

Una experiencia en la formación de Líderes democráticos*

*Germán Vargas Guillén***

Resumen

Se describe el modelo pedagógico de la Escuela de Liderazgo Democrático a partir de los procesos de concertación, los principios pedagógicos y la estructura didáctica que se ofrece a los estudiantes.

* El modelo que se presenta ha sido discutido con los Miembros del Comité Académico de la Escuela de Liderazgo Democrático, compuesto por Julián Bautista, Nohema Hernández, Antonio Madariaga, Gloria Rosero, Pedro Santanna, Maño Sequeda, José Bernardo Toro, Marco Toro, Fabio Velásquez.

** Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Director Nacional y organizador de la Escuela de Liderazgo Democrático Corporación S.O.S. Colombia-Viva la Ciudadanía.

Se caracteriza la relación entre intersubjetivación, perspectivización y proyección a que da lugar la estructura de trabajo entre pares y especialistas que propicia el “diálogo de saberes”.

Se describe sumariamente la población atendida.

Summary

In this paper the pedagogical model of the Democratic Leadership School (Escuela de Liderazgo Democrático) is described from the agreement processes, the pedagogic principles and the didactic structure offered to the students.

Besides, the relationship between “inter-subjectivization”, perspectivization and projection given by the structure of the work among pairs and specialist, which permits the knowledge dialog, is characterized.

Finally, the population attended is described.

Exposé

On décrit le modèle pédagogique de l'école de leadership démocratique à partir des processus de concertation, des principes pédagogiques et de la structure didactique qu'on offre aux étudiants.

On caractérise la relation entre intersubjectivation, perspectivisation et projection qui donne lieu à la structure de travail entre paires et spécialistes qui permet le “dialogue de savoirs”.

On décrit aussi brièvement la population dont on s'est occupé.

¿Qué es la ELD?

La Escuela de Liderazgo Democrático es una iniciativa que puede enmarcarse dentro del contexto de la formación ciudadana. Sabido es que el cambio de Constitución Política en Colombia no implicaba, por sí mismo, una transformación en el estilo de participación ciudadana ni en las prácticas democráticas de los diversos sectores sociales y políticos.

En consecuencia, la tarea que se debía afrontar era, y sigue siendo la de la transformación social hacia una cultura de participación democrática tanto como de defensa y protección de los derechos humanos.

La Corporación S.O.S. Colombia-Viva la Ciudadanía —nació como expresión de diversas Organizaciones No-Gubernamentales que decidieron “corporarse” para alentar el proceso tendiente a la Asamblea Nacional Constituyente, que acompañó la promulgación de la Nueva Carta Constitucional de los colombianos— y desde sus inicios entendió que debía impulsar un proceso de fortalecimiento del nuevo país. Para ello, entre otras acciones, diseñó la ELD.

De su saber previo aportó, fundamentalmente, la interpretación de la Constitución Política de 1991 como un paradigma de trabajo y los derechos humanos, dentro de ella, como la utopía que hace posible la construcción de una Nación basada en la pluralidad, tolerancia, participación, deliberación y convivencia; aportó, igualmente, su capacidad de concertación con otras ONG’s en las diversas regiones del país.

De la academia, y particularmente a través de un Convenio (002/95) con la Universidad Pedagógica Nacional (Santafé de Bogotá, D.C.), demandó un modelo pedagógico para probarlo conjuntamente. Como se sabe, esa Universidad viene desarrollando propuestas de educación ciudadana a través de distintos programas; entre ellos, la Maestría en Educación Comunitaria y de Adultos, y el Programa de Reinserción.

Tanto la Corporación como la Universidad mencionada aunaron sus esfuerzos para probar un modelo pedagógico de cualificación de líderes. Se consideró que no se trataba de entrar a formar nuevos líderes, puesto que la democracia tiene que valerse de los que ya están activos en miras de renovar sus prácticas; no se podría atender a toda la población puesto que los recursos son limitados; no se podría realizar una tarea de educación formal que sacara a los adultos de su ámbito de actuación y nivel de competencia, no se podría pensar en un modelo atento tan sólo a que los adultos apropiasen contenidos sin transformar su manera práctica de intervenir.

Con todas estas consideraciones en diciembre de 1993 se dio curso a una primera versión de diseño de la ELD y desde mayo de 1994 se pusieron en funcionamiento las sedes regionales. Para la primera cohorte se adoptó un modelo provisional de intervención educativa; temática que se desarrollará más adelante en este escrito.

Cuántas sedes tiene y dónde funcionan?

La ELD opera con trece sedes que se distribuyen así:

Ciudad	Departamento	Entidad responsable
Santafé de Bogotá, D.C.	Cundinamarca	Fundación Foro-Capítulo Bogotá
Barranquilla	Atlántico	Fundación Foro-Capítulo Costa Atlántica
Bucaramanga	Santander	Funprocep
Ibagué	Tolima	Ciret-Fundación Foro
Magangué	Bolívar	Fundación Tiempos de Vida
Manizales	Caldas	Cidesco
Medellín	Antioquia	Conciudadanía
Pereira	Risaralda	Fundación Espiral
Rionegro	Antioquia	Fundación Universitaria del Oriente Antioqueño
San Gil	Santander	Fundación Universitaria de San Gil (Unisangil)
Sincelejo	Sucre	Ceprop
Cali	Valle	Fundación Foro-Capítulo Valle
Vélez	Santander	Fundación Universitaria de San Gil (Unisangil)-Pastoral Social

En términos cuantitativos la ELD comporta los siguientes datos de operación desde el punto de vista de los indicadores educativos.

- * 1.002 inscritos para el ciclo final de 1994 y el inicial de 1995, primer semestre.
- * 77.07 estudiantes en promedio por escuela.
- * La retención promedio para las regiones, o permanencia de los estudiantes en la ELD, es de 70,3%.
- * Promovidos (estudiantes con ciclo concluido y satisfacción de requisitos para recibir certificación académica de carácter no-formal) 564 durante el primer semestre de 1995.

Modelo pedagógico

Las ideas que se presentan aquí sirven de matriz para el desarrollo mancomunado de las Escuelas. La expresión “modelo” se entiende como lineamiento o estilo de trabajo. Lo expuesto aquí como modelo para las Escuelas se aportó como una concepción inicial que permitió la construcción variada de diversas alternativas para responder a la intencionalidad común de cómo hacer más racional y eficiente el desarrollo y la cualificación del liderazgo democrático.

No obstante, se adoptó esa terminología porque estaba en el punto de partida el compromiso de que el funcionamiento de las Escuelas llegase a ofrecer, al término de su operación, un conjunto estructurado de alternativas para que, en otras circunstancias, se puedan dar pasos adelante en la dirección de hacer del liderazgo una práctica cada vez más estructurada.

Como se sabe, trabajar en esta dirección es urgencia de las diversas organizaciones sociales; desde las más comprometidas con la acción hasta las más enraizadas en los procesos académicos. Por ello, la idea de modelo tuvo, además, la ventaja de que no sólo se advierte como ajustable, sino también corregible y sobre todo *verificable*.

Las Escuelas no son sólo, ambientes pedagógicos; son un ámbito de encuentro de experiencias y saberes que requiere la sociedad civil para construir una razonabilidad cada vez más deliberante.

Las Escuelas de Liderazgo Democrático, son un desarrollo más de la construcción compartida que se ha venido gestando a lo largo de los procesos de construcción de alternativas para la participación ciudadana.

Se considera que con las Escuelas se trata de alcanzar un nivel más definido del liderazgo democrático en términos de la sistematización, conceptualización y de las alternativas de actuación tanto de los agentes sociales, como del fenómeno mismo de vida ciudadana y de participación.

Se puede entender que la sistematización es, ante todo, la actividad de racionalización de la experiencia vivida por los líderes. Estos, en su actividad previa han tenido que enfrentar diversas formas de participación. En consecuencia, la sistematización pretende hacer una lectura crítica, se procura que dentro de las Escuelas los líderes tengan ocasión para comprender los límites y posibilidades de sus ejecutorias a la luz de una visión cada vez más incluyente de las perspectivas,

horizontes y expectativas de todos los miembros de las organizaciones o comunidades dentro de las cuales ejercen su función, especialmente, recurriendo a un criterio democrático basado en la deliberación.

La conceptualización, a su turno, se entiende como el establecimiento de unas normas ideales de participación democrática desde las cuales puede ser leída tanto la experiencia previa como las posibilidades de ejercicio del liderazgo dentro del contexto en el cual se halla inserto el líder. La conceptualización, en consecuencia, tiene primordialmente dos fuentes para su aclaración: por una parte, la síntesis—dada como fruto de la sistematización— de la experiencia vivida como comportamientos de liderazgo que se juzgan deseables; y, por otra, la comprensión teórica a que da lugar la reflexión sobre temas esenciales a los proyectos de participación ciudadana con respecto a problemas de total interés para las comunidades; aspectos—entre otros— como la institucionalidad a que da origen el nuevo orden constitucional, el ordenamiento territorial, la planificación en los diversos niveles y la participación de diversos agentes en la construcción participativa de la misma.

Las alternativas de actuación se comprenden como el perfilamiento de los nuevos roles de los líderes en los nuevos escenarios de participación, nutridos unos y otros por la comprensión de la acción a partir de proyectos. Si en el pasado la calidad de líder era posible obtenerla y mantenerla a partir de la ejecución de procesos de movilización; para el contexto que abre el horizonte de una nueva visión de la sociedad no basta con atender a las urgencias inmediatas, sino que es preciso tender a metas que ordenen el sentido de la acción y que permitan establecer—aún con contingencia y variaciones—planes que sean evaluables por las organizaciones o comunidades en que se plantea la acción de los líderes.

