

# TRABAJO SOCIAL Y EDUCACION EN GRUPOS POPULARES \*

- Para que los cambios que busca la educación popular induzcan a una mayor autonomía de los grupos participantes, se requiere de una serie de condiciones, las cuales dependen del formador, del propio grupo y de la dinámica del proceso de formación.

La actividad profesional en el ámbito de la educación de adultos, y más especialmente en la educación popular, ha posibilitado una variada gama de experiencias formativas con sectores populares, que han enriquecido el rol de la autora como trabajadora social y educadora. Es a partir de estas experiencias, que se analiza la relación entre el educador y los participantes. Las interrogantes que despiertan nuestro interés son: ¿Cómo interactúan los formadores y los grupos populares? ¿Cómo el manejo de esta relación incide en una mayor o menor autonomía de los grupos implicados?

Cabe reconocer que estas experiencias han permitido plantear, a lo largo de esta última década, una serie de preguntas acerca de la educación popular, en especial en relación a sus aspectos metodológicos. Si bien estos aspectos consideran y comprenden la dimensión política de transforma-

## **Cecilia Aguayo Cuevas.**

Trabajadora Social de la P. Universidad Católica de Chile. Master en Psicopedagogía y Políticas de Formación. Universidad Católica de Lovaina La Nueva, Bélgica.

ción social que ella tiene, el presente artículo enfatiza más bien los aspectos metodológicos. Los ejes de nuestro análisis son la autonomía y el cambio, es decir, a partir de estos ejes, es que interpelamos la práctica de la educación popular.

La interrogante principal que intentaremos responder aquí se puede formular del modo siguiente: ¿Cuáles son los aspectos a considerar para que los cambios preconizados por la educación popular conduzcan a una mayor autonomía de los grupos participantes? Para responderla, explicitamos una serie de «condiciones» que requiere esta relación educativa específica, en nuestro caso, el educador y el grupo popular.

El tema de la autonomía tiene cada vez más un mayor relieve en la discusión de los educadores

\* El título original de este artículo es «Trabajo Social y Educación: El Rol Educativo del Agente Externo en la Promoción de Grupos Populares».



populares, pues ella plantea tanto el problema de la finalidad y el sentido de la acción educativa, como la comprensión global del proceso educativo. La explicitación de la categoría de «autonomía» es un aporte más bien teórico a la práctica de la educación popular.

La categoría de la autonomía, considerada en sus aspectos más concretos y operacionales, nos permite aclarar las relaciones ligadas al poder, a los procesos de influencia mutua, a las representaciones y a otros rasgos que inciden en la intervención con grupos populares.

A partir de este tema central, profundizaremos otras temáticas, como el carácter de la relación educativa, el rol educativo del agente externo en tanto educador, la forma de determinar el currículo educativo, las diferencias entre peticiones y necesidades, etc.

Los aspectos metodológicos de la educación popular pueden ser analizados y potencializados a partir de la educación de adultos. Aunque reconocemos claras diferencias en estos dos tipos de educación, destacamos ciertas convergencias que nos permiten aclarar el tema de la relación educativa.

El presente artículo lo dividimos en tres partes. En la primera, destacamos las condiciones que dependen del formador. Aquí abordaremos la dimensión afectiva y el comportamiento del educador en relación a una mayor o menor autonomía grupal. En la segunda, desarrollamos las condiciones que dependen del propio grupo; es decir, consideramos las representaciones sociales, las peticiones y las expectativas, en el marco del proceso de interven-

ción social y que van a incidir en una mayor o menor autonomía del grupo. En la tercera, abordamos ciertos aspectos fundamentales que permiten comprender cómo dos actores pueden favorecer la autonomía grupal, en relación a una práctica social. Aquí, los temas desarrollados son la negociación, la toma de decisiones, el conflicto y la creatividad.

## LAS CONDICIONES DEL EDUCADOR

### *La dimensión afectiva*

Las diferentes experiencias en educación popular nos han permitido constatar que las actitudes que un formador logra entablar con el grupo y sus participantes, son aspectos importantes para el logro de los objetivos y fines de la formación. Tal como señala S. Martinic, estas actitudes y/o dimensiones afectivas permiten crear «un clima afectivo-expresivo que refuerza un sentimiento de cohesión interno basado en lealtades, confianzas y respetos no contractuales» (1).

Nuestra opinión confirma

que una dimensión del desarrollo de la autonomía grupal tiene que ver con la manera como el formador es capaz de vivir estos aspectos, a partir de las riquezas y limitaciones de su propia personalidad.

Un clima de confianza asegura que los participantes vivan un espacio en donde se pueden desencadenar y resolver conflictos inherentes al trabajo que desarrollan. Desde esta perspectiva, los conflictos son aspectos claves de los procesos de cambio propiciados por el educador; asumen un rol central, en donde cada una de las partes se concierta para elaborar una propuesta de trabajo común.

*"Un clima de confianza asegura que los participantes vivan un espacio en donde se pueden desencadenar y resolver conflictos inherentes al trabajo que desarrollan. Desde esta perspectiva, los conflictos son aspectos claves de los procesos de cambio propiciados por el educador".*



La relación que se puede establecer entre conflicto y cambio podríamos formularla como una hipótesis de trabajo: «si un formador desarrolla actitudes de acogida o 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 síntesis, las características afectivas del formador están ligadas a la construcción de un espacio democrático de discusión.

### *El comportamiento en relación a los participantes y al grupo.*

Para los grupos que viven en condiciones psicológicas, sociales y económicas precarias, el educador popular aparece ofreciendo un espacio para interrumpir la difícil vida cotidiana. En el marco de la psicología social, Moscovici (2) hizo un interesante aporte, al mostrar que en el origen de todo cambio hay una confrontación o un conflicto, entendido como una desviación de las normas, de las creencias o juicios que tiene el propio grupo.

Si bien de acuerdo a esta perspectiva el conflicto puede ser vivido negativamente, según Moscovici éste siempre representa una desviación que puede transformarse en un sentimiento de liberación, de búsqueda de lo nuevo. Se produce como efecto una gran atracción de parte de la mayoría -el grupo-, que es «invitada» a transformarse, por lo que es considerado como nuevo y original. Lo nuevo aparece en este enfoque siendo propuesto por una minoría, el formador.

El rol y la función que el educador desempe-

ña en un proceso de formación representa, en la terminología moscoviciana, lo anormal, lo no cotidiano del grupo. Por esta misma razón, el educador ejerce sobre él un atractivo considerable que le permitirá «desviarse» de ciertas normas, creencias o juicios que prescriben las relaciones en su interior. En cierta medida, el formador encarna una conducta que propone y ofrece un camino para salir de la cotidianeidad.

En una terminología distinta, «el lenguaje y la comunicación...se perciben como una particular ruptura con el lenguaje y conversaciones cotidianas...», esta ruptura tiene una fuerza de "salvación" para las personas; acceden a otro código y otra manera de ver la realidad mirando lo cotidiano de un modo diferente» (3).

En síntesis, la influencia que se ejerce en el grupo depende, básicamente, de si éste evoluciona

en dirección ortodoxa, es decir, hacia una mayor uniformidad con respecto a las opiniones, normas y creencias del grupo o, al contrario, si evoluciona en una dirección heterodoxa, lo que implica una mayor diferencia entre las opiniones, normas y creencias del grupo. Si bien estos aspectos pueden ser diferenciados para su estudio - lo que tiene interés para un proceso educativo que procure una mayor autonomía -, estas dos direcciones deben mantenerse unidas y en tensión permanente.

Siguiendo esta categoría de análisis, se puede explicitar la relación de poder que tiene el formador respecto del grupo a través del mensaje heterodoxo. Pensamos que esta relación de poder se contrasta con el mensaje ortodoxo, el que comprende las expectativas y motivaciones

*"Si un formador desarrolla actitudes de acogida o 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".*



de los participantes.

Es importante destacar que el formador debe plasmar esta diferencia a través de una propuesta de trabajo clara y definida, que permita una negociación explícita con los grupos en vista de la construcción de un proyecto común. De este modo, un proceso de formación que tienda a una mayor autonomía, supone una relación directa con un estilo democrático por parte del educador. Esto implica un número de condiciones bien precisas: la intervención social y educativa debe contener en forma permanente y tensionada un mensaje ortodoxo y heterodoxo, a través de los cuales el grupo se encuentra y desencuentra con este agente social. Sólo el comportamiento democrático permitirá desarrollar en el grupo el sentimiento de que el logro de la meta y/o de la tarea es producto, también, de su propio esfuerzo y perseverancia.

#### **LAS CONDICIONES DEL GRUPO**

Las condiciones que dependen del grupo en un proceso de formación remiten tanto a los formadores populares como a los participantes. Para acercarnos de una manera más precisa al significado que los participantes otorgan al proceso educativo, es importante destacar ciertos problemas relativos tanto a las representaciones y la diferenciación de necesidades de formación en los grupos, como a expectativas y peticiones para establecer un currículum educativo en la educación popular.

#### ***Las representaciones***

A través de los estudios de Parker (4) y Martinic (5), uno sobre los modelos de acción en sectores poblacionales de Santiago, y otro sobre el significado que reviste la «educación popular» para los propios participantes, se pueden señalar las diferentes finalidades que tienen los formadores y los grupos; entre lo que buscan los grupos populares al integrarse a acciones educativas de tipo educación popular, y lo que busca el agente externo. Por lo general, éstos tienen por finalidad crear mayor conciencia social y dar una mayor participación en la solución de sus problemas; mientras que los grupos populares buscan reconocimiento social respecto de sus congéneres, recursos materiales y simbólicos.

Parker, en su tesis doctoral, presenta cuatro modelos culturales que poseen los sectores más

pobres de la ciudad de Santiago. Este estudio permite subrayar y dar cuenta de los modelos de acción que pueden tener los grupos populares y que van a conformar las motivaciones por las cuales los participantes deciden participar en acciones educativas. Podríamos hablar, en este sentido, de ciertos aspectos del orden de lo implícito.

Los modelos culturales principales son: 1) La búsqueda de ascenso social y, por lo tanto, abandono de su grupo social. El sujeto busca cómo llegar a «ser alguien»; el valor fundamental consiste en progresar y emerger de su medio social. 2) Se busca cambiar las condiciones sociales y económicas en que se vive; el valor buscado es alcanzar una vida mejor. El trabajo productivo y la lucha social son las grandes acciones que conducen a adquirir una vida mejor. 3) Dice relación con el modelo fatalista de vida: el sujeto se representa como una persona tranquila, alejada de los problemas, encerrada en sí misma y su mundo familiar. 4) La representación del sujeto se hace en base al ideal de persona madura, responsable y consciente. Este modelo representa la necesidad de la libertad individual frente a la deshumanización de la sociedad actual.

Estos modelos nos permiten formular la siguiente hipótesis de trabajo: al integrar las experiencias de educación popular, los participantes llevan consigo estos modelos que, de alguna manera, se cristalizan en las expectativas y motivaciones por las que se integran o no a estas experiencias. Una perspectiva que insista sobre los modelos de acción o representaciones sociales, sean conscientes o inconscientes, explícitos o implícitos, permitiría avanzar en la comprensión de este importante fenómeno de interacción de intereses. Promover la autonomía en este contexto es, como ya lo hemos indicado, descubrir el juego de intereses y reconocimientos simbólicos entre los formadores y los participantes.

La mayor parte de las experiencias en educación se construyen básicamente a través de un diagnóstico de necesidades y/o de problemas del orden de lo explícito. Una de las interrogantes que surge es: ¿se podría pensar un diagnóstico para fijar un currículum educativo que contemple las representaciones que los participantes tienen y que se refieren al orden de lo implícito? En nuestra experiencia con los grupos, muchas veces los formadores nos encontramos con que las expectativas de los participantes no concuerdan, necesariamente, con la necesidad



explicitada y/o diagnosticada y, por ende, se entra en una cierta contradicción con los esfuerzos que el grupo necesitaría desplegar para la solución de sus problemas.

A este propósito es interesante añadir lo destacado por De Ketele. El pedagogo nos interpela, al afirmar que un problema en la formación es la confusión que frecuentemente se hace, y a veces a propósito, de tres niveles: «ocurre frecuentemente que las expectativas del público potencial de una formación no concuerdan con la petición formulada; ocurre frecuentemente también que las expectativas formuladas no permiten descubrir directamente las verdaderas necesidades. Por último, es importante señalar que las necesidades personales del público potencial pueden entrar en contradicción con las necesidades institucionales» (6).

Es importante explicitar claramente estas diferencias en la motivación con los propios interesados; sólo así será posible una verdadera transacción de las necesidades de ambas partes.

Nosotros pensamos que las necesidades de formación implican un análisis por parte del formador. Empero, este trabajo posee un límite bien preciso: los participantes y el grupo deben autoreconocerse en tal diagnóstico. En este sentido, aunque la práctica formativa se desarrolle con un estilo democrático, para seguir la terminología de Moscovici, el formador debe tener un mensaje que arranque del propio grupo. Las «necesidades de

formación» son, entonces, obra de un formador en relación. Un trabajo de formación en perspectiva de la autonomía destaca claramente esta situación, porque ésta es una de sus condiciones principales. Es

decir, el análisis y la explicitación de las «necesidades de formación» constituyen un elemento clave que permite al grupo asumir responsablemente sus intereses y capacidades y sentir que los cambios buscados forman parte de sus propias expectativas.

#### **Las Condiciones de la Dinámica del Proceso de Formación.**

Los distintos temas explicitados - la dimensión afectiva, el estilo de comportamiento de los formadores, los modelos de acción diferentes y las necesidades de formación y de evaluación de las tareas que los grupos pueden establecer en el curso de su historia - implican una dinámica que se establece exactamente en el contacto entre los dos actores en relación. Nosotros pensamos que existe un proceso tal, porque está la posibilidad de alcanzar una mediación en la práctica social. En este sentido, una interrogante bien precisa se nos impone: ¿cómo

estos modelos de acciones o representaciones y estas diferentes expectativas y motivaciones pueden encontrarse en un proceso que busca, por medio de la acción de formación, una mayor autonomía de los participantes?

Creemos que este proceso está mediado en la práctica, es decir, en la construcción y desarrollo de

*"En nuestra experiencia con los grupos, muchas veces los formadores nos encontramos con que las expectativas de los participantes no concuerdan, necesariamente, con la necesidad explicitada y/o diagnosticada y, por ende, se entra en una cierta contradicción con los esfuerzos que el grupo necesitaría desplegar para la solución de sus problemas".*



proyectos que tiendan a mejorar la calidad de vida de los grupos populares.

Ahora bien, este proyecto debe ser la expresión de uno estudiado ajustado y negociado con los grupos. El análisis de la situación educativa debe estar presente en todo el proceso como algo a construir y a negociar en forma permanente; en él, el educador popular y los participantes se interpelan constante y recíprocamente.

Nuestra hipótesis de trabajo respecto a este tercer tipo de condiciones es que este proceso no podrá darse, sino a partir de la negociación y renuncia de ciertos aspectos de cada uno de los proyectos individuales que están contenidos, de un modo u otro, en las representaciones de los actores involucrados.

Se hace necesario explicar que al destacar este aspecto de «renuncia», no sólo hacemos referencia a los modelos culturales y proyectos individuales del agente externo, sino también a lo que busca como mediador de la institución que él representa. La pregunta crucial que se impone es: ¿cómo pensar procesos de autonomía en este contexto?

Un proceso de intervención supone, como ya lo señalamos, una negociación permanente entre el formador y el grupo popular. Esta negociación debe darse a través de tareas precisas, ya que es por medio de ellas que el grupo adquiere mayor dominio sobre sus carencias y desarrollo de capacidades, logrando transformar y/o vitalizar su propio contexto social y cultural.

La mayor consistencia y efectividad son índices que permiten ir viviendo y asumiendo una mayor autonomía. Ahora bien, este proceso de formación debería posibilitar que los participantes vayan asumiendo mayores responsabilidades respecto al logro de sus objetivos y de los medios necesarios para

*"El análisis y la explicitación de las 'necesidades de formación' constituyen un elemento clave que permite al grupo asumir responsablemente sus intereses y capacidades y sentir que los cambios buscados forman parte de sus propias expectativas".*

ello. Acrecentar el poder de los participantes, a través de la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, se hace fundamental para provocar mayor autonomía en los grupos. Al respecto, se puede citar un ejemplo concreto: «la elaboración de proyectos técnicos asesorados por arquitectos incrementa los recursos simbólicos del dirigente para hablar y negociar en la municipalidad» (7).

Este proceso de autonomía, en un primer momento, es dirigido por el agente externo, quien forja una explicitación y un ajuste permanente de las necesidades y, por ello, de los intereses que se vinculan a las representaciones sociales de los participantes. Sin embargo, en un segundo momento, este proceso, si es conducido bajo un estilo democrático, puede llevar a los participantes a asumir un rol

más protagónico en los cambios individuales y sociales requeridos para mejorar su calidad de vida.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1-3-5-7) Martinic, S.: El otro punto de vista. La percepción de los participantes de la Educación Popular, CIDE, Santiago de Chile, 1988.
- (2) Moscovici, S.: Psychologie des minorités actives. Paris, Presses Universitaires de France, 1979.
- (4) Parker, C.: Religión y Clases Sub-Alternas en una Sociedad Dependiente (Tesis de Doctorado). Centre de Recherche Socio-Religieuses, Faculté des Sciences Economique Sociales et Politiques, Departament de Sociologie, U.C.L., 1986.
- (6) De Ketele.: Pedagogie du Projet. Notes de cours Faculté de Psychologie et des Sciences de l' Education, Université Catholique de Lowain, 1982.
- Beca, Carlos Eugenio: Revista El Canelo, Volumen II, Nº 6, Santiago de Chile, 1987.