

DISCONTINUIDAD Y RECURRENCIA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

Discontinuity and recurrence in social education

EUGENIO RODRÍGUEZ FUENZALIDA*

Resumen

Se plantea una reflexión en torno al significado de la educación social con base en algunas interrogantes como: dónde habita una educación social establecida desde y en nuestro entorno, qué configuraciones de sentido podrían concebirse para su construcción y estudio, qué aportes podrían acogerse de otras experiencias y cuál constituye nuestra diferencia. Su aproximación metodológica se plantea como una búsqueda de sentido sin eximir la recurrencia a informaciones contextualizadas lo que permite entrar en el campo de la comunicación social, adoptando un lenguaje con significantes abiertos a interpretaciones.

Palabras clave: Educación social, poder, discurso, cultura, significado.

Abstract

The paper presents reflections with respect to the meaning of social education, based on some questions such as: is there a space for a social education established from and within our environment; what sense configurations could be conceived for its construction and study; what contributions could be gathered from other experiences, and what constitutes our difference. Its methodological approach is presented as the search for sense, without disregarding resorting to contextualized information, which makes it possible to enter the field of social communication, adopting a language with meanings open to interpretation.

Key words: Social education, power, discourse, culture, meaning.

* Profesor Titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile en la Facultad de Educación.

*He aprendido la vida
de la vida,
el amor lo aprendí de un solo beso,
y no pude enseñar a nadie nada
sino lo que he vivido
cuanto tuve de común con otros hombres,
cuanto luché con ellos,
cuanto expresé de todos en mi canto*

(Neruda, *Oda al libro I*)

Tal vez, la expresión educación social no tenga una resonancia en la arquitectura lineal levantada por el universo temático del lenguaje educativo, particularmente en América Latina hoy; aún más, su significado escasamente elucida el fenómeno al cual deseamos referirnos; y ello, porque las expresiones educación y social¹ tienen una especificidad más unívoca en cuanto a la interpretación de su significado en el vacío tecnocrático que ha invadido el lenguaje, haciéndolo indicativo más que expresivo; la noción “educativo” hace referencia a las reformas educativas, a las reformas escolares y ello, en un enmarcamiento que vincula educación y economía, potenciado por un proceso mayor que ha modificado la construcción interpretativa del Estado y la sociedad, siguiendo la ruta guía del Acuerdo de Washington (1989)², llamado también “Consenso”; la noción

¹ El tema de lo postsocial constituye hoy un debate muy importante; sin embargo, no es nuestro interés entrar en él. Ref. Cabrera, M.A., 2001, *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*, Valencia: Frónesis cátedra, ver cap. 2, La nueva historia: realidad, discurso, diferencia. De mismo autor: La crisis de lo social y su repercusión en los estudios históricos, en: *Revista de Historia Contemporánea*, N° 2, 2003, Universidad de Alicante, España.

² John Williamson señala en su libro *Latin American adjustment: how much has happened?:* “It seemed to me that one could identify 9 or 10 policy areas in which “Washington” could muster something like a consensus on what countries ought to be doing, and so I labeled this program the “Washington consensus” or the “Washington agenda””, p. 2. Y en relación con los organismos involucrados en esta agenda señala: “For these purposes “Washington” meant primarily the International Monetary Fund (IMF), the World Bank, and the US executive branch, although the term was intended to cover also at least the Inter-American Development Bank (IDB), those members of Congress who take an interest in Latin America, and the think tanks concerned with economic policy”. Ref. John Williamson, 1990, *Latin American adjustment: how much has happened?*, Washington: Institute for International Economics, p. 2. Respecto de cada organismo señalado es posible efectuar una investigación sobre las políticas que este acuerdo ha implementado en éstos para los países de América Latina. Estas políticas no surgen de una inspiración del momento, hay antecedentes en modelos sostenidos y fundamentados; en esta línea, hago referencia a lo que plantea Yoko Montani en su artículo “*Hopes and challenges for progressive educators in Japan: assessment of the ‘progressive turn’ in the 2002 educational reform*”: “This paper is not intended to offer a resolution to this situation, since it is perhaps too early to evaluate the reform; rather,

“social” se ha ido naturalizando, des-subjetivando, hasta vivenciar lo social, a veces, como algo lejano y, también, hostil³.

Todo ello convoca a una reflexión amplia, diversa, colectiva, de la que esta parte sólo constituye un paso que mira hacia un horizonte mayor. Ese horizonte mayor está en el poder capilar (siguiendo a M. Foucault⁴) que la sociedad tiene para encontrarse en diferentes centros de interés, en diversos espacios y en un tiempo que recupera y proyecta dimensiones mediante una configuración más lineal que fractal⁵. Este encontrarse no limita su energía en una conciencia sólo de cambio o de progreso, o una racionalidad que establece ordenamientos subordinados o en un aprendizaje competente; es algo más, es una vivencia que lleva a reconocerse y a conocer, a vincularse y emocionarse, a acoger y crear significados, a constituirse en proyecto.

Sin embargo, esta reflexión es más que un presente. En la memoria estuvo contenida en los movimientos de participación y organización popular, se construyeron orientaciones, conceptualizaciones, prácticas y, también, silencios en torno a la alfabetización funcional, la educación comunitaria, la educación liberadora; fue un proceso socialmente convocante de estructuración de un tejido social, anclado en distintos ámbitos sociales, productivos y aun religiosos, con base en una agenda social y política inserta en una subjetividad colectiva que se tensionaba en direcciones distintas, intentando escapar de la inercia estructural decimonónica del poder social, político y económico⁶.

it attempts to include broader socio-political contexts as elements of analysis. This is essential in understanding the significance of the current educational reform since Japan has been undergoing a transition period during the 1990s and early 2000s, which impacted upon the dominant discourse on educational reform”, en: Comparative Education, vol. 41, N° 3, August 2005, pp. 309-327.

³ Ref. Lechner, N., 2002, *Las Sombras del Mañana. La dimensión subjetiva de la política*, Santiago: LOM Ediciones. Cap. 1.

⁴ Foucault, M., 1976 (1975), *Vigilar y castigar*, Madrid: Siglo Veintiuno.

⁵ Así, aquí abandonamos esta idea transmisiva y modeladora que el fenómeno educativo se ha significado desde antiguo, tarea difícil pero que se sustenta en esperanzas y, tal vez, en la posibilidad de hacer surgir otros significados, como señalan Gabriel Salazar y Julio Pinto: “*Tanto así, que el proceso modelador (de la educación), por el visible carácter patológico que adquiere, termina siendo asumido por los propios niños y jóvenes, a contrapelo, como un proceso marginal de autoconstrucción de identidad. Que no es sólo para sí mismos, pues esos procesos suelen traer agregado el imperativo moral de proponer e imponer cambios y reformas tendientes a remodelar el propio sistema. De modo que la construcción de identidad, para niños y jóvenes, puede ser o terminar siendo una tarea autogestionaria que ellos deben ejecutar a como dé lugar, con los recursos y la imaginación que sea, a favor de la corriente, o en contra de ella.*” Salazar, G. y Julio Pinto, 2002, *Historia contemporánea de Chile, niñez y juventud*, Volumen V, Santiago: LOM Ediciones. Prefacio.

⁶ Ref. Correa, S., Alfredo Jocelyn-Holt y otros, 2001, *Historia del siglo XX chileno*, Santiago: Editorial Sudamericana.

Recurrir hoy a esta expresión nos encamina a experiencias realizadas en algunos países europeos, donde tiene sentidos diversos que abarcan aspectos culturales, de bienestar y participación en la vida social, pero que se han ido orientando, progresivamente, hacia el ámbito de algunas patologías sociales –drogadicción, alcoholismo–, hacia la educación de adultos tanto en un horizonte compensatorio como formativo; los programas referidos al tiempo libre ocupan un espacio importante en esta concepción de educación social; también se proyecta cada vez más hacia la atención de la tercera edad, la salud mental; se encuentra, igualmente, una asociación de esta expresión con programas para la organización social, los recursos humanos de las empresas mediante el enfoque de la animación sociocultural.

La experiencia desarrollada en algunos países europeos tiene en su base un proceso de institucionalización de programas genéricos de educación social, animado por profesionales preparados para estas institucionalizaciones. Existe una profesionalización de la educación social.

En Chile, esta perspectiva educacional ha ocupado un reducido espacio en los estudios, las investigaciones y las políticas sociales y educativas en los últimos cuarenta años, particularmente porque durante el período de la dictadura militar el tema estuvo restringido a los organismos oficiales y a aquellas instituciones cercanas a ese gobierno y, con posterioridad, su ausencia se ha debido, quizás, a que los esfuerzos institucionalizados del Estado se han orientado hacia la reforma del sistema escolar. Posiblemente, el eslabón más cercano, en el pasado, lo encontramos en una educación asociada con la reforma agraria, la constitución de los asentamientos campesinos, los sindicatos de trabajadores, la educación política y, en los últimos años, los medios sociales, la comunicación y el periodismo se han ocupado de construir la agenda social y política, aun las preocupaciones personales, en forma activa y con resultados sorprendentes por la potencia selectiva que poseen.

Me pregunto, entonces, dónde habita una educación social establecida desde y en nuestro entorno, qué configuraciones de sentido podrían concebirse para su construcción y estudio, qué aportes podrían acogerse de otras experiencias y cuál constituye nuestra diferencia.

El desarrollo de la reflexión, metodológicamente, se plantea bajo una posición de caminar hacia; por ello, evita la totalización⁷ y también la dialéctica: es una búsqueda de

⁷ Pienso, siguiendo a Deleuze, que toda teoría está focalizada en un campo. Deleuze, G. 1987 (1986) *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio, p. 75. (Nota: el año entre paréntesis indica la versión original).

sentido sin eximir la recurrencia a informaciones contextualizadas; casi me acerco más a un enfoque de marcos interpretativos, flexibilizando, a su vez, esos marcos mediante preguntas decentradoras de éstos; esta representación del discurso me permite entrar en el campo de la comunicación social, raíz de lo que hemos denominado educación social⁸. Soy plenamente consciente de que he adoptado un lenguaje: con significantes *abiertos a interpretaciones*, con términos que se separan del esquema educación-economía, con vinculaciones a la literatura y a los medios sociales de comunicación, sin caer en las desgastadas expresiones conductistas y dicotómicas.

Por cierto, como muchos, hubiese deseado tener tras de mí numerosos discursos latinoamericanos sobre esta educación donde instalar una singularidad, hubiese querido estar inmerso en una transparencia abierta y apacible; sin embargo, hay que colaborar en la instalación de nuevos discursos educativos con la sospecha y la inquietud de las tensiones que una tal interrupción contiene.

Construcciones de significado sobre el poder social

La dimensión de la sociedad educadora se ha ido desvaneciendo en la vorágine del laborioso emprendimiento educativo escolar y sus discusiones sobre la gestión, los resultados, el capital humano, la rentabilidad, las competencias y los estándares, lo que ha producido una suerte de instalación de paradigmas más que de realidades discontinuas, introducidos por aventajados e iluminados relatos globalizadores, ello ha velado diversidades, particularidades, disensos y fracturas en una suerte de historia general donde “...*Una descripción global apiña todos los fenómenos en torno de un centro único...*”⁹

La complejidad del tema plantea un modo de encadenamiento de lenguajes entre distintas aproximaciones socioantropológicas, pero, principalmente, culturales y comunicacionales¹⁰, donde la construcción de significado es un continuidad inventada, a veces fracturada por el control social, en la que esta reflexión no constituye sino un momento, casi, tal vez, *una intervención*.

⁸ Ref. Entman, Robert M., Framing, Toward a clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 1993, 43 (4), 51-58.

⁹ Foucault, M., 1997, 18ª. ed. (1969). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores, p. 16.

¹⁰ Ver artículo de Claudia Fernández, ¿Qué tan objetiva es la prensa?, en: *Sala de Prensa*, enero 2001, Año III, Vol. 2.

Ello hace interesante introducirse en el tema, que en adelante llamaremos educación social, como un *acontecimiento* del habla¹¹ –la mayor expresión y celebración humana de lo intempestivo, inesperado, sin un horizonte previamente construido–, siguiendo a Derrida: “*Hay que pensar el acontecimiento a partir del “ven”, no a la inversa. “Ven” se dice al otro, a otros a los que aún no se estableció como personas, como sujetos, como iguales (al menos en el sentido de la igualdad calculable). Es con la condición de ese “ven” que hay experiencia del venir, del acontecimiento, de lo que llega y por consiguiente de lo que, porque llega del otro, no es previsible*”¹²; es el acontecimiento que desafía su comprensión desde distintas nociones, conceptos, a las contenidas en el discurso –como construcción de encadenamientos– sobre el sistema escolar, porque, ciertamente, la educación social instalada en la sociedad: se construye en un espacio que se muestra abierto y diverso, tal vez un espacio diferenciado donde irrumpen culturas puestas en contacto en la intensa y direccionada globalización comunicacional, y que se asocia, hoy, más con la sociedad civil* que con el Estado. Invaden este espacio abierto distintas formas de poder jerarquizado y distribuido contenido en lenguajes, conocimientos, creencias e imaginarios colectivos, fortalecido por acciones ejercidas desde centros de control¹³ y subordinación –jerarquía/dependencia–.

Los intereses y necesidades dinamizan procesos diferentes de aquellos en los que actúa la educación escolar, donde la comunicación social tiene un papel preponderante, con un enorme potencial de seducción y con impactos notables, como señalan estudios sociológicos.

Esta educación social incorpora acciones educativas en cuanto orienta el pensamiento y las emociones de una población, su convivencia, hacia campos intencional e interesadamente selectivos, en la medida que tematiza desde esos campos en relación con las necesidades, urgencias y expectativas colectivas, asociándolos con la subjetividad social y de grupos, particularmente con las creencias, experiencias y emociones, instalando esas tematizaciones en una agenda social y, también, política.

¹¹ Heidegger, “*el habla es el acontecimiento más alto de la existencia humana*”, en: Hölderlin y la esencia de la poesía, ref. http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/holderlin_esencia-poesia.htm#arriba

¹² Derrida, J., 1993, Deconstruir la actualidad, en *Passages* N° 57, septiembre de 1993, pp. 60-75, tomado del sitio web: <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/textos.htm>

* Entendida como una participación ciudadana voluntaria y orgánica (confederaciones, ONGs, asociaciones, etc.), independiente del Estado, cohesionada por normas compartidas, que actúa colectivamente en la esfera pública orientada a temas de interés público.

¹³ Se ha intensificado, desde hace unos años, el control del poder social, expresado ello en cadenas comunicacionales (TV, periódicos, etc.), por parte de los grandes consorcios económicos y gobiernos centrales, para orientar nuestras percepciones y valoraciones, pero, principalmente, para convencernos de las bondades de este sistema capitalista.

Así, la educación social desde la comunicación es un espacio de construcción de subjetividad, mediante la instalación de expresivos imaginarios sociales y culturales bien elaborados, con un lenguaje seductor respecto de campos instalados en esta subjetividad a la cual las personas se sienten pertenecientes; por ello, se trata de ámbitos complejos de identidades y poder social.

Este espacio se inserta en contextos distintos a aquellos que caracterizaron al Estado y su construcción; hoy se trata de un espacio globalizado con un anclaje en la economía de mercado, en la competitividad, la rentabilidad, la concepción del universo, incluidas las personas, como recurso.

La educación social es privativa cada vez más de la sociedad civil, de sus organizaciones, las que tienen poder y lo ejercen, creando esos imaginarios que a veces se expresan en presiones sobre la agenda pública, en sobredeterminación de las creencias sociales, en percepciones jerarquizadas de necesidades y problemas, en la creación de tendencias y tensiones habitadas en ese espacio inducido como real y, a la vez, virtual.

Este poder jerarquizado y distribuido ha sido estudiado en un reciente informe del PNUD para Chile titulado *El poder: ¿para qué y para quién?*¹⁴, donde se procesa una información obtenida desde la elite respecto de la capacidad de conducir el desarrollo en la sociedad. La información construye un discurso que tiene una determinante influencia en la agenda social por el poder que esa elite tiene.

Esta información permite distinguir la distribución del poder protagónico en la construcción de la agenda social y política. Se muestra una asimetría que lleva a configurar el significado de la educación social y su instalación en la sociedad civil.

¹⁴ PNUD, diciembre 2004, *Desarrollo Humano en Chile. El poder ¿para qué? y ¿para quién?*, Santiago: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. En este texto el poder se entiende como: “Desde la óptica de este Informe, el poder no es una lucha de suma cero, en la que unos ganan lo que inevitablemente otros pierden. El poder puede aumentar para todos, y por eso puede hablarse de él también según una lógica de cooperación. Las relaciones de poder no son siempre la expresión de un acto conspirativo”, p. 15. “Es lo que define el doble rostro del poder: por una parte, se refiere a la capacidad de los grupos humanos organizados para construir un entorno de relaciones sociales y de recursos en el cual sea posible la existencia y acción; por otra, alude a las capacidades personales que a cada uno le permiten actuar en ese entorno común. Indisolublemente, el poder tiene una cara personal y otra social”, p. 18.

Ranking	Entidades	Media de poder	Ranking	Entidades	Media de poder
1	Medios de comunicación	8,6	17	Asesores económicos y legales de alto nivel	5,5
2	Ministerios del área económica	8,3	18	Asesores comunicacionales y de imagen	5,5
3	Grandes grupos económicos	8	19	Contraloría General de la República	5,5
4	Banco Central	7,4	20	Grandes tiendas y supermercados	5,4
5	Ministerios del área política	7,2	21	Centros de investigación y universidades	5,3
6	Iglesia	6,8	22	Empresas mineras	5,2
7	Asociaciones empresariales	6,7	23	Empresas de servicios básicos	5,2
8	Senadores	6,7	24	Empresas de telefonía y TV cable	5,1
9	Poder Judicial	6,5	25	AFPs, Isapres	5,1
10	Bancos	6,4	26	Grandes empresas agropecuarias, pesqueras y silvícolas	4,9
11	Superintendencias	6,1	27	Grandes inmobiliarias y constructoras	4,5
12	Alcaldes	5,9	28	Empresas de transporte	4,4
13	Partidos políticos	5,9	29	Artistas e intelectuales	4,2
14	Grandes industrias	5,9	30	Colegios profesionales	3,7
15	Cámara de Diputados	5,7	31	ONGs y fundaciones	3,6
16	Fuerzas Armadas	5,6	32	Asociaciones sindicales	3,4

Fuente: PNUD, 2004, *op. cit.*, p. 23.

En el segmento del 25%, más influyente, se ubican, en primer lugar, los medios de comunicación, luego ministerios del área económica, grandes grupos económicos, el Banco Central y los ministerios del área política, a continuación la Iglesia.

Esta asimetría del poder desnaturaliza la idea que la sociedad tiende a ser pensada como un orden que se produce y reproduce espontáneamente, de acuerdo a criterios de no intervención. A este poder lo llamaremos “poder social”. Este poder social está contenido en poderes disciplinares que actúan eficazmente en la sociedad y determinan tendencias de acción, los modos de conocer y de actuar –aspectos que referiremos más adelante–; estos poderes, siguiendo a Foucault, se constituyen en técnicas de *normalización, exclusión, clasificación, distribución, totalización y regulación*.

Dónde se instala la educación social

El hábitat de la educación social es un acontecimiento de conocimiento, poder y subjetividad. Así, hoy en cuanto acontecimiento del habla, de la comunicación, los dispositivos señalados en el 25% de mayor influencia legitiman campos del habla pública y privada, seleccionan: incluyen y excluyen, focalizan el conocimiento y tensionan la subjetividad colectiva.

Esta institucionalidad del poder social actúa con dispositivos*, técnicas, estrategias. La agenda social¹⁵ es construida a partir de esta institucionalidad del poder y en ese ámbito se centran los temas de la educación social. Sin embargo, tras este enmarcamiento percibo varias interrogantes, de éstas me preocupan aquellos detonantes subjetivadores que instalan percepciones, prioridades, valoraciones, así como orientaciones y construcciones de sentido. Deseo referirme sólo a tres de éstos aunque perturben la lógica inventada: creencia, experiencia y emoción.

En su novela *Crónica de una muerte anunciada*¹⁶, el escritor García Márquez entremezcla creencia y realidad, lo que proporciona una lectura sorprendente en cuanto devela una interioridad existente en nosotros que está instalada antes de ordenar racionalmente la realidad. La “creencia”¹⁷ sirve como punto de partida a la realidad porque alguna vez ha tenido que existir de manera propia. La misma realidad siempre

* Dispositivo entendido como mecanismo instituido que contiene en sí la acción que impulsa, sin inadvertencias.

¹⁵ Este término de “agenda social” probablemente es amplio; en esta reflexión quiero referirme a los temas que se relevan respecto de la convivencia social, aquellos que se potencian como principales en la subjetividad colectiva y que afecta la experiencia social, las creencias y las emociones.

¹⁶ García Márquez, G., 1979, *Crónica de una muerte anunciada*, Madrid: Plaza y Janés.

¹⁷ No se trata aquí de la creencia como asunto religioso o sociológico, sino más bien como fundante de relaciones con Otros/Otras.

está potenciada por las creencias con carga positiva, como una atracción que engancha el acontecimiento del habla.

Rescatar un párrafo de su obra* me posibilita leer el tema de las creencias, porque lo que aloja no es la muerte sino el acto de ser anunciada, dice:

“Victoria y Divina sabían perfectamente que iban a asesinar a Santiago pero ellas se callaron porque querían que lo mataran.

Una vez terminado su tazón de café se levantó y se dirigió a la puerta principal, la cual le abrió Divina y no cerró el cerrojo con la esperanza que se pudiera resguardar de sus asesinos.

Alguien que nunca fue identificado metió por debajo de la puerta un sobre con un papel dentro en el cual le avisaban que le iban a asesinar. El sobre no lo vio nadie.

A las seis Santiago salía de su casa camino al puerto, mientras caminaba por la plaza veía todos los desperdicios de la juerga y las botellas que se bebieron en la boda.

El único lugar abierto en la plaza era una tienda de leche al lado de la iglesia donde estaban los gemelos Pedro y Pablo Vicario que tenían 24 años (y eran difícil de distinguir). Clotilde sí que vio a Santiago cuando salió de su casa pero se reprimió y no despertó a los gemelos.

Los gemelos aún llevaban la ropa de la boda e iban con un aspecto un poco desastrado por tantas horas de juerga, y aún no se habían afeitado. Se habían dormido después de tres horas de espera, para ellos era el primer sueño desde hacía tres días. Se despertaron con el ruido de la bocina del buque y cuando lo vieron saltaron de la silla pero en aquel momento Clotilde dijo dejarlo para después aunque sea por respeto al obispo”.

Establecemos relación con Otros/Otras mediante un acercamiento inicial de creencias, tal vez de un cierto ritual que permite establecer una comunicación, la que antes de

* Recuerdo que esta obra es una historia de amor entre Bayardo San Román y Ángela Vicario. En ese contexto, el pobre Santiago Nasar, propuesto por Ángela, es el que sufre la venganza, expía la inquietante pregunta de sus hermanos sobre quién la había ultrajado. La novela comienza por el final: Santiago Nasar está muerto y lo mataron los hermanos Vicario para vengar el honor deshonrado de su hermana Ángela. El relato termina cuando Santiago Nasar muere. La obra construye toda una suerte de creencias donde los hermanos de una mujer *supuestamente* ultrajada tenían la *obligación* ante todo el pueblo, ante su familia y ante ellos mismos, *de hacer justicia*; pero era una *obligación no deseada*, en su interior los hermanos deseaban que alguien les impidiera cometer el asesinato.

ser explícita es un acontecimiento que contiene admiración. Es una creencia sustentada en la admiración, admiración que contiene belleza, contiene deseo y poder, por ello se asocia, también, con el privilegio y la prohibición. No me refiero a la creencia producto del miedo radical, la muerte. Así, la creencia es una admiración que devela y encubre, que contiene algo real y algo escondido, es un entorno tenuemente dibujado que evoca emociones radicales, felicidad y angustia¹⁸.

Este es un punto de entrada del poder social, particularmente de los medios de comunicación, donde se integra en parte la creencia y, a la vez, establece creencias. Las tecnologías disponibles permiten instalar creencias, las que tienen un brillo de realidad, son como luces de alborada que destacan el acontecimiento; así, es una creencia construida sobre las creencias radicales que se sienten reales. La traición de la creencia desmorona una parte de lo real, produce un escepticismo, deslegitima la autoridad que la creencia contiene, no permite que las luces de alborada se densifiquen en el atardecer. Así la creencia desmoronada se constituye en un pilar del racional análisis crítico; tal vez, esa experiencia permite este análisis¹⁹.

Luis Sepúlveda, novelista comprometido, escribe en su novela *“Un viejo que leía novelas de amor”*²⁰ lo siguiente: *“Antonio José Bolívar Proaño vive en El Idilio, un pueblo remoto en la región amazónica de los indios shuar (mal llamados jíbaros), y con ellos ha aprendido a conocer la Selva y sus leyes, a respetar a los animales y los indígenas que la pueblan, pero también a cazar el temible tigrillo como ningún blanco jamás pudo hacerlo. Un buen día decidió leer con pasión las novelas de amor –del verdadero, del que hace sufrir– que dos veces al año le lleva el dentista Rubicundo Loachamín para distraer las solitarias noches ecuatoriales de su incipiente vejez. En ellas intenta alejarse un poco de la fanfarrona estupidez de estos codiciosos forasteros que creen dominar la Selva porque van armados hasta los dientes, pero que no saben cómo enfrentarse a una fiera enloquecida porque le han matado sus crías”*.

¹⁸ “Al cabo de los años he observado que la belleza, como la felicidad, es frecuente. No pasa un día en que no estemos, un instante, en el paraíso. ...La belleza no es privilegio de unos cuantos nombres ilustres. Sería muy raro que este libro, que abarca unas cuarenta composiciones, no atesorara una sola línea secreta, digna de acompañarte hasta el fin” (Jorge Luis Borges, prólogo de *Los conjurados*).

¹⁹ Ignace Ramone señala: *“Estos nuevos miedos..., nacen de una decepción, del desencanto suscitado por las evoluciones técnicas. La utilidad del progreso científico perdió su carácter evidente. Tanto más cuanto que este progreso fue absorbido por el campo económico, fuertemente instrumentado por empresas esencialmente ávidas de lucro”*, en: *Le Monde Diplomatique*, N° 5, enero-febrero 2001, Los miedos del año 2000.

²⁰ Sepúlveda, L., 1997 (1993), *Un viejo que leía novelas de amor*; Madrid: Tusquets Editores.

Nuestra memoria se encadena con la radicalidad de la voluntad de existir, la que se construye tejida entre múltiples relaciones cotidianas, ello constituye nuestra experiencia que se instala en las vivencias individuales y colectivas. Son estas vivencias experimentadas que poseen rasgos, huellas, con distinta profundidad, impacto y densidad, las que se ponen en acción en las relaciones con el Otro/Otra.

El saber que señala “*Antonio José Bolívar Proaño*” es más que un conocimiento accidentalmente instruido, es un conocimiento vital que se instala en una experiencia, también, vital, donde adquiere sentido por la voluntad de existir más que por otras voluntades como la codicia de la caza y el comercio.

La educación social, en su horizonte de construcción de subjetividad, interroga un reconocimiento cultural del sí colectivo, se asocia con los imaginarios colectivos que ha construido la experiencia, a través de un encuentro con un lenguaje que expresa una cultura distribuida en distintos cruces existenciales de tipo económico, religioso, político y otros, junto con la pobreza y exclusión. Cultura que, por cierto, contiene una dinámica de hibridación mediante la comunicación global y de acuerdo con la posición de poder; hibridación que es recogida en un campo de experiencias interiorizado y reconocido colectivamente. El peso de los cruces existenciales produce separaciones, clasificaciones y, a veces, también regulación, lo que institucionalizado establece un sistema.

Alejarse de la “*fanfarrona estupidez*” que nos traza “*Bolívar Proaño*”, no es sino la pérdida del sentido referido a la voluntad de existir como experiencia colectiva, la que en sí no hace la verdad y falsedad sino más bien genera una condicionalidad positiva mediante un entorno que se hace huella; la pérdida de sentido, en este caso como en otros hoy, está asociada a potentes dispositivos (por ejemplo, la guerra engañosamente legitimada).

Esta condicionalidad no se vincula con la práctica educativa certificada en su clásica tarea normativa e indicativa, asunto difícil de resolver en el ámbito escolar cuando se ideologiza su discurso en brumas de objetivos y competencias; necesita apartarse de esas prácticas para recoger y construir las experiencias diversas. Difícilmente la brumosa práctica escolar podrá acoger la diversidad de experiencias; ella no es un buen sendero para la educación social.

Me ha llamado la atención el señalamiento de Stephen Hawking en su libro *El universo en una cáscara de nuez* (2001)²¹, cuando dice en el Prefacio: “*Como veremos en este libro, hemos avanzado mucho desde entonces* (se refiere a la publicación del año 1988), *pero aún queda mucho camino por recorrer y aún no podemos avistar su fin. Según un viejo refrán, es mejor viajar con esperanza que llegar. El afán por descubrir*

²¹ Hawking, S. 2001, *El universo en una cáscara de nuez*, Madrid: Crítica Ediciones.

alimenta la creatividad en todos los campos, no sólo en la ciencia. Si llegáramos a la meta el espíritu humano se marchitaría y moriría.” En su último libro *Brevísima historia del tiempo* (2005)²² agrega en el Prefacio: “Hace unos cuarenta años, Richard Feynman dijo: “Tenemos suerte de vivir en un momento en que aún se hacen descubrimientos. Es como ir en busca de América: sólo se nos aparece una vez. Nuestra época es la del descubrimiento de las leyes fundamentales de la naturaleza”. Hoy estamos más cerca que nunca de comprender los fundamentos del universo. El objetivo de este libro es compartir la excitación de esos descubrimientos y la nueva imagen de la realidad que de ellos emerge.” No sé si existe continuidad entre un prefacio y otro, ésta la he puesto yo.

Las expresiones de Hawking se muestran sorprendentes en el marco de las aparentes leyes que controlan la verdad del discurso científico físico²³. Un físico que se apasiona, que tiene esperanza, que se excita por compartir descubrimientos, que se muestra inacabado.

Estas expresiones se posicionan, a veces, en una exterioridad primaria, salvaje, donde sólo quedan unos tenues vestigios de un proceso trabajado desde la emoción. Las relaciones con el entorno tienen radicalmente un componente emocional, en varias dimensiones como fenómeno de selectividad, por cuanto es orientadora y sobredeterminante de las relaciones, a la vez, que contiene una potencialidad anunciativa.

Así, existe una sensibilidad de doble intensidad complementaria, activa y pasiva, que intuye la totalidad de una relación con Otro/Otra, creándose una expresión/impresión estética, expresada en una armonía múltiple y con diferentes cruces existenciales, una armonía con base en una diversidad que, también, es inclusiva y excluyente; a la vez que contiene su específica cultura estética.

El poder social se introduce en esta radicalidad, particularmente mediante la seducción estética con enganches concomitantes contenidos en diferentes cruces existenciales; desde esta perspectiva, la educación social tiene un potencial penetrante en la medida que toma esta emocionalidad estética envolvente de su propio contenido.

En este orden de cosas existe un enorme trabajo en los medios sociales de comunicación, en las redes, en la propaganda comercial, con especialistas, diseñadores, artistas.

La comprensión del habitat donde se instala la educación requiere, además de los detonantes subjetivadores, una reflexión sobre los sujetos, sobre la subjetividad expresada.

²² Hawking, S., 2005, *Brevísima historia del tiempo*, Madrid: Crítica Ediciones.

²³ Todas las disciplinas contienen verdades y errores, a la vez que establecen leyes de control que permiten que los discursos funcionen.

En este sentido, considero relevante recoger una entrevista que se encuentra en el informe sobre Desarrollo Humano del PNUD²⁴, por cuanto la vivencia que ésta contiene permite profundizar la relación subjetividad y educación.

“Me llamo Jeannette Monsalve y la foto me la sacaron camino al trabajo. Trato de andar siempre con una buena pinta porque atiendo público y porque siempre me gustó vestirme bien. Trabajo de 10 de la mañana a 7 de la tarde en una gran tienda del centro. Tengo 28 años y un hijo de cuatro. Hace tres años que estoy separada; mi marido era muy machista y no se lo aguanté. Vivo en un departamento en Maipú, que es chico, pero seguro, y queda cerca de la casa de mis padres.

Mi trabajo me gusta porque muestra que puedo valerme sola. Me respetan porque saben que cumplo y que soy una mujer decente. No es fácil; a veces, a una la acosan y otras no dicen nada para no perder el empleo. Pero yo no me dejo atropellar. Me hago respetar y nadie puede hablar mal de mí. Tal vez más adelante estudie algo, si con eso gano más. Por ahora, mi preocupación es mi hijo. Lo tengo en el jardín infantil, pero no lo puedo pasar a buscar en las tardes y, entonces, pasa mucho rato en la casa de mis padres. Para que no se aburra, quiero comprarle un Nintendo con la tarjeta de mi tienda. En el futuro, el que no sepa computación e inglés estará perdido.

Fui a la escuela municipal y siempre me fue bien. Tenía pasta para surgir y siempre me tuve confianza. En realidad, estoy orgullosa con lo que he logrado. No ha sido fácil conseguir un empleo estable después de la separación y teniendo un cabro chico. Pero lo he conseguido. Soy bien ordenada y sé cómo comprar buena ropa en las liquidaciones. Los sábados voy a la feria y, a veces, salgo a vitrinear con mi hijo al mall de Maipú y almorzamos en el McDonald's.

Yo digo que soy realista porque sé lo que es la vida y cómo es la gente. No se puede confiar en ella; siempre tratará de sacar provecho. Con mis vecinos no me meto y en la tienda tengo una sola amiga. Con ella conversamos y a veces salimos juntas los domingos. Ella es evangélica y me ha llevado a su iglesia. Parece gente buena que no aparenta. Es terrible ver como la gente trata de aparentar lo que no es. Yo no soy religiosa, soy creyente. Creo en Dios pero no voy a la iglesia, salvo con ocasión de algún matrimonio. Ahora salgo muy poco, tal vez al cumpleaños de un primo. En realidad, no tengo tiempo propio. A lo más veo un poco de tele los fines de semana. A veces, cuando hubo algún asalto o escándalo, miro el noticiero. Pero la política no me interesa. No la entiendo ni me importa.

²⁴ PNUD, 2002, *Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*, Santiago.

A lo más leo el diario de los domingos en la casa de mis padres. Me gusta leer mi horóscopo porque me hace pensar en mí.

No creo lo que dice, pero ayuda a ver lo que una es.

Mi principal satisfacción es mi hijo. Lamento no tener más tiempo para estar con él. Me angustia que le pueda pasar algo mientras yo no estoy. Por eso compré un teléfono celular. Así, me pueden ubicar enseguida si ocurriese un accidente. Más adelante me gustaría dejar el trabajo y quedarme en casa para dedicarme más a su educación. No quiero que mi madre se meta en eso. Ella es algo anticuada y no entiende el mundo de hoy. Ella no sabe cómo las drogas entran por todas partes. Tengo miedo de tanto drogadicto. Ya no hay seguridad en el barrio. Por eso prefiero salir de paseo al mall. Es seguro, tiene aire acondicionado y se puede encontrar de todo: tiendas, restaurantes, cines y juegos para los chicos. Ahí lo paso bien. Me doy cuenta de que los hombres me miran. Entonces, de vez en cuando me doy un gusto. Creo que me lo merezco. Aunque cueste algo más, me compro algo lindo. Con todo lo que trabajo, no voy a ser menos que las vecinas. Hoy en día, la que no anda vistosa no vale nada.

Yo me la puedo. La vida es una máquina que, si una no sabe defenderse, la devora entera. Pero yo no me he quebrado a pesar de todas las dificultades. No digo que haya sido fácil. Cuesta salir adelante. A veces me agobia este ritmo de vida. Una vez fui al médico por los nervios; dormía muy mal. Me dijo que era estrés y que me relajara. Pero, ¿cómo voy a descansar?"

La reflexión sobre un texto referido a una experiencia vivida tiene algo de presencia y de lejanía; es en esa doble dirección que se introduce una suerte de sensibilidad encontrada entre el brillo del decir y la espacialidad, a veces, opaca y lógica del escribir. El escribiente tiene unas leyes del lenguaje que aprisionan las vivencias, aprisionan los cambios en el mismo sujeto, si bien ello posibilita reconocerse en el distanciamiento.

Con estas ventanas y cierres abro las puertas para reflexionar sobre ciertos lenguajes expresados por *Jeannette Monsalve*, los que contienen imaginarios reconstruidos en su relato.

No me sitúo ante este relato como un examinador o un evaluador que ha predeterminado la verdad y falsedad o el bien y el mal, sino más bien como quien busca encontrar, en forma más tensionada y existencial, vivencias instaladas en el juego social, cruzado por las creencias, experiencias y emociones, desde una situación y entorno articulado por el sujeto en relación con Otro/Otra.

La apreciación de sí y la apreciación social, apreciarse y recibir apreciación es un aspecto sobresaliente; vivenciar una apreciación positiva de sus cualidades reconocidas y que, además, los otros las vean así, sin elementos perturbadores de esta apreciación.

Esta apreciación lleva, también, a sentirse capaz de... y a obtener, éxitos en los emprendimientos realizados.

Hay una cierta agitación en el desarrollo del relato, particularmente respecto de pensar en sí, disponer de un tiempo propio, lo que se asocia con un stress existencial que implica una pérdida de la armonía y, también, de una belleza del vivir.

En el contexto de una vida con tensiones se instala el miedo asociado con una inseguridad en la voluntad de existir y de existir como se desea; la existencia se muestra amenazada en personas y en espacios: la vida devora, hay que defenderse, puede haber accidentes; por eso, hay que asegurar las personas, hay que estar en espacios seguros. Es un miedo asignado que tiene una fuerza ignorada, por cuanto existen dificultades para controlarlo. Hay una amenaza explícita y, a la vez, latente, que posibilita un anuncio de amenazas: es una emotividad afectada por esta capacidad de anunciar.

El deseo gratificante surge como una expectativa que se satisface en instancias como el mall, mediante actividades primarias como comer, comprar, vestirse con algo lindo, estar en un ambiente confortable; la existencia se plantea como una experiencia primaria, con anhelos postergados.

El relato plantea en forma circunscrita el poder social vinculado con la educación, pero no con la escolar, sino con aquella que la creencia introduce y que contiene proyecciones hacia otro espacio social, mejor que el percibido y vivido. Esta creencia en una educación de futuro requiere, también, de otras instancias, no son los padres, tampoco se enuncia a la escuela.

Las preocupaciones fundamentales se vinculan con la familia, con los hijos, otros aspectos no se explicitan en la memoria; aquí se plantea un núcleo asociado con la crianza, con la sobrevivencia; a la vez, esta preocupación exhibe cierta precariedad, fragilidad. La vida contiene esa fragilidad.

El relato está impregnado de una lucha cotidiana, con adversidades, con espacios limitados de satisfacción por el éxito, por el reconocimiento y por las necesidades primarias.

Relaciones poder y educación social

El concepto de poder asumido por Foucault introduce en estos estudios un cambio fundamental cuando pasa del nivel macro, presente en los análisis estructurales e ideológicos principalmente en la corriente marxista, al micropoder que se asocia con las personas, con los "cuerpos", se introduce el tema del poder en los ámbitos más íntimos de la persona, ya que al señalar "cuerpo" está insertando una concepción an-

tropológica, que aquí sólo enuncio, con base en una noción contenida en la expresión sensibilidad corporal, fuente de las vivencias.

Esta noción de sensibilidad corporal es individuación y refiere al reconocimiento de sí y al crecimiento espiritual desde esta realidad, sin separaciones de algo inseparable, así como sin escisiones entre lo material y lo espiritual, más bien con formas de lectura que implican perspectivas epistémicas distintas pero de una unidad histórica, siguiendo a Derrida: “*La historia y el saber, istoría y episteme, estuvieron siempre determinados (y no sólo a partir de la etimología o la filosofía) como vías oblicuas con miras a la reapropiación de la presencia*”²⁵.

La referencia a la sensibilidad se asocia por cierto con los sentidos, sin embargo está en un contexto mayor²⁶; son los sentidos reconocidos, asociados que expresan e imprimen, posibilitan una identificación social y también cósmica; estar en, ser en –sin dualismo material/espiritual– una totalidad significativa de la individuación, de tal modo que sus contenidos superan al significante y posibilitan así la interpretación, creatividad y, también, la subordinación y alienación.

Señala Foucault: “*Al pensar en los mecanismos del poder, pienso más bien en la capilaridad de su existencia, en el punto en que el poder alcanza la fibra misma de los individuos, toca sus cuerpos y se inserta en sus acciones y actitudes, en sus discursos, procesos de aprendizaje y vidas cotidianas*”²⁷.

En este contexto, el poder no se da, no se intercambia, se ejerce, elemento clave para analizarlo. Me pregunto cómo funcionan las cosas en los procesos continuos e ininterrumpidos que sujetan los “cuerpos”, dirigen los gestos y rigen los comportamientos. Más que aplicarse sobre las personas, el poder transita a través de los individuos en su corporeidad, porque eso define el ejercicio del poder.

Así, con esta noción de poder, junto a lo señalado sobre educación social, se reconoce que existe una presencia institucional con actuaciones asimétricas en cuanto a su influencia e impacto, particularmente relevante en los medios de comunicación social, como señalé en el estudio del PNUD.

Este micropoder es el que instala en la sociedad conocimientos y fortalece determinadas subjetividades mediante la creación de lenguajes que afectan las creencias, experiencias y emociones, y tiene la virtualidad de expresar la concienciación de estas

²⁵ Derrida, J., 1998 (1967), *De la gramatología*, México: Siglo XXI, cap. El fin del libro y el comienzo de la escritura.

²⁶ La materia ocupa sólo una pequeña parte de las partículas y, además, se modifica constantemente.

²⁷ Foucault, M., 1976 (1975), *Vigilar y castigar, op. cit.*

subjetividades, pero también alienarlas, con una conciencia falseada respecto de sí; sobre todo cuando se introduce una acriticidad en el vivir.

Mediante la educación social este poder actúa como regulación y normalización, clasifica y excluye, coacciona, legitima determinadas vivencias y actuaciones, establece recurrencias de sentido y de reconocimiento de la sensibilidad corporal. Sentir, verse, actuar, percibir, angustiarse. De igual manera, este poder asienta la apreciación social, verse en otros, ser admirado, obtener éxito, actuar con certezas, por lo cual se apuntan itinerarios seguros, probados, en la admiración; la creencia en sí como admiración. En estas recurrencias, junto con fortalecer la sensibilidad, se anota una alienación en cuanto silencia múltiples realidades expresadas en los cruces existenciales.

Una extraordinaria expresión de ello tiene la descripción de Vargas Llosa en *El paraíso en la otra esquina*²⁸, escribe: “...la dueña de la pensión se negó a permitir que Pu’ura compartiera el cuarto de Paul, alegando que su pensión era modesta pero digna, y que bajo su techo no cohabitaban parejas ilegítimas, menos un blanco con una indígena. Comenzó entonces un patético recorrido por las casas de familia de Papeete que daban albergue. Todas se negaron a recibirlos. Paul y Pu’ura tuvieron que refugiarse en Punaauia, en la finquita de Pierre Levergos, que accedió a hospedarlos hasta que encontraran donde vivir, con lo que el ex soldado se ganó la enemistad del padre Damián y del reverendo Riquelme”.

Así concebida, la construcción cultural como vivencia y convivencia pierde su diversidad, se homogeneiza formándose una cultura enjaulada que se instala en los imaginarios sociales; práctica que la escuela ha utilizado desde el siglo XVI hasta hoy mediante los textos de enseñanza, pero principal y metafóricamente cuando amuralla los recintos “educativos” de niños y jóvenes y construye una cultura envasada²⁹.

La cultura así contenida es dinámica y el poder social la activa según intereses asociados principalmente al comercio, la producción y la ideología mercantil de la sociedad.

Lo interesante es que este poder regulador y normalizador se apropia de nuevas tecnologías y actúa con persuasión, con el encantamiento y el consentimiento, con la sensación de libertad para elegir, para consumir, superando el determinismo y la coacción con que las instituciones sociales tradicionales –la escuela– habían actuado en su

²⁸ Vargas Llosa, M., 2003, *El paraíso en la otra esquina*, Buenos Aires: Alfaguara.

²⁹ Las Ordenanzas de Zaragoza (1518), dictadas por Carlos V, habían determinado que todos los hijos de los caciques, menores de diez años, se entregasen a “los frailes dominicos o franciscanos, para que los dichos frailes les mostrasen a leer y escribir y todas las otras cosas de nuestra Santa Fe”, separados de sus familias e instalados en los conventos. Solari, M.H., 1995, *Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires: Paidós Educador, p. 15.

afán civilizador. El niño, la joven, la mujer y el hombre tienen la convicción de actuar motivados por su querer, por sus afanes, por su consentimiento y, a la vez, creen estar en campos interesantes, modernos, actualizados, atractivos. Se produce una autocreencia y, también, experiencias decisionales, de autonomía, elección y de selección de acuerdo con lo que en un determinado momento se quiere hacer, hay intereses satisfactorios y, tal vez, una cierta exaltación del yo mediante la comparación y la competencia con otros; esta potencialidad contiene fortaleza y alienación. Es un poder que normaliza, sutilmente silencia. Las ciudades se hacen gobernables.

Sin embargo, más allá de estas proyecciones psicosociales está el tema de lo cultural, de lo intercultural, de la inculturación de la población, afectando distintos aspectos de la convivencia social, el desarrollo personal, el conocimiento y la subjetividad colectiva; contiene nuevos conceptos y símbolos de construcción de una identidad homogeneizada, donde la persuasión de estos medios juega un papel importante y en ella se muestra, a menudo, una lectura de la cultura con base en intereses globalizados, a la vez que se juega un desconocimiento de la historia, de las comunidades, de la diversidad. Se trata de una 'globalización' de la cultura, del pensamiento, de los conceptos, de la interpretación, de los símbolos.

Apunta Ignace Ramonet: "...el templo, el lugar sagrado en el que se desarrolla el culto a los nuevos íconos es el mall, la galería comercial, catedral erigida a la mayor gloria de todos los consumos. En este lugar de fervor comprador se elabora una misma sensibilidad a través de todo el planeta, fabricada por logotipos, stars, canciones, ídolos, marcas, objetos, carteles, fiestas. Todo esto acompañado de una retórica seductora de la libertad de elección y de la autonomía de los consumidores, machacados con una publicidad excesiva y omnipresente que se dedica tanto a los símbolos como a los bienes. El marketing se ha sofisticado hasta tal punto que aspira a vender, no ya una marca, sino una identidad, no ya un signo social, sino una personalidad. Según el principio: tener es ser... No trata de obtener nuestra sumisión por la fuerza sino por el encantamiento; no mediante una orden sino por nuestro propio consentimiento; no por la amenaza de la punición sino jugando con nuestra sed de placer."³⁰

El discurso homogeneizador de la sociedad que se proveyó principalmente en los movimientos nacionalistas se contrasta con un poder social que incluye y excluye; exclusión realizada con sutileza en variadas direcciones, pero, primariamente, en la globalización económica con fuertes alianzas y enclaves políticos expresado mediante un trabajo asalariado oprimente e indigno, de subsistencia y dominación, incluyente de niños, jóvenes, mujeres y hombres; a través del mantenimiento e incremento de grupos

³⁰ Ramonet, I., 2000, Un delicioso despotismo, en: *Le Monde Diplomatique*, Nº 55, año V, mayo 2000, España.

de pobreza, de lo que han dado cuenta múltiples estudios llamados por el discurso oficial “alternativos”, etiqueta que autoriza su bodegaje.

También el poder social ejerce presiones, es coercitivo, particularmente mediante un discurso de creciente inseguridad ciudadana, que crea artificialmente emociones anticipatorias catastróficas, de desgracias; vivir en el miedo; aislarse de los Otros/Otras por el miedo; creer encontrar enemigos en todas las esquinas favorece el aislamiento, el refugio en lo primario, la familia. Hoy las personas se refugian en la familia como último bastión de defensa frente a la “insegura” inseguridad. Esta “insegura” inseguridad justifica guerras, represión, la instalación de una sociedad policíaca, que ha fomentado, vía un inminente terrorismo, invasiones, represiones, transgresiones y muerte.

Siguen vigentes las preguntas que hiciera: dónde habita una educación social establecida desde y en nuestro entorno, y agregamos: cómo se instala ésta en el poder social.

La reflexión está abierta, tiene vitalidad, no contiene el vacío del fin; la reflexión que he realizado no es sino una *interrupción* en una realidad tan agitada y cambiante y deseo expresar este sentir en una lengua cósmica.

*“El Océano Pacífico se salía del mapa. No había
donde ponerlo.
Era tan grande, desordenado y azul que no cabía
en ninguna parte.
Por eso lo dejaron frente a mi ventana”*

(Neruda, desde Isla Negra)

Bibliografía

- Borges, Jorge Luis** (1985). *Los conjurados*, Madrid: Alianza Editorial.
- Cabrera, Miguel Ángel** (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*, Valencia: Frónesis cátedra.
- Cabrera, Miguel Ángel** (2003). La crisis de lo social y su repercusión en los estudios históricos, en: *Revista de Historia Contemporánea*, N° 2, Universidad de Alicante, España.
- Correa, Sofía; Alfredo Jocelyn-Holt y otros** (2001). *Historia del siglo XX chileno*, Santiago: Editorial Sudamericana.
- Deleuze, Gilles**. 1987 (1986). *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio.
- Derrida, Jacques** (1993). Deconstruir la actualidad, en *Passages* N° 57, septiembre de 1993, pp. 60-75, tomado del sitio web: <http://personales.ciudad.com.ar/derrida/textos.htm>
- Derrida, Jacques**. 1998 (1967). *De la gramatología*, México: Siglo XXI.
- Entman, Robert M.** Framing: Toward a clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 1993, 43 (4), 51-58.
- Foucault, Michel**. 1976 (1975). *Vigilar y castigar*, Madrid: Siglo Veintiuno.
- Foucault, Michel**. 1997. 18ª. ed. (1969). *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI Editores.
- García Márquez, G.** (1979). *Crónica de una muerte anunciada*, Madrid: Plaza y Janés.
- Hawking, Stephen** (2001). *El universo en una cáscara de nuez*, Madrid: Crítica Ediciones.
- Hawking, Stephen** (2005). *Brevísima historia del tiempo*, Madrid: Crítica Ediciones.
- Heidegger, Martin** (1936). *Hölderlin y la esencia de la poesía*, tomado de: http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/holderlin_esencia-poesia.htm#arriba
- Lechner, Norbert** (2002). *Las Sombras del Mañana. La dimensión subjetiva de la política*, Santiago: LOM Ediciones.
- Montani, Yoko**. *Hopes and challenges for progressive educators in Japan: assessment of the 'progressive turn' in the 2002 educational reform*, en: *Comparative Education*, vol. 41, N°3, August 2005, pp. 309-327.

- PNUD** (2000). *Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*, Santiago: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD** (2004). *Desarrollo Humano en Chile. El poder ¿para qué? y ¿para quién?*, Santiago: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Ramonet, Ignace**. Un delicioso despotismo, en: *Le Monde Diplomatique*, España, N° 55, año V, mayo 2000.
- Ramonet, Ignace**. Los miedos del año 2000, en: *Le Monde Diplomatique*, Chile, N° 5, enero-febrero 2001.
- Salazar, Gabriel y Julio Pinto** (2002). *Historia contemporánea de Chile, Niñez y juventud*, Volumen V, Santiago: LOM Ediciones.
- Sepúlveda, Luis**. 1997 (1993). *Un viejo que leía novelas de amor*, Madrid: Tusquets Editores.
- Solari, Manuel H.** (1995). *Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires: Paidós Educador.
- Vargas Llosa, Mario** (2003). *El paraíso en la otra esquina*, Buenos Aires: Alfaguara.
- Williamson, John** (1990). *Latin American adjustment: how much has happened?*, Washington: Institute for International Economics.