La mención reiterada del término deliberación expresa una intencionalidad en extremo sencilla y definida, a saber, que la construcción de los procesos de participación no se guían por una concepción de la razón, sino de la razonabilidad; con ello se quiere decir que no se trata de demostrar en ellos que alguien trate del líder o de cualquiera otro agente social, tiene una verdad o una razón dada de una vez por todas como legítima, sino que en la experiencia intersubjetiva, en el vivir comunitario y comunicativo debe conjugarse la manera como los miembros de la sociedad civil y sus organizaciones tienen intencionalidades, aspiraciones, motivaciones e ideas.

De la interrelación de sujetos se tiene un escenario donde se pueden realizar tanto los proyectos individuales como los colectivos. Así, pues, simplificando al

máximo se puede decir que las Escuelas aspiran a generar la deliberación como un proceso en el cual se trata socialmente más de sumar que de restar. En consecuencia, no es para descalificar o para dogmatizar que se delibera; al contrario, el sentido de esta práctica es encontrar ámbitos para la expresión de la multiplicidad de sujetos e instituciones que hacen cada vez más efectivo el crear condiciones de posibilidad para que en la experiencia social se pueda dar sentido a las diferentes intencionalidades e intereses, y para que a pesar de los intereses particulares se pueda atender a la construcción compartida de una socialidad común.

La deliberación puede alimentarse de la idea del consenso; no obstante, en las Escuelas se pretende más bien abrir el espacio al disenso razonable; a la expresión de múltiples perspectivas.

En esta manera de aproximarse al fenómeno de la cualificación de líderes (es un resultado) se cuenta con una materia prima fundamental, a saber, la intuitividad de los participantes. Esta no se asume como único elemento de juicio, sino que al confrontarla y al entrar en diálogo con otros saberes (quizá otra "intuitividad") se perspectiviza, se desdogmatiza.

La época presente suele decir: "todo vale", en las Escuelas se sienta la tesis: "todo juega" sí y sólo si permite construir formas de convivencia y de sentido de lo público; si las diversas intencionalidades son capaces de "jugar" al juego de "valer" para todos, de abrir horizontes de convivencia.

Se han expuesto hasta aquí los conceptos básicos desde los cuales se concibe el modelo. De todos ellos se han elegido sólo algunos para ser operacionalizados a continuación, éstos son los de: intersubjetividad, deliberación, proyecto.

Enfoque

Enmarcado en la cualificación de líderes, que se hallan insertos en procesos de desarrollo de la Sociedad Civil, y en el desarrollo de las alternativas de participación ciudadana que se han venido gestando en la Corporación S.O.S. Colombia - Viva la Ciudadanía en las que se ha constituido la estrategia y desarrollo de *Escuelas de Liderazgo Democrático*: se reconoce como el modelo supuesto una relación en la cual todos los involucrados tienen que aportar y recibir en la interacción; se trata de realizar una "paideia social" en la cual se propende por exponer, sustentar y consolidar la legitimidad de los procesos de liderazgo y,

simultáneamente favorecer un espacio de deliberación basada en el diálogo de saberes.

Por ello, se parte de asumir que el liderazgo es una ocupación que se ejerce profesionalmente, que se actúa a partir de un saber, desde una ubicación (“locus, topoi”) o un puesto definido en el contexto, con una metódica o un régimen de trabajo que puede dar cuenta tanto de sus fundamentos como de su procedimiento y de la eficacia de sus resultados.

En consecuencia, por cualificación se entiende en este modelo, en primer término, el incremento crítico de la comprensión del fenómeno social y político. Tal incremento parte, entonces, de la explicitación del liderazgo, para proceder a la confrontación crítica de lo vivenciado por el líder, con lo que han vivido otros líderes (tanto del ámbito inmediato, como de otros contextos; entre estos el académico).

Es sabido que si se parte de conceptos y se deja por fuera la experiencia vivida se está renunciando al horizonte propio como suelo para construir el futuro; por el contrario, mantenerse atado al horizonte vivido sin conceptualizar es, igualmente cerrarse a la construcción de posibles por defender el presente dado como “status quo”.

Enraizados en el presente que retiene el pasado y tiende al futuro las escuelas comienzan generando la explicitación de la experiencia para reconceptualizarla y promover variaciones sobre ella en función del diseño y realización de proyectos.

En consecuencia, condición metodológica fundamental es la variación o perspectivización de la experiencia. Para ello se ordena el proceso (currículum) bajo la meta central de que a cada paso se delibere, la deliberación se concibe como el referente metodológico esencial de las Escuelas. Así se entenderá la relación entre lo general y lo particular, pues, partiendo del contexto propio de cada participante, se llega a las posibilidades de generalización o de comprensión estructural para retomar al diseño de propuestas.

La propuesta metodológica, mantiene una estructura modular, se entiende como: la posibilidad de reordenar los contenidos de deliberación según los intereses y la disponibilidad. Unos y otros son sistematizados y establecidos por la dirección regional de las Escuelas, a partir de esta sistematización se llega a atender de manera cada vez más definida y eficiente la actuación por proyectos.

En las Escuelas, los proyectos que se realizan son acordados y diseñados a partir de cuatro fuentes fundamentales: 1. como síntesis de los trabajos de organi-

zación, reflexión y movilización desatados en la acción conjunta previa entre los líderes, los agentes de la Corporación S.O.S. Colombia - Viva la Ciudadanía y las organizaciones sociales vinculadas a los procesos. 2. La construcción conjunta de una meta común a ser alcanzada por todos los participantes de una Escuela Regional; proceso que, esencialmente, tendrá como presupuesto la concertación. 3. La cooptación relacionada con una meta, bien, propuesta por la dirección de la Escuela Regional, bien, sugerida por algunas organizaciones sociales o por algunos de los miembros de las Escuelas. 4. Las iniciativas individuales, siempre que éstas cuenten con la anuencia o el aval de las organizaciones sociales a las que se encuentran adscritos los participantes en la escuela.

De este modo la organización modular atiende principalmente al desarrollo de los proyectos regionales o locales en los que se tiende a la realización del ejercicio y la construcción democrática de los procesos, dentro de los cuales tiene sentido el estilo de liderazgo que se propone sistematizar, conceptualizar y operacionalizar con los procesos de cualificación de las Escuelas.

Las Directivas Regionales Escolares, conociendo el conjunto de proyectos a ser desarrollados han seleccionado y establecido el orden o la secuencia de ejecución de los módulos a partir de los intereses realizativos o las metas propuestas. Estos intereses son satisfechos en la medida en que se encuentran preparada y disponible tanto la ensayística como los componentes didácticos necesarios para la realización de cada módulo (Bibliografía complementaria, guías de trabajo por unidad, videos y multimedia requeridos).

La metodología es, por supuesto, ajustable a las demandas de cada región y grupo; no obstante, dadas las necesidades de apropiar y desarrollar una estrategia para la realización de este propósito, cada Escuela reporta su estructura de trabajo particular con el propósito de comparar y generar —como fruto total de la operación de todas las Escuelas— un estilo de trabajo y cualificación de líderes. En rigor, esto implica una meta de todo el proceso a nivel nacional: generar y probar modelos alternativos en cualificación de líderes; a partir de la experiencia concreta y con estrategias variadas.

Algunas de las variables que motivan las variaciones en la operación de las Escuelas a nivel Regional y que dan elementos para alcanzar el logro señalado de modelos alternativos, son: disponibilidad de tiempo, estilo de adopción de los proyectos a ser realizados a nivel regional, posibilidades de unificar, en mayor o

menor grado, esfuerzos en tomo a metas comunes, compromisos previos de los líderes con las oiganizaciones sociales a las cuales se encuentran adscritos.

Se acepta, como punto de partida, la importancia no sólo de la adaptación y variedad metodológica, sino además la necesidad de probar diversas alternativas para poder ofrecer como uno de los productos terminales un conjunto de alternativas (Modelos) para la actuación de las Escuelas.

En lo expuesto hasta aquí queda como resultado básico que el liderazgo democrático encuentra su fuente de sentido en la orientación por proyectos. Consecuencia de este planteamiento inicial es que: Tiene metas verificables en tiempos definidos; atiende a planes construidos participativamente; fundamenta la acción a partir de evidencias (de la investigación, p.e.) y diagnósticos de la situación que se pretende modificar, toma en cuenta los resultados de los elementos anteriores; tiene como componente inherente la evaluación (tanto en el proceso como al final del mismo).

Esquemáticamente, en el siguiente cuadro-resumen se aprecia en conjunto la propuesta metodológica modular, apropiada y adecuada (como se ha dicho, por contexto):

Cuadro 2. Estructura metodológica de los módulos

Secuencia/proceso	Acción	Insumo	Producto
Momento 1	Objetivación de la experiencia: ' Diagnóstico	“Vivencia” de los participantes	Sistematización preliminar de la experiencia
Momento 2	Intersubjetivación: *Deliberación, *Perspectivización	* “Vivencia” de pares *Ensayística *Dispositivos didácticos	Socialización de experiencias
Momento 3	Construcción alternativa de propuestas: * Acuerdos para la acción	Formas alternativas de diseño de intervenciones	Diseño de propuestas para trabajo y evaluación por proyectos

* Como estructura, el elemento unificador de los momentos, acciones, insumos y productos es la deliberación. Para efectos de la objetivación de la experiencia se entiende que los participantes comienzan su trabajo en cada módulo con la reconstrucción de su experiencia que también puede operar al modo de un diagnóstico de la situación que se pretende modificar con la realización de proyectos (en cualquiera de las cuatro modalidades en que se hayan establecido). La intersubjetivación o la puesta en común es un aspecto primordial, es la posibilidad de relativizar el propio punto de vista, tanto a partir de la experiencia de pares que se desempeñan en contextos análogos, como de quienes racionalizan el fenómeno desde otros contextos (se da por ejemplo el contexto intelectual de producción de la ensayística); esta intersubjetivación es el momento esencial en el proceso deliberativo, pues, los participantes se identifican a sí mismos como sujetos de propuestas e iniciativas, pero, también es la ocasión para concertar deliberadamente, establecer metas comunes, horizontes en acción de mayor sentido comunitario tanto por la eficiencia como por la eficacia, tanto por el sentido de la acción en términos de la construcción de una vida social que respeta la pluralidad, como por la capacidad de obtener más adecuadamente logros del máximo interés colectivo.

Pese a las múltiples variantes que adquiera la metodología, se requiere mantener una mínima unidad tanto de criterio como operacional a efecto de hacer viable la evaluación de las escuelas a lo largo del proceso.

Son criterios comunes: reconocimiento de la experiencia previa de los participantes, construcción de proyectos, perspectivización de la experiencia previa de los participantes en la reconceptualización como en la ejecución y evaluación de proyectos; logros de las propuestas de actuación a que dan lugar los proyectos; inclusión de los diversos agentes que facilitan los procesos y la deliberación sistemática a lo largo de la ejecución del proyecto.

La unidad operacional mínima a que se ha hecho referencia se logra no tanto por la secuencia y estrategia, cuanto por la consolidación de metas (comparables y contrastables entre las diversas Escuelas). Son algunas de ellas: Comprensión de la Constitución Política de Colombia como fuente de legitimidad y de legalidad de los procesos y actuaciones de liderazgo, contribución del liderazgo específico al proyecto de Nación, concepción profesional del liderazgo, creación de Sujetos Sociales (Personalidades o instituciones legítimas) para el desarrollo de los pro-

ce sos comunitarios; generación de formas alternativas a los procesos participativos comunitarios.

La selección

Esencial para el proceso es la selección de los participantes. Habida cuenta de que se tiende a una concepción del liderazgo basada en la eficiencia social y cultural, la eficacia organizativa y la efectividad procedimental; la selección partirá de caracterizar el perfil de actuación del líder. Se entiende bajo este último la caracterización del campo o ámbito de desempeño del líder, la incidencia que ha tenido el proceso en pro de la comunidad y los mecanismos de intervención que se han desarrollado en función de la consecución de fines.

Al finalizar el proceso los líderes habrán desarrollado competencias de diseño, ejecución y evaluación de proyectos tendientes a:

crear órdenes sociales dentro de la sociedad civil, crear oportunidades de participación, crear y cuidar o público, propiciar la movilización en función de un proyecto de Nación tendiente a la competitividad y a la superación de las diversas formas de pobreza.

La selección busca establecer en síntesis la capacidad de los aspirantes para que lleguen a constituirse en reeditores sociales.

Se entiende por reeditores sociales los líderes que en su ámbito de desempeño realizan proyectos —en el sentido ya descrito— cuya verificación esencial se observa en la sistematización, la reconceptualización y el diseño de formas alternativas relacionadas con lo público; son aquellos sujetos capaces de generar un sentido social y político sobre lo público, de prohijar compromisos y de realizar proyectos que se consoliden en la institucionalidad de lo público; bien que se trate de la institucionalidad existente, o de aquella que se llegue a crear como consecuencia de la realización de proyectos.

La selección está basada en dos criterios: la capacidad de intervención de los líderes; y la capacidad de conceptualización de los procesos en que se hallan insertos. Tanto teórica como operacionalmente estos criterios se juzgan complementarios. Al momento de la selección los líderes son más competentes en uno u otro aspecto, se privilegia a quienes satisfacen ambos, aún cuando diferenciadamente; tomemos el caso de un movilizador o un ideólogo, quien tiene lugar como

participante en las escuelas a condición de que en el punto de partida (selección) no “decapite” el polo complementario y, por el contrario, valore expresamente su necesidad.

Es además imprescindible: diligenciar formato de inscripción, haber cursado preferiblemente bachillerato, poseer buena capacidad de expresión oral y escrita, así como comprensión de lectura, acreditar mínimo dos años de experiencia en el ejercicio del liderazgo, presentar carta de la organización a que pertenece en la que se le candidate al programa.

La evaluación

1. Hacen parte de la evaluación del proceso las elaboraciones relacionadas con la experiencia previa (objetivación: diagnósticos de la situación que se pretende modificar). Los tutores, para el intercambio sobre esa primera contribución de los participantes, tendrán en cuenta principalmente los siguientes criterios: (a) Coherencia: los escritos deben ser internamente válidos, deben mantener unidad conceptual y/o experiencial; (b) Fundamentación: los escritos presentan los hechos o los conceptos que sirven de marco de referencia para la exposición; (c) Claridad expositiva: los tutores velan por la claridad de la composición, el orden lógico en la presentación, la presencia de ideas centrales en título y subtítulos; (d) Sencillez: los escritos buscan la mayor nitidez en el lenguaje; en especial, procurando que la introducción de cada concepto sea apoyado bien por definiciones operacionales o por la explicitación del uso contextual de los términos; (e) Rigurosidad: los escritos son examinados en función de que sus planteamientos (ideas centrales, párrafos, propuesta, proyecto) en conjunto tengan unidad intrínseca y completitud (concordancia y coherencia). La tutoría es detallada en la elaboración y, eventual reelaboración del primer escrito por módulo dado que tal ejercicio va dando lugar a un producto final, y es la contribución que cada participante hace de manera específica al Proyecto.

2. En cada módulo hay lecturas obligatorias y complementarias. De las primeras forman parte tanto la ensayística especialmente preparadas para las escuelas, como algunas de las referencias prescritas por los autores.

3. Tanto las lecturas complementarias como las obligatorias son “referenciadas” para cada módulo, es decir: cada lectura propuesta tiene una breve

presentación en la cual se dan a conocer algunos interrogantes básicos al módulo que pueden ser documentados en la misma.

La evaluación de esta lectura es parte de la evaluación del proceso, son parte de la interacción participante-tutor. A pesar de su importancia no se toma en cuenta para la certificación final, pues la función de estas lecturas está dada por el horizonte de comprensión del participante, no es previsible la eficacia de las lecturas en cada proyecto.

4. Dado que las Escuelas otorgan un certificado académico (de educación no-formal) de participación, se considera que se hacen merecedores del mismo quienes cumplan con los siguientes requisitos:

- * Asistencia: al menos a un 80% de las actividades previstas por las escuelas.
- * Elaboración satisfactoria de la lectura-evaluativa de alguno de los componentes formales del proyecto, a saber verificación de logro (evaluación); procedimiento (en especial, en su dimensión deliberativa y participativa) o diseño. Debe entenderse que no es materia de esta evaluación la efectiva consecución de las metas, pues ellas no abarcan sólo la competencia individual del participante, sino la comprensión del sentido de la gestión por proyectos.

A lo largo del funcionamiento de las escuelas por cada módulo hay: evaluación de proceso cuyo valor está en los aportes a los usuarios; y, evaluación sumativa que se aplicará esencialmente al logro terminal. En igual sentido hay control de asistencia.

Para cada módulo hay también evaluación de los usuarios al proceso. Para ello al comenzar cada módulo los participantes conocen y valoran los objetivos del mismo (pudiendo en este momento modificarlos, ampliarlos y complementarlos); en el proceso, al término de cada uno de los momentos valoran: eficacia de las tutorías; valor y sentido de la ensayística para la realización de los proyectos; valor y sentido de los medios didácticos complementarios; aplicabilidad de los ejercicios. Al término del proceso, la evaluación considera principalmente dos aspectos: Mejoras o modificaciones propuestas para mayor eficacia del proceso; el logro de los objetivos acordados o establecidos en función de la realización del proyecto.

Procesos modulares

Los lincaamientos: enfoque, selección y evaluación se conjugan a manera de prototipo para cada módulo, así:

1. Presentación: cada módulo tiene una breve sinopsis que precede el ensayo central; dentro de ésta se hará una contextualización de cada ensayo con respecto a las preguntas previas; la presentación tiene por función contextualizar, (extensión promedio diez páginas).

La presentación tiene dos partes:

- a. Caracterización del logro que obtendrá un líder por el estudio del módulo.
- b. Sinopsis de los contenidos del ensayo central.

2. Preguntas previas: con ellas se busca que el participante tenga a la mano una ruta de exposición para la explicitación de su experiencia con relación al tema central del módulo.

Nota: Las preguntas generadoras comprenden principalmente dos aspectos:

a. Generales: se interroga por los contenidos de la ensayística. La preparación de estas preguntas es realizada por quienes tienen la función de proponer la dinámica tanto de la ensayística como de las lecturas complementarias esenciales al módulo.

b. Específicas: en las cuales los responsables de las Escuelas a nivel regional proponen un marco de referencia que dé sentido a los contenidos del módulo con respecto al proyecto que se tiene como eje del funcionamiento pedagógico.

3. Ensayo glosado: cada uno de los módulos tiene un ensayo central que ha sido solicitado a un especialista en el tema; debido al uso técnico del lenguaje, se hace glosa de los conceptos que presentan dificultad para el lector no especializado en el área de referencia.

4. Pautas de trabajo: cada módulo tiene una guía para la presentación del trabajo final que debe entregar resuelta el participante. Esta consta de los siguientes aspectos:

- * Avances de la sistematización de la experiencia del líder con respecto a la ejecución del proyecto; según la fase correspondiente de ejecución,
- ° Clarificación de los conceptos estudiados en el módulo, específicamente, con respecto a la dimensión del proyecto.

- * Señalamiento de los aportes o de las perspectivas adquiridas para el proyecto en la deliberación con los demás, participación,
- ° Especificación de las acciones comprometidas para la realización del proyecto, el cual se adelanta en el lapso intermedio entre la finalización de un módulo y el comienzo del siguiente (caracterización de las metas verificables),
- ' Establecimiento de algunos criterios de evaluación de logros (se verifican las metas al finalizar el módulo).

Temas de estudio

La ELD ha publicado diez módulos y tiene en proceso de edición otros cinco. Sus autores, temas y número de ejemplares son los siguientes:

Autor	Tema	ejemp
Enzo Faletto	<i>El desarrollo latinoamericano y sus características</i>	3.000
Regis de Castro	<i>Introducción al pensamiento democrático contemporáneo</i>	3.000
Luis Alberto Restrepo	<i>El potencial de los movimientos sociales y de la sociedad civil en Colombia</i>	3.000
Rocío Londoño	<i>Una visión de las organizaciones sociales en Colombia</i>	3.000
Rubén Sánchez	<i>La organización política y los sistemas de partidos</i>	3.000
Gloria Rosero	<i>Estado y sociedad civil</i>	3.000
Guillermo Hoyos	<i>Derechos humanos, ética y moral</i>	3.000
Ciro Aneanta	<i>Soberanía del pueblo y poder constituyente</i>	3.000
Podion	<i>Planificación de proyectos y diseño de indicadores</i>	3.500
María Teresa Muñoz	<i>Democracia y participación ciudadana: el nuevo orden constitucional y legal</i>	3.000
Pedro San tana	<i>El ordenamiento territorial en Colombia</i>	3.000

Autor	Tema	ejemp
Luz Amparo Sánchez	<i>La democracia participativa: la interpelación desde lo femenino</i>	3.000
Rafael Flórez	<i>Educación ciudadana y gobierno escolar</i>	3.000
Néstor García	<i>Culturas híbridas y desarrollo de la democracia en América Latina</i>	3.000
El Comité Académico Nacional de la ELD	<i>Modelo de cualificación de líderes: La Escuela de Liderazgo Democrático</i>	3.000

¿Cómo incorpora el modelo de las nuevas tecnologías de la información?

La ELD concibe que los líderes no sólo deben tener acceso a la democratización de las estructuras y formas de poder político y social; concibe, igualmente la necesidad de democratizar la experiencia científica y tecnológica. Por ello ha comprometido sus esfuerzos en la conversión de cada uno de los módulos a la multimedia.

Convencidos de que la democracia no puede reducirse al plano social y político, sino que es necesario que abarque los campos de la ciencia y la tecnología; la ELD se vale de la producción de módulos y la experimentación tendiente a producir hipertextos.

Los hipertextos son una tecnología computacional que busca ofrecer al lector la satisfacción de las siguientes condiciones: apoyo textual, apoyo auditivo, uso de video, uso de animación, no secuencialidad en la lectura; atención a las motivaciones e intereses del lector; generación automática de reportes o informes de lectura del usuario.

La expectativa de esta dimensión del proyecto es la de producir cada uno de los módulos en este tipo de apoyo tecnológico (contexto de aprendizaje o "micro-mundo"). El primero será el escrito de Guillermo Hoyos Vásquez: *Derechos humanos, ética y moral*; con el que se ha procedido a:

establecer
contrastar con el
presentación en '
"población objetr
en Santafé de Bo
la argumentación
pedagógica del hi
to; cotejar la red!
y audio que ilusti

El proceso
últimos pasos me
en el computadoi
ajuste del hiperte
a la estrategia de

¿Cuáles se

a. Nivel de

Además d
anterioridad se pi

— La tota
deliberantes del I

— 61,53%
estudiantes, el Ce

— Todos
formular proyect
nizacionealasc
de apoyo y segi
formación.

b. Adminii

— El núr
semestre de 1994

— Para ls
estudiantes.

PALABRAS DE GABRIEL BRENER

\\, r I SOBSECRETARK&dDE EQUIDAD

\\ r ^ \\ I \\ ! \\ 1 ' f

f I Y CARIDADCDUCAT!VA

establecer la “red semántica” que caracteriza la argumentación del autor, contrastar con el autor la elaboración de la “red semántica”, desarrollar una presentación en video de la argumentación por el mismo autor, caracterizar la “población objetivo”, mediante la descripción etnográfica de los asistentes a la ELD en Santafé de Bogotá; “modelizar” o representar las interacciones del usuario con la argumentación; establecer el sentido de la argumentación en la estructuración pedagógica del hipertexto; seleccionar el texto escrito que aparecerá en el hipertexto; cotejar la red semántica con el texto; seleccionar las imágenes, “clips” de video y audio que ilustrarán el hipertexto.

El proceso que queda por desarrollar debe concluir y perfeccionar los dos últimos pasos mencionados (que al momento se encuentran en curso) y a “montar” en el computador los materiales editados; también queda pendiente la “prueba” y ajuste del hipertexto, por la experimentación de los usuarios. La “prueba” apelará a la estrategia de “análisis de protocolos verbales” para la validación.

¿Cuáles son sus principales logros?

a. Nivel de los estudiantes:

Además de los índices de retención y promoción que se anotaron con anterioridad se pueden señalar los siguientes:

— La totalidad de los estudiantes formaron parte en su localidad de los deliberantes del Plan de Desarrollo.

— 61,53% (8/13) de las ELD han conformado, por iniciativa de los mismos estudiantes, el Comité Académico con participación de este estamento (estudiantil).

— Todos los estudiantes (en grupos hasta de cuatro personas) llegaron a formular proyectos de intervención para realizar con sus comunidades o las organizaciones a las cuales están adscritos. De estos proyectos cada ELD ofrece un nivel de apoyo y seguimiento para todos aquellos que aún permanecen en ciclo de formación.

b. Administración y desarrollo regional de la ELD

— El número de regiones participantes en la ELD durante el segundo semestre de 1994 y el primero de 1995 es de trece.

— Para las regiones se mantuvo el promedio de un tutor por cada diez estudiantes.

— En cada región se realizaron mensualmente por lo menos tres sesiones por tema de estudio, a saber, sesiones presenciales con la intervención de especialistas, sesiones de tutoría con interacción entre uno o varios de los estudiantes y un mentor, sesiones autónomas para el estudio temático entre pares.

— ocho de las trece ELD han concluido el ciclo de cualificación para la primera cohorte.

—Las cinco ELD que tienen en curso el ciclo de cualificación de la primera cohorte abrieron su proceso sobre el último trimestre de 1994 o planearon el ciclo a un año desde la fecha de su inicio.

— La ELD de Pereira y Magangué han logrado un alto índice de apoyo financiero por parte de la municipalidad (Alcaldía, Concejo).

— La ELD de Rionegro ha conformado una Asociación de Líderes del Oriente Antioqueño como órgano constituido al finalizar el ciclo de cualificación. El propósito de ésta es la incidencia en la planeación social y la intervención política de la región.

— seis de las trece ELD se encuentran conectadas a una Red Nacional de Datos ("Aldato") y han participado durante el primer semestre del proceso de Teleconferencia. Esta experiencia llevó a constituir (desde el 30 de junio de 1995) este espacio en un "órgano consultivo" de la Dirección Nacional de la ELD.

c. Desarrollo de propuestas a nivel nacional:

—La ELD cuenta con el diseño, desde el punto de vista investigativo, de un Sistema de Evaluación y Seguimiento (SES) que:

ha sido concertado en sus fundamentos con todas las regiones.

° Ha sido consultado, para el desarrollo de los instrumentos, con los participantes en las sesiones de teleconferencia.

Nota: El *SES*, entre otras cosas, mide las diferencias entre cohortes, ajusta las condiciones de operación del modelo de ELD, valida las estrategias de intervención.

—La ELD ha diseñado y negociado un modelo de cualificación para líderes del sector rural o campesinos del país. Con ello la experiencia acumulada, principalmente en la zona urbana, se pone al servicio de esta población. Se atenderán 500 usuarios a partir del mes de octubre de 1995 en asocio de la Corporación S.O.S.

Colombia - Viva la Ciudadanía y el Ministerio de Agricultura (en su programa Sintap-Pronatta).

La ELD ha perfeccionado el modelo de realización de teleconferencia en los siguientes aspectos: dominio temático de las sesiones, incremento del número de participantes, generación de condiciones para la conexión de nuevas terminales regionales (p.e., Magangué y Sincelejo), dominio de algoritmos de compilación automática de información.

— La ELD ha llevado a cabo el diseño de un hipertexto sobre el módulo de *Derechos humanos, ética y moral* (Guillermo Hoyos Vásquez), hasta el nivel de “Storyboard”; y tiene elaborado el diseño de un hipertexto sobre el módulo *Estado y sociedad civil* (Gloria Rosero Acevedo) hasta el nivel de “red conceptual”.

BIBLIOGRAFIA

- CARROL, John M. & MACK, Robert L. "Metaphor, computing systems, and active learning." In: *Man-Machines Studies*. (22) 85; p. 39-57.
- DAVIDSON, Donald. *De la verdad y de la interpretación*. Barcelona, Ed. Gedisa, 1990; 285 p.
- DREYFUS, Hubert L & DREYFUS, Stuart E. "Fabricar una mente versus modelar el cerebro: la inteligencia artificial se divide de nuevo." En: *El nuevo debate sobre la inteligencia artificial*. (Stephen R. Graubard: Comp.). Barcelona, Ed. Gedisa, 1993; p. 25 a 58.
- ERICSSON, K. V. & SIMON, H. *Protocol Analysis: Verbal Report as Data*. Cambridge, MA: MIT Press, Revised Edition. La primera edición de esta obra fue publicada en 1984 por la misma editorial; ed. ciL 1993.
- HUSSERL, Edmund. "La filosofía en la crisis de la humanidad europea." En: *La filosofía como ciencia estricta*. Bs. As., Ed. Nova, 1981.
- HUSSERL, Edmund. *Meditaciones cartesianas*. Ed. Técnos, 1986; 222 p. [Citado: MC],
- HUSSERL, Edmund. *Erfahrung und Urteil*. Hamburg, Gaassen Verlag, 1954; 478 p. [Citado: EU].
- NEWELL, A. & SIMON, H. *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1972.
- NISSBETT, R.E. & WILSON, E.D. "Telling more than we can know; Verbal Reports on Mental Processes." In: *Psychological Review*. (84) 77; p. 231-259.
- RICOEUR, Paul. *La métaphore vive*. Paris, Eds. Seuil, 1975.
- SOKOLOWSKI, Robert. "Inteligencia natural e inteligencia artificial." En: *El nuevo debate sobre la inteligencia artificial*. (Stephen R. Graubard: Comp.). Barcelona, Ed. Gedisa, 1993; p. 59 a 80.