

ESTUDIO

TRABAJO SOCIAL Y EDUCACION SOCIAL

Cecilia Aguayo¹

El presente artículo intenta abrir un abanico de posibilidades teóricas en el ámbito de la educación social² que permitan recrear nuestra intervención educativa en tanto trabajadores sociales. Se trata de identificar y analizar ciertas categorías desarrolladas por algunos formadores en vistas a reflexionar el poder de autogestión que tienen los grupos y/o comunidades en proyectos de promoción social con carácter educativo. Se plantea que todo proyecto de promoción social, que contenga en sí mismo un proyecto formativo, requiere identificar y analizar dos ámbitos: por una parte, las necesidades de formación de los educandos y por otra, la relación educativa que el trabajador social establece con éstos en su calidad de formador. Analizar las necesidades de formación y las relaciones educativas en proyectos de promoción social, permitirá identificar y caracterizar un proceso de formación social autogestionado. Ello significa que la autogestión promovida en proyectos sociales requiere, entre otros aspectos, explicitar y desarrollar destrezas en ámbitos tales como: las relaciones de poder, los procesos de negociación y los códigos culturales que se ponen en juego en la relación educativa. En este sentido, nuestra hipótesis de trabajo es sostener que un proyecto social que contenga una propuesta educativa, debe ser considerado como una realidad constantemente problematizada, ajustada y negociada y donde las partes establecen una relación pedagógica de funcionamiento (Cf. Dominice y Rousson, 1981).

El trabajo social y la educación social han establecido una relación histórica. La historia profesional es impensable sin un análisis sobre su intervención educativa en la promoción de las personas, grupos y comunidades. En diferentes épocas, el trabajador social ha sido interpelado por programas de promoción cuya finalidad fue el desarrollo de capacidades y aptitudes tanto individua-

les como sociales. En 1949, la Asociación Norteamericana de Trabajo Grupal planteaba al respecto lo siguiente: "El trabajador social de grupos capacita a clases de equipos de tal forma que la interacción del grupo y el programa de actividades contribuya al crecimiento del individuo y a la consecución de metas sociales" (Torres Jorge, 1987:195). Por su parte, Hilda Catalán señala que la función preven-

1. Académica Universidad Católica Blas Cañas, Master en Psicopedagogía y Políticas de Formación, Candidata a Doctor en Filosofía con Mención en Epistemología.
2. El concepto de educación refiere *ae-ducere*, en este sentido educación es igual a existencia que significa poner fuera, haber emergido del estado de potencia para ser realidad manifiesta; por esta razón Erich Fromm opone manipulación a educación, por cuanto este último es el acto de fe-esperanza productiva que tenemos en las potencialidades de otros, de nosotros mismos y de la humanidad (Erich Fromm 1957).

tiva de los problemas sociales es eminentemente educativa (Cf. Hilda Catalán, 1971).

Otro gran hito del Trabajo Social fue el período conocido como de *reconceptualización*, donde el Trabajador Social se concibe a sí mismo como un agente de cambio esencialmente educativo. Los conceptos de cultura popular, educación popular, organización, movilización social y participación social, impregnaron el quehacer profesional. El ser agentes educativos planteaba "educar para emancipar", este énfasis se tradujo no sólo en programas curriculares, sino también en opciones valóricas de funcionamiento de una sociedad, cuyos fundamentos se encuentran en *La Pedagogía del Oprimido* del educador brasileño Paulo Freire.

La relación educativa en el proceso de formación destacado por este autor, consideraba como premisa fundamental: "nadie educa a nadie y nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión con la mediación del mundo". Paulo Freire, junto con establecer una crítica radical a un sistema pedagógico tradicional, que consideraba a los educandos como depositarios de contenidos, buscó un nuevo método educativo basado en la concientización, la que entendió como el proceso a través del cual "la realidad social, tomada como un mito, debe ser problematizada y desmitificada por el trabajador social empleando métodos propios extraídos de la misma realidad" (idem p. 210). En tal sentido, el rol del trabajador social en tanto agente educativo es colaborar en el proceso de desmitificación de la realidad que oprime a los educandos.

En la actualidad es difícil encontrar desde el Trabajo Social una reflexión sobre estrategias educativas. No obstante, Nidia Aylwin reconoce la importancia de esta relación: "El Trabajo Social puede aportar promoviendo el respeto a la dignidad de la persona y el desarrollo de formas democráticas de convivencia, principalmente a través de la tarea educativa y organizacional" (Aylwin Nidia, 1996: 139). Creemos que es de vital importancia fortalecer un análisis educativo desde el Trabajo Social, ya que nos permitirá enfrentar algunas interrogantes necesarias de esclarecer. Por ejemplo, ¿cuál es el proceso educativo requerido para que los sujetos

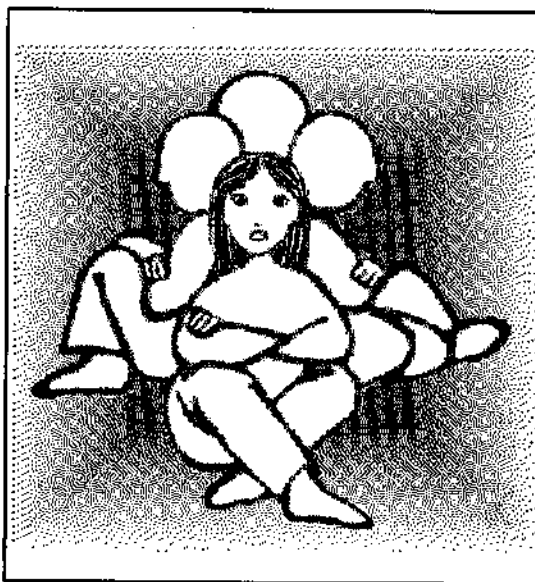
se transformen en actores sociales con capacidad de propuesta social, específicamente en los programas de promoción social?, ¿cuáles son los contenidos y destrezas a desarrollar en intervenciones promovidas por trabajadores sociales? Del mismo modo, la reforma educacional impulsada por el actual gobierno, plantea preguntas de difícil respuesta si no se logra institucionalizar una reflexión educativa desde la intervención profesional, ¿cuáles son los desafíos comunitarios que deben acompañar estos cambios educativos macro sociales?, ¿cómo potenciar una educación social comunitaria, que vaya a la par con la modernización actual del país?, ¿cómo enfrentar educativamente las contradicciones que conllevan los procesos de modernización educacional en comunidades pobres?

UN PROYECTO DE FORMACION PARA LA AUTOGESTION

La mayoría de nuestras intervenciones profesionales en municipalidades, empresas, organizaciones sociales, consultorios, etc., además de la gestión de recursos materiales, buscan constituir a las personas, grupos y/o comunidades en actores responsables de su existencia y constructores de su propia historia. Nosotros diagnosticamos, planificamos, evaluamos y sistematizamos en función de estimular y desarrollar capacidades para la participación y organización social. En definitiva, nuestro horizonte es la autonomía y autogestión individual y comunitaria. Ahora bien, esto abre varias interrogantes: ¿cómo develar el proceso educativo que contienen estas propuestas de autonomía y gestión social?, ¿es posible pensar un proyecto social sin un proyecto educativo que estimule las capacidades antes mencionadas?, el trabajador social en tanto formador, ¿sólo asumiría un rol de potenciador o también de mediador entre las necesidades de los participantes y las institucionales?, ¿este rol no plantea acaso problemas valóricos constitutivos de la relación educativa?

Para diversos educadores sociales los procesos de formación buscan generar en los participantes, procesos de autogestión entendiéndolos

como la responsabilidad social, grupal y comunitaria que se logra desarrollar entre los participantes, es decir “ desde que la autogestión educativa es instituida se ve nacer y desarrollarse en el grupo una voluntad instituyente (*instituant*) que muestra la capacidad del grupo de responsabilizarse totalmente de su existencia (Ardoino, 1971:357).



todas las demandas, las expectativas y las necesidades de estos actores entran en contradicción unas con otras durante el desarrollo de la experiencia educativa, emergiendo así preguntas tales como: ¿quién dirige estas dificultades?, ¿con qué criterios?, ¿con qué forma del ejercicio del poder?, ¿cuál es el rol del responsable del acto educativo, en este caso, del trabajador social?.

El aspecto social y cultural de la acción educativa de promoción social remite a la toma de decisiones de los sujetos en relación a ciertos determinantes culturales e históricos, es decir representa “una tensión entre lo instituido (*institué*) los determinantes socio históricos y lo instituyente (*instituant*), la indeterminación de un futuro inédito posible” (De Villers, 1986:33). A través de esta relación entre el “instituant” y lo “institué” queremos identificar un proyecto autogestionado que debe ser construido en tensión entre el contexto social cultural y la capacidad de decisión del grupo, en el acto voluntario y libre de los sujetos y grupos en formación.

Si el concepto de autogestión refiere a la responsabilidad de los participantes, esto presupone afirmar actos voluntarios y libres. Ello implica asimismo, que tanto los educadores como la institución³ se vuelven responsables de la tarea, lo que supone pensar que no es posible imaginar un proceso autogestionado de grupos y comunidades sin dar también cuenta de las responsabilidades institucionales. Ahora bien, las expectativas, las demandas y las necesidades tanto de los participantes como de la institución pueden ser comunes dando origen a un proyecto formativo sin mayores dificultades, pero normalmente lo que sucede es que

Este tipo de interrogantes nos llevan a plantear

la imposibilidad de generar procesos para la autogestión sin dar cuenta de los conflictos morales que subyacen a éstos. Si consideramos el acto educativo, como un acto de carácter intencional, es decir como el propósito o voluntad de realizar una acción (cf. Trilla Jaime, 1986), es imposible analizar la autogestión sin dar cuenta de las finalidades e intencionalidades que orientan la actividad educativa de los distintos agentes. El acto educativo en este sentido, refiere a asumir valores que se confrontan e interpelan en la cotidianidad de la intervención educativa. Por esta razón, diversos educadores definen la educación como el oficio o el arte de dirimir y por lo tanto la relacionan con un tipo de sabiduría práctica que se vincula a la voluntad de la acción educativa.

Para precisar el concepto de sabiduría práctica y de dirimir, es adecuado considerar lo que Aristóteles en una de sus obras clásicas plantea: “la deliberación buena y sabia es en cierta manera la rectitud de la voluntad” (Aristóteles, 1984: 214). Plantear el acto de la voluntad en la constitución del saber deliberante nos lleva a develar el carácter moral y ético de nuestro accionar, por cuanto las decisiones que comporta la acción educativa, refiere a sujetos e instituciones llamadas a ser mo-

3. En el presente artículo entenderemos por agentes educativos a todos los actores sociales involucrados en la acción de formación. El trabajador social adquiere una responsabilidad social, que llamaremos intermedia por encontrarse “entre medio de” la institución y los participantes.

ralmente “buenas”, es decir a valores como el respeto, la autonomía y la libertad. El proceso de dirimir que se constituye en la cotidianidad de la intervención educativa, plantea problemas que muchas veces nos alejan de una acción considerada éticamente buena.

El acto educativo es esencialmente el acto de dirimir en las dificultades cotidianas, donde el juego de poderes que lo atraviesa requiere explicitar el complejo mundo de valores que lo compone; es decir, el acto de discernir entre valores, expectativas y necesidades de los distintos actores involucrados en la experiencia educativa. Los Trabajadores Sociales, como agentes intermedios entre la institución y los participantes, están confrontados a la contingencia de la cotidianidad, lo que requiere un esfuerzo de “dirimir” entre distintas voluntades, “esfuerzo agobiador”; donde muchas veces “capitulamos” en beneficio de unos y en desmedro de otros⁴. Actuar con prudencia es el rasgo de nuestra intervención formativa, es lo que Schön distingue como el “arte a través del cual los prácticos competentes enfrentan adecuadamente las situaciones únicas, inciertas, inestables y con conflicto de valores con que se topan a diario” (Schön, 1994:), o bien es actuar frente a situaciones que se tensionan no solamente entre lo teórico, técnico, metodológico, sino y esencialmente en el ámbito valórico de la acción.

AUTOGESTION GRUPAL

Hasta el momento hemos destacado que los procesos de autogestión social, emanados de acciones formativas, refieren a responsabilidades compartidas entre los distintos agentes sociales y hemos puntualizado una reflexión valórica en torno al proceso de potenciar responsabilidades sociales.

Ahora bien, considerando que la autogestión es impensable sin actores en relación, analizaremos los procesos de autogestión en primera instancia desde la perspectiva de la comunidad y/o grupos participantes, para luego hacerlo desde la óptica del trabajador social. Nuestra intención es operacionalizar, de manera cada vez más precisa, el concepto de autogestión en el ámbito formativo de la educación social y el Trabajo Social.

La participación en un contexto social va a depender necesariamente de un aprendizaje y de un desarrollo de la capacidad de contestación y acumulación de poder que el grupo en formación pueda alcanzar (Cf. Lesne M., 1984). La participación social y la capacidad de contestación que un grupo logra, se sitúan en un movimiento de flujo y reflujo con respecto a la sociedad global al interior de un movimiento dialéctico.

Este movimiento le permite al grupo realizar una doble jugada: de integración social por una parte y, de crítica por otra. Un proceso formativo que tienda a la autogestión no sólo busca la integración a una sociedad hecha, sino que pretende principalmente aportar a la construcción de relaciones en las cuales las acciones de estos grupos puedan expandirse, lo que se denomina capacidad de contestación. Este constante movimiento de integración y de exclusión, lo consideraremos como una tensión social necesaria para mantener y desarrollar la autogestión en un proceso de formación. Es lo que el pedagogo francés Marcel Lesne identifica como el Modo de Trabajo Pedagógico de tipo apropiativo centrado en la inserción social (MPT3)⁵. El acto de la formación se encuentra en el “corazón” de la dinámica social en hombres concretos con historia. En este sentido, “la acción de formación no es una acción de inculcación o imposición, ni esencialmente acciones de animación o de liberación profunda de fuerzas

-
4. El Trabajo Social en tanto profesión, que interviene en la cotidianidad de las personas e instituciones, requiere re-pensar y re-crear los actuales desafíos éticos a la que se confronta su intervención social, más aún a las puertas del tercer milenio.
 5. Lesne destaca tres Modos de Trabajo Pedagógico. El MPT.1, centrado en la capacidad de transmitir contenidos, programas y formas de acción, su objetivo primordial es la reproducción social, su expresión más característica es el sistema educativo formal. El MPT 2, busca desarrollar en las personas en formación no solamente su capacidad de iniciativa en el universo del conocimiento, sino también en el dominio de la gestión de su propia formación, las corrientes psicosociológicas, la pedagogía institucional, la investigación acción son algunas de sus expresiones.

vivas de los grupos, sino que corresponde a la función productiva y transformadora, desarrollada por los sujetos en formación" (Lesne M., 1984:220).

Para educadores como el mencionado, J.M. Barbier y Ardoino, el problema de la autogestión en procesos de formación, refiere necesariamente a un trabajo sobre el poder. Es decir, a la capacidad que un grupo desarrolla para mantener esta tensión social (institué-instituant), ella dependerá necesariamente de la manera como el grupo negocie sus cuotas de poder: "lo esencial aquí es el carácter negociado de la autoridad, pero para negociar sin capitular, es necesaria la presencia y la realidad de varios jugadores capaces de jugar efectivamente su rol dialéctico" (Ardoino, 197., p. 406). El proceso de formación requiere por tanto el desarrollo de capacidades y habilidades de gestión del poder: negociación, resolución de conflictos, capacidad de comunicación, toma de decisiones, entre otras.

La capacidad negociadora, desarrollada y fortalecida en procesos de formación, permitirá a las personas, al grupo y/o comunidad, tratar los conflictos en vistas a acrecentar su poder de transformación, permitiéndoles su propia expansión y por tanto, posibilidades de proponer.

ANALISIS DE NECESIDADES DE FORMACION EN PROYECTOS FORMATIVOS AUTOGESTIONADOS: LA TENSION

Al referirnos al concepto de necesidades de formación, queremos distinguir variados y complejos ámbitos. Primero, los distintos actores que componen un proyecto educativo deben sentirse reconocidos en sus intereses, necesidades y motivaciones. Segundo, es necesario establecer consensos que sólo pueden ser explicitados en procesos de negociación.

Específicamente en términos de acción de formación, Lesne plantea el acto de formación como la resolución de un problema o situación

que surge de las exigencias "de la vida cotidiana profesional, social, económica, de tiempo libre, familiar, sindical etc., lo que implica que la formación sea considerada como una forma de aportar una respuesta parcial o total: cambio de la situación profesional, mejoramiento de recursos, crecimiento de la productividad, defensa de intereses en un cuadro de asociaciones o bien desarrollo personal" (Lesne, 1984: p. 55).

En este sentido, podemos hablar de necesidades de formación a dos niveles. "De una parte tratar las necesidades como una *hipótesis* y por otra las necesidades no pueden ser separadas del *fin* perseguido por los sujetos" (Dominice y Rousson, 1981: 23). Para estos autores el concepto de proyecto adquiere una importancia relevante en la definición de necesidades de formación. Si las necesidades son una apuesta al futuro, por lo tanto, son proyectos lo que se busca abordar en la acción formativa "las necesidades pueden ser consideradas como la expresión de un proyecto-realista o no; explícito o implícito de un agente social (individual o colectivo) en relación a una necesidad y pudiendo entrar en contradicción con otros proyectos" (idem). El concepto de contradicción en estos autores refiere una vez más a la noción de autogestión o tensión social antes tratada.

Al considerar los proyectos de formación como propuestas elaboradas en tensión, mediante la participación de distintos actores sociales y donde las necesidades son una hipótesis o una apuesta al futuro, el análisis de la situación de formación debe estar presente en todo el proceso como algo a construir y negociar permanentemente. En dicho proceso, el formador, el grupo y la institución son constantemente interpelados por un proyecto deseado, realista y planificado (Cf. Dominice y Rousson 1981).

Los proyectos formativos al ser concebidos desde este análisis de necesidades de formación, guardan relación con una visualización del conflicto como promotor de intercambio de acuerdos, desacuerdos y consensos entre las distintas partes implicadas en la situación educativa. No podemos dejar de decir que cada actor está situado en con-

textos sociales e institucionales distintos, por esto mismo el análisis del conflicto se hace necesario para la conformación de un proyecto común. Ahora bien, para el formador el modo de asumir su rol "depende de los modelos institucionales a los cuales está obligado a referirse... pero también a su manera de ser, de establecer relaciones con el mundo social (Postic M., 1979: 146). Las relaciones de conflicto y por tanto de negociación en un proyecto de carácter educativo, no sólo refieren al comportamiento y actitudes del formador, en tanto mediador de la institución sino también, al de los participantes, grupos o comunidad. Los participantes al igual que los formadores van al encuentro del proyecto educativo con sus propias motivaciones, expectativas, demandas y necesidades; es justamente aquí donde se produce el primer desfase que requiere la comprensión de la formación como un proyecto en permanente reajuste y negociación.

Planteando un análisis más cultural-hermenéutico podemos decir que al estar constituida la situación educativa por intereses, motivaciones y necesidades diversas de los agentes involucrados, ésta requiere ser interpretada como una acción esencialmente simbólica, por cuanto la realidad social, en este caso, la realidad formativa, es la expresión de esquemas de percepción e interpretación construidos por los sujetos que la componen. En este sentido, el conocimiento cotidiano de los grupos, los sujetos y las instituciones se transforma para el formador en el principal campo de intervención, pero no es un campo donde se plantean propuestas y soluciones lineales; más bien es el campo donde se juegan las complejas relaciones simbólicas de la acción de formación (cf. Geertz, 1994.)

En síntesis, en todo proyecto formativo se requiere un estudio de las necesidades de formación donde es necesario distinguir: *los agentes sociales en relación*, que participan desde sus propias *representaciones e interpretaciones*, en la búsqueda común de un *futuro deseable*, es decir, la promesa del proyecto. La relación entre los agentes sociales no se puede hacer más que en tensión por cuanto los proyectos entran permanentemente en contradicción; por lo tanto, son los procesos de *negociación y*

transacción una de las estrategias para consensuar los distintos proyectos hacia un cambio deseado. En un contexto de autogestión la posibilidad de negociar y por tanto de reajuste permite a los sujetos desarrollar la habilidad de tomar decisiones y actuar con mayor responsabilidad social. El trabajador social, en tanto mediador de la formación, requiere identificar y analizar el juego de intereses constitutivos del proceso, reflexionando permanentemente la dimensión ética de su intervención.

RELACION EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL FORMADOR

Si bien hemos abordado el concepto de necesidad de formación como un aspecto gatillador del proceso formativo, queremos en esta parte del trabajo explicitar ciertas condiciones de la *relación formativa* integrada directamente por el trabajador social y los participantes.

SITUACION GRUPAL

Todo proyecto de formación social refiere a una **situación grupal** en que formador y participantes modifican sus propuestas individuales y sus representaciones sociales, para la búsqueda de un proyecto común de formación. En este sentido la situación grupal en un *espacio democrático* permite cambios tanto a nivel individual como social. Un estudio bastante perspicaz del comportamiento de los individuos y del grupo se encuentra en las investigaciones de K. Lewin. Algunos de sus trabajos defienden la tesis que los cambios son más eficaces cuando tienen lugar en una instancia grupal, en el espacio vital o campo social de los sujetos. A través del principio de contemporaneidad, el comportamiento aparece siendo el resultado de la acción del campo psicológico del grupo sobre los individuos en función de los elementos presentes en ese campo, o bien la "zona de desarrollo próximo".

En este sentido es importante señalar que el formador debe actuar considerando el aquí y ahora

del participante de manera de promover ciertos aprendizajes significativos⁶ para los participantes. Otro aspecto importante en Lewin es el concepto de tensión. Según este autor, es la tensión la fuerza que impulsa a la construcción de un proyecto; el crecimiento de la tensión está asociado al surgimiento de las necesidades en el individuo. Entendida así, la tensión será considerada el motor del comportamiento. El comportamiento democrático está asociado a una forma de disminuir la tensión, ahora bien, es el comportamiento democrático en instancias grupales lo que permite al grupo y al formador modificar su ideología y por tanto la reducción de la tensión interna.

Para este autor si se desea cambiar el comportamiento individual se debe modificar necesariamente la norma del grupo. Se puede sostener que al cambiar la norma del grupo se actúa directamente sobre las fuerzas del campo psicológico del individuo, estas fuerzas según este enfoque van a producir una nueva conformidad, un nuevo esfuerzo de ideología (Lewin, 1959). Respecto de las normas del grupo en la búsqueda de un cambio real o imaginario (Cf. Dominice y Rousson, 1981), se puede decir lo siguiente: la situación grupal es un espacio que permite cambios, el cambio es posible en instancias de interrelación, pues existirá una mayor confrontación de las experiencias con los otros participantes y con el formador, lo que permitirá cuestionar la propia. Si estas relaciones son enmarcadas en un espacio democrático existirá una mayor disposición a cambiar la norma —proyectos individuales— pues el cambio es el consenso del grupo del que deriva la posibilidad de alcanzar ciertos fines que preocupan a los participantes.

Otro ámbito importante en este juego de relaciones educativas son las condiciones del formador, sus actitudes y su comportamiento. El diálogo, el respeto, la confianza y algunos aspectos

importantes de su propia personalidad son dimensiones constituyentes del proceso de formación. La hipótesis que planteamos en relación a las actitudes del formador se puede anunciar así: si un formador desarrolla actitudes de acogida, de respeto hacia los participantes producirá un mayor espacio de comunicación lo que es fundamental para que los conflictos puedan expresarse y encauzarse hacia una tarea común del grupo. En otras palabras, *las características afectivas del formador están estrechamente ligadas a la construcción de un espacio democrático de discusión.*

Esto nos lleva a considerar una segunda condición de las actitudes del formador, a saber, si un formador es capaz de poner en juego ciertas dimensiones personales aparece, la mayor parte de las veces, no sólo como portador de un rol, el de animador de un grupo, sino como un integrante más de la formación, y por tanto, sometido al juego de interrelaciones propio de un grupo, al igual que el resto de los participantes. Y cuando el grupo ha establecido ciertos espacios de consenso será capaz de autogestionarse, pues el formador al presentarse en su dimensión personal aparece desprotegido del poder que le otorga su profesión y la institución, él puede ser cuestionado en el plano personal, él es un participante más en el espacio de diálogo. A través de este proceso se puede llegar a interpelar al formador respecto de su saber y su práctica, y con ello valorar las propias fuerzas y conocimientos de los participantes.

COMPORTAMIENTO DEL FORMADOR

En el proceso educativo que nos ocupa es relativamente claro que el formador asume características de lo que en términos de S. Moscovici

6. En el presente artículo el concepto de aprendizaje se liga a experiencia en el sentido de Dewey, es decir "la capacidad de establecer una relación entre una nueva experiencia y el conjunto de lo ya adquirido, así bien, aprender significa un cambio en aquello ya conocido. Esta nueva re-organización de lo que se conoce, del bagaje de conocimientos y experiencias disponibles, se inscribe en lo temporal de la experiencia acrecentando la significación de ésta y por tanto de dirigir las experiencias futuras (Dewey en Racine 1996:15). Para este filósofo, el aprendizaje más que un fenómeno psicológico e interno, o bien empírico, refiere esencialmente a la interacción entre los sujetos y por tanto al carácter social y cultural de éste.

se denomina minoría activa, y lo que Lewin llama liderazgo. Nuestro interés en la categoría de *minoría activa* radica en su fuerza heurística para ayudar a responder cómo y por qué el formador, en posición minoritaria en la relación educativa, es capaz de provocar cambios en los integrantes del grupo. Moscovici plantea que al origen de todo cambio hay una confrontación o un conflicto, entendido como la desviación de las normas, creencias o juicios que tiene el grupo. Si bien el conflicto puede ser vivido negativamente, éste representa una desviación que puede transformarse en un sentimiento de liberación, de búsqueda de lo nuevo, produciendo como efecto una gran atracción de parte de la mayoría que es invitada a transformarse. Lo nuevo aparece en este enfoque siendo propuesto por una minoría, el formador.

El rol y la función que el formador desempeña en un proceso educativo representa en la terminología moscoviciana, lo "no normal", lo "no cotidiano" del grupo. Por esta misma razón ejerce sobre los participantes un atractivo considerable, que le permitirá al grupo desviarse de ciertas normas, creencias y juicios que prescriben determinadas conductas en su interior. En cierta medida el formador encarna un comportamiento desviante, que propone y ofrece un camino para salir de la cotidianidad. El autor referido nos señala que los cambios que se producen en un grupo pueden ir en dos direcciones. Una, en la mantención de las normas, creencias, juicios de los participantes de la formación (Ortodoxa) y otra, que conduce a la modificación de la norma (Heterodoxa). La dirección ortodoxa "implica una mayor uniformidad de opiniones y de creencias en el grupo (...), la influencia va en el mismo sentido que la norma, mientras que la heterodoxa "bloqueando la comunicación y las interacciones entre los miembros del grupo y volviendo el consenso imposible entraña una diferenciación neta de las opiniones y de las creencias en el grupo y un desplazamiento en el sentido opuesto a la norma del grupo" (Moscovici, 1979, p. 104).

Este complejo proceso de influencia hacia la norma o de creación de otra norma, está marcado por la incertidumbre, que posibilita la duda y por ende el cambio. La cuestión de la autonomía asume

una dimensión especial con estas ideas: el modo de considerar a los grupos, con capacidad de autogestión o no, define en gran medida el carácter que reviste este mensaje. Las reivindicaciones y las peticiones de los grupos forman parte del mensaje "ortodoxo" que toma a cargo y desarrolla un proceso de formación; el proceso de hacerse responsable de ellas otorga al grupo, en cierta medida, la posibilidad de devenir autónomo. La complejidad de este movimiento radica en que no se puede desplegar completamente sin un mensaje "heterodoxo".

En resumen, los proyectos de formación pueden ser definidos como un espacio educativo que se desarrolla en una instancia grupal caracterizada por un formador que establece relaciones democráticas, permitiendo así, un reajuste permanente del proyecto de formación. Este proceso de reajuste -negociación- se da a través de la consideración de las necesidades, problemas y/o significaciones que los propios participantes otorgan a la formación. Este espacio democrático -ejercicio del poder- promueve en los participantes de un modo interdependiente la confianza en sí mismos, el sentimiento de pertenencia a un grupo, aspectos esenciales para desarrollar la capacidad de autogestión grupal y de gestión social, que les permitirá transformar el contexto social en que ellos viven (Cf. Barbier & Lesne, 1977).

CONCLUSIONES

Creemos que en proyectos educativos con grupos humanos se requieren estrategias metodológicas que permitan explicitar claramente, los juegos de intereses que lo componen y por tanto, los procesos de negociación que hace falta desplegar. En este sentido, necesidades de formación o bien proyectos de formación contenidos en acciones de promoción social, constituyen una hipótesis, una promesa construida entre distintos agentes sociales. Por tanto, todo proyecto de formación requiere que los sujetos implicados, participen desde sus propias *representaciones e interpretaciones* de la situación educativa. La relación entre estos distintos agentes sociales es de tensión, por cuanto los pro-

yectos entran en algún momento en contradicción, debido a los distintos intereses y necesidades en juego, ello hace que la *negociación y transacción*, se transforme en la estrategia más adecuada para consensuar los distintos proyectos, en la perspectiva del cambio deseado. En un contexto de autogestión la posibilidad de negociar y por tanto, de reajuste permite a los sujetos desarrollar la capacidad de tomar decisiones y actuar con mayor responsabilidad social.

Las responsabilidades de cada agente social que interviene en un proyecto de formación, refieren necesariamente a la constitución ética de la intervención. En este sentido, no es posible pensar la autogestión de los grupos sin dar cuenta de las responsabilidades sociales de la institución y de los trabajadores sociales como agentes educativos. Estos últimos tienen por función "dirimir" entre distintos intereses y necesidades, la forma como desarrolle esta función dependerá en primera instancia de sus propios aprendizajes y experiencia.

El trabajador social, en tanto mediador de la formación, requiere identificar y analizar el juego de intereses constitutivos del proceso, reflexionando permanentemente la dimensión ética de su intervención.

En este sentido, la reflexión debe ser parte integrante de nuestro quehacer formativo, este proceso nos permite dar cuenta de una racionalidad cotidiana; es decir, nos posibilita develar la experiencia social, como dice Mario Berríos, "poner delante aquello que está atrás", mirar detrás del

arcoiris. En tal sentido, "develar" en un proceso de reflexión, es comunicar, denunciar las complejas relaciones de poder, los procesos de negociación que conllevan; los criterios que se usan o no se usan para organizar los recursos financieros y simbólicos y los problemas éticos y morales que supone la toma de decisiones. Pensamos que en tanto profesionales de la acción estas son algunas de las categorías que desplegamos al estar confrontados a una realidad compleja, dinámica y heterogénea en cada acción de promoción social.

Los trabajadores sociales que desarrollamos programas de carácter formativo, constantemente estamos produciendo un conocimiento que emana de nuestras prácticas. Este conocimiento refiere a un tipo de racionalidad práctica que se desenvuelve al enfrentar los problemas y/o situaciones cotidianas; en este aspecto, en palabras de Schön, la intervención en problemas sociales da cuenta de un conocimiento eminentemente político y ético que adquirimos en el corazón de la racionalidad práctica en el arte de intervenir en situaciones complejas y heterogéneas. La acción formativa se transforma en objeto de conocimiento a partir de la construcción de los discursos en un mundo de interpretaciones constantes y cambiantes.

La relación formativa entre los distintos agentes sociales, tiene un carácter esencialmente interpretativo, donde el trabajador social tiene un rol de mediador entre los intereses y necesidades de los participantes, la institución y también los propios. ●

BIBLIOGRAFIA

ARISTOTELES. *Moral a Nicómaco*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984.

AGUAYO, Cecilia. "La Autonomía en la Educación Popular, Memoria para optar al Título

Profesional de Asistente Social, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1992.

ARDOINO J. *Propos Actuels sur l'éducation*, Paris, Ed Gouthier-Villars, 1971.

- BESNARD P. *Socio pedagogie de la formation des adultes*, Paris, Entreprise Moderne d'edition.
- DE KETELE y otros. *Le contrat. Un Moyen pour une Formation Personnalisée des Futurs Enseignants*, Louvain la Neuve, Doc. ICAFOC-PEDA, 1987.
- DE VILLERS, GUY. *L'analyse des Besoins en Formation d'Adultes*. Manuscrito inédito, 1986.
- DOMINICE ET ROUSSON. *L'Education des Adultes et ses Effets*, Berne, Ed. Peter Lang, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Ed Nueva Tierra, 1970.
- GEERTZ, Clifford. *Conocimiento Local*, Barcelona, Paidós, 1994 (primera edición en español).
- LESNE, Marcel. *Lire les Pratiques de Formation d'Adultes*, Condé-Sur-Noireau, Edilig, 1984.
- BARBIER & LESNE. *L'Analyse des Besoins en Formation*, Robert Jauze, 1977 (primera edición).
- CATALAN, Hilda. *Servicio Social*, Santiago, Ed. Universitaria, 1971.
- LEWIN, Kurt. *Psychologie Dynamique. Les relation Humaines*, Paris, Presses Universitaires de France (P.U.F).
- MOSCOVICI, Serge. *Psychologie des Minorités actives*, Paris, Presses Universitaires de France (PUF), 1979.
- MOSCOVICI, Serge. *Psychologie Sociale*, Paris, P.U.F, 1984.
- POSTIC, Marcel. *La Relation Educative*, Paris P.U.F, 1979 (primera edición).
- RACINE. Tesis Doctoral, Universidad de Montreal, Programa de Ciencias Sociales Aplicadas, 1996.
- SCHÖN, Donald. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1982.
- TRILLA, Jaime. *La Educación Informal*, Barcelona P.P.U, 1986.
- TORRES, Jorge. *Historia del Trabajo Social*, Buenos Aires, Ed Humanitas 1987.
- VILLALON M. "La Zona de Desarrollo Próximo como un Instrumento para la Reflexión y la Acción Educativa", en Revista *Pensamiento Educativo*, P.U.C., 1994, Vol 15.