

# PROFESIONALES EN LA ACCION

Una mirada crítica  
a la educación popular

Editores

SERGIO MARTINIC  
HORACIO WALKER

Centro de investigación y desarrollo de la educación

# **PROFESIONALES EN LA ACCION**

Una mirada crítica a la educación popular

**editores**

**Sergio Martinic - Horacio Walker**

**CIDE**

Esta publicación forma parte del Programa de Investigación del CIDE.  
cuyo desarrollo es posible gracias a los generosos aportes de:  
IDRC (International Development Research Center)  
SAREC (Swedish Agency for Research Co-operation with Developing Countries)  
FORD FOUNDATION

Registro de Propiedad Intelectual N 71.136 - año 1988  
© Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación  
Sergio Martinic V. Horacio Walker L.  
Primera Edición, 1988

Diseño Portada: Mónica Leyton  
Impreso en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación,  
CIDE. Erasmo Escala 1825. Santiago - Chile.

# INDICE

## PRESENTACION

PARTE I: "Elementos metodológicos para la producción de conocimientos sobre educación popular y acción social"

1. Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular y acción social.

*Sergio Martinic*

Comentario de Carlos Piña

2. Ampliando la mirada

*Gloría Torres*

Comentario de Daniela Sánchez

Comentario de Verónica Matus

3. La experiencia de Capacitación Eventual en el Programa de Economía del Trabajo PET. Academia de Humanismo Cristiano

*Luis Quiñones*

Comentario de Manuel Barrera

4. A. Comentario síntesis de la Parte 1

*Rodrigo Vera*

B. Síntesis final Parte 1.

*Juan Eduardo García-Huidobro.*

PARTE II: 'La relación entre profesionales y sectores populares

1. Integración Formal y segregación real: matriz histórica de la autoeducación popular.

*Gabriel Salazar*

2. El otro punto de vista: la percepción de los participantes de la educación popular,

*Sergio Martinic*

Comentario de Guillermo Campero

Comentario de Eugenio Tironi

3. Participación de profesionales en el desarrollo de programas comunitarios de educación popular.

*Liliana Vaccaro*

Comentario de Salomón Magendzo

4. Comentario síntesis de la Parte II

*Juan Eduardo García-Huidobro*

PARTE III: "Educación popular política popular y Estado"

1. Asistencialismo versus desarrollo: algunas reflexiones de experiencias

*Eduardo Walker*

Comentario de Dagmar Raczynski

2. Reflexiones en torno a las políticas sociales y la salud en un proceso de transición democrática en Chile.

*Patricio Hevia*

Comentario de Rodrigo Aguirre

3. En torno al tema del Desarrollo Rural

*José Bengoa*

4. Comentario síntesis parte III y reflexión acerca de las organizaciones populares, las políticas sociales y la educación popular.

*Luz Cereceda*

## PRESENTACION

En los últimos años hemos visto surgir en el país diversos tipos de Organizaciones o Instituciones No Gubernamentales que realizan un importante trabajo de acción social y de desarrollo entre los sectores más pobres.

Con diferentes perspectivas y especialidades estas organizaciones han contribuido a la solución de problemas de la sobrevivencia diaria de familias urbanas y rurales; han estimulado el trabajo colectivo, la organización social de base y han animado la expresión y autoconfianza de los mismos grupos participantes.

La relación que establecen los profesionales, técnicos y educadores de estas instituciones con los grupos populares se entiende, generalmente, como una relación educativa. Con ello se insiste en un particular proceso de comunicación que, a través del intercambio de conocimientos y valores, mejoran las posibilidades de acción a partir de los recursos y potencialidades existentes en las propias localidades de trabajo.

De este modo las respuestas técnicas que elabora una institución para la solución de problemas específicos, incluyen una dimensión educativa que intenta superar la tradicional práctica asistencial y verticalista de los agentes externos en su trabajo con grupos poblacionales o campesinos.

En la mayor parte de las instituciones esta relación educativa se entiende como un proceso de educación popular. Pese a la variedad de significados que asume esta concepción entre los profesionales y técnicos de las instituciones se comparten ciertas ideas comunes tales como: el diálogo y relación horizontal entre educadores y educandos; el rescate de las experiencias y conocimientos de los grupos de base; la reflexión crítica de la realidad y el desarrollo de acciones concretas que contribuyen a la solución organizada de los problemas que se identifican.

Los logros obtenidos por estas prácticas de trabajo son importantes. Las evaluaciones que se han realizado subrayan los éxitos alcanzados, por ejemplo, en el campo de la productividad de las familias campesinas; en el mejor manejo y circulación de insumos y recursos de capital; en el desarrollo de organizaciones de base y, sobre todo, en la recuperación de la autoestima y capacidad de acción de grupos que no se sienten integrados a la sociedad.

Pero, por otro lado, también subsisten problemas que levantan preguntas y cuestionamientos importantes de trabajar con mayor profundidad.

Por ejemplo, pese a la importancia otorgada a la dimensión pedagógica, poco se sabe sobre cómo opera en la práctica lo que se enuncia en el discurso. Existe poca reflexión sobre lo pedagógico y los educadores y demás profesionales suelen adherir a ciertos principios que no dejan ver el rol activo de la intervención social de los mismos.

Por otra parte, el énfasis en la dimensión participativa y rescate de los conocimientos populares ha disminuido la importancia del conocimiento especializado que posee el agente externo. Existen búsquedas interesantes pero no resueltas sobre la articulación de estos con los conocimientos, que en dominios específicos de la vida social, orientan la práctica de los grupos populares participantes en este tipo de experiencias.

Dada la naturaleza de los objetivos y métodos asumidos estas prácticas, por lo general, tienen una cobertura reducida. El problema es cómo ampliar el alcance de las mismas e, incluso más, incentivar su contribución al diseño de políticas sociales más eficaces y participativas.

Por último entre los profesionales y técnicos existe consenso en las dificultades de sistematización y de investigación de este tipo de trabajo, lo que afecta la acumulación analítica de lo que se hace e impide un adecuado intercambio de experiencias. Aunque se suele atribuir a la falta de tiempo y de especialización de los miembros de los equipos de trabajo para llevar a cabo dicha tarea, es evidente la insuficiencia de los marcos conceptuales para aproximarse analíticