes; pueden llegar a atacar posiciones que ninguno se ha propuesto defender.
- g) En cuanto al aspecto cooperativo de la conversación, concluyeron, que la conversación se basa en una condición de posiciones individuales, hecho que deja interrogantes para futuras investigaciones.
- h) Sugieren también comparaciones con grupos de diferentes edades y niveles educativos; los mismos aspectos lingüísticos pueden intervenir en la estructura de razonamiento, aún la misma condición experimental cara-a-cara, o cuando los participantes observan los videos de su actuación, parecen estar participando en conjunto con él, respondiendo a preguntas de la conversación grabada.

6.6 LOS FOROS Y DEBATES VIRTUALES

La virtualidad convertida en un medio para la expresión e interacción humana, presenta en la actualidad tonos muy variados y diferentes. La experiencia virtual se mueve en el espectro de lo banal a lo fundamental y esencial; se incluyen en este amplio territorio diversas opciones desde los chats, hasta los mensajes más elaborados de un *foro*. Internet, se presenta así como un desafío en el que caben modalidades comunicativas diferentes. Las posibilidades de este nuevo medio se supeditan no sólo a los usuarios, sino también a una multiplicidad de factores que condicionarán su valor educativo.

En este contexto, los *foros* permiten una comunicación entre muchos y son los espacios propicios para la relación entre personas, tal vez físicamente lejanas y desconocidas, pero próximas en lo que se refiere a sus inquietudes intelectuales. En esa correspondencia se satisfacen los anhelos de ser escuchado y reconocido; también, se acrecientan las

interpretaciones y significados de un tópico que se comparta. Los foros son un contexto para la construcción compartida, mediante la que se está construyendo el *cibermundo*.

Zafra (2000:3), entiende los foros de debate *online* como microsistemas y *websites* dedicados al pensamiento y crítica en la red, donde la comunicación comienza a articularse de manera efectiva y participativa. Cualquier participante en un sistema de red de comunicación informática, es consumidor y productor de información, y está potencialmente vinculado con cualquier otro. La eficacia de esta aplicación pasa por la posibilidad que brinda el generar un ambiente virtual, que soportar un debate diferido entre personas que se encuentran en diferentes lugares.

Basta con acceder a la URL donde está el foro y allí se dispondrá de la misma información, y se podrá participar de la misma forma. Las intervenciones se incorporan a la página del foro en forma estructurada y ordenada, es decir, los mensajes se localizan jerárquicamente siguiendo la línea de la discusión. Así, los participantes saben quién responde a quién. Además, cada aportación lleva el nombre de quién la hizo, la fecha y el tema de que trata (García Aretio, 2001). Ante este proceso discursivo, Barberà. (y cols., 2001: 211) afirma que el debate implica *“un compromiso de los participantes en la colaboración al servicio de la construcción de significados compartidos entre todos los miembros del grupo, no como un diálogo que, aunque interesante, no tenga ninguna influencia en la construcción de conocimiento”*

La presencia de Internet ha hecho presente la necesidad de integrarse a grupos y formar parte activa en las formas como esta red permite la mediación para integrarse en el seno social, cultural, económico y político. La necesidad de unir esfuerzos para reflexionar y desarrollar un pensamiento. Las mentes afines se posicionan en el re-ordenamiento intencionado y colectivo en la red, y en diferentes estructuras: *sites* (sitios) propios, identificados por el dominio (URL como seña de identidad), al que se tiene acceso con la dirección exacta, o mediante la inclusión de una referencia en los buscadores (Zafra, 2000:7).

Desde el mismo prisma, Zafra (2000:2) analiza el papel que están desempeñando los *sites* dedicados al pensamiento y crítica de la red, de las potencialidades para el “debate” como

instrumento del conocimiento y los foros en Internet enmarcados en *websites* constituidos en lugares dedicados a la difusión y promoción del pensamiento. Los sitios son sistemas integrados que amplían e implementan las posibilidades de intercambio y enriquecimiento intelectual sin impedimentos espacio-temporales. La autora enfatiza el papel de esta herramienta para la construcción de la crítica¹¹⁵, y la describe como listas de correo que se articulan desde la eficacia participativa en la comunicación y el debate en la red. Son cerradas y gratuitas, y no se ejerce ningún tipo de *copyright* sobre los mensajes, lo que aporta seguridad al participante.

La “*crítica en red*”, según Lovink (1996) ha sido un campo fragmentado, que ha desarrollado herramientas tácticas para "desregularizar" la centralización de la producción de la subjetividad. Se requieren procedimientos que prioricen los mecanismos de crítica y de participación colectiva, que puede consistir en mantener un debate constante, donde se cuestione como las nuevas tecnologías se están asentando en nuestra sociedad, o bien la implicación activa en los procesos de instauración de los nuevos medios por parte de los poderes económicos. Así, entendiendo la manera como las tecnologías forman y formarán parte de nuestras vidas seremos conscientes de que este hecho no está desprovisto de consecuencias y depende en parte de nosotros.

Zafra defiende e incentiva el pensamiento crítico en la red, no sólo en el rol lectores y espectadores, sino como participantes activos en los procesos de “instauración” de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad, y muy especialmente en la educación. El foro de debate, puede que no sustituya las discusiones en los foros académicos pero sí que amplía la posibilidad de comunicación e interacción en el seno del sistema educativo y social. En cualquier metodología de formación, los foros de debate (y la *data base* resultante de su

¹¹⁵ La autora presenta una lista de *sites* dedicados al desarrollo del pensamiento crítico, son los siguientes:

- *Syndicate*: (*Syndicate*, <http://www.v2.nl/Syndicate>), organizado en el seno de los festivales de Rotterdam (*DEAF96*), *Liverpool* (*LEAF97*), *Kassel* (*Deep Europe workshop*), *Linz* (*Syndicate Net.Shop*), *Dessau* (*Ostranenie 97*), *Tirana* (*Pyramedia*), y *Skopje* (*Junction*). Alojado por el *Ars*
- *Electronica Center* y coordinado por *V2_Organisation de Rotterdam*, *Rhizome* (*Rhizome*, <http://Rhizome.org>), con sede en New York y una comunidad de participantes extendida por más de 75 países.
- *Nettime* (*Nettime*, <http://www.Nettime.org>), *site* pionero en la *net critique* que nace en la Bienal de Venecia, como una parte de las actividades del *Club Berlin*, son *websites* dedicados al pensamiento y a la crítica del arte y de los nuevos medios. Se puede considerar que el corazón de estos *sites* es su lista de correo, creadas para explorar el territorio de las nuevas formas artísticas en Internet.
- *Eco* es la lista de correo de *Aleph* (*Aleph*, <http://aleph-arts.org>), *website* dedicado al pensamiento y crítica en la red y al net art, y pionero, en nuestro país, en la creación de foros de debate sobre arte y nuevos medios mediante listas de correo.
- *Rhizome*, *Syndicate* y *Eco* fueron creadas en 1996, y *Nettime* en 1996. Todas ellas funcionan como servicio *on line* de noticias, opinión y crítica moderados y administrados dentro de sus respectivas comunidades virtuales independientes.

práctica), como nueva “ciber-bibliografía” han de ser tomados muy en cuenta y muy especialmente, han de ser promovidos como posibilidad óptima de interacción y crecimiento intelectual.

Estas alternativas que destacan los foros de discusión como una herramienta para el aprendizaje a través de Internet, involucran los debates entre los que se incluyen las argumentaciones. Cualquier comunidad virtual de aprendizaje tiene una necesidad de un alto nivel de diálogo, interacción y colaboración entre sus participantes. De hecho, la base fundamental del progreso de una comunidad de aprendizaje es la comunicación constante entre todos los miembros, intercambiando mensajes. tanto como remitentes como receptores (Pea, 1994; Ryder, 1995).

La finalidad de los foros es llevar a cabo una discusión centrada en un tema o asunto. Ante todo, se considera que las personas aprenden porque pueden analizar, realizar críticas, hacer proposiciones y desplegar argumentos, acerca de los contenidos y materias que pretenden aprender. Los foros producen situaciones apropiadas e interesantes desde el punto de vista pedagógico, como es la exposición y fundamentación de ideas y su formulación en el medio escrito, mostrar acuerdos o desacuerdos con una posición, cambios de opinión, reflexión sobre un tema nuevo o desconocido, profundización del conocimiento y conocer las ideas de los demás. En general, estas situaciones conducen a lo que se denomina una construcción colectiva del conocimiento, pues el aporte colectivo de respuestas e ideas, ayuda a que cada participante pueda reflexionar, corregir y enriquecer sus aportes (Bartolomé, 2000).

Las características de los textos escritos en los debates virtuales asincrónicos, influyen en la construcción de conocimiento de los participantes, Barberà y cols. (2001: 214-216) resumen las siguientes:

- Los mensajes electrónicos están a la vista de los participantes del debate, lo que implica que: los textos pueden buscarse; sus contenidos se pueden visualizar y examinar varias veces; el texto se puede reestructurar, etc. Lo anterior, favorece la calidad de los aportes de los estudiantes, que presentan informes más argumentados y bien elaborados (Benbunah-Fich y Roxanne, 1999).
- Entre las desventajas de las discusiones por escrito puede estar la falta de coherencia y de un hilo conductor en el debate. La interacción social puede resultar más complicada por este medio, que en la comunicación presencial, pues no existe el

complemento de la comunicación no verbal. Otro inconveniente es la coordinación de la participación y las actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con el debate pues, únicamente, se dispone del medio escrito.

- Para convertir el debate escrito virtual en una actividad que potencie la construcción de conocimiento, se requiere un uso reflexivo e intencional de procedimientos vinculados con el lenguaje escrito, como por ejemplo: la necesidad de plantear preguntas adecuadas para iniciar o replantear el debate. Los interrogantes pueden afectar los procesos cognitivos, o a los conflictos cognitivos que se creen, estimulan diferentes niveles de pensamiento y motivaciones que lleven a los estudiantes a incrementar la cantidad y calidad de sus aportes.
- La conveniencia de proveer ayudas a los estudiantes para desarrollar sus los aportes al debate, como por ejemplo: guías para preparar las respuestas, resúmenes de la discusión, etc. Acerca de cómo seguir las líneas del debate y no perderse, cómo se puede organizar la información escrita aportada por los participantes. Turoff y cols. (1999) proponen. construir de forma conjunta entre todos los participantes mapas conceptuales que estructuren los aportes, y proporcionen representaciones visuales de los conceptos, argumentos, etc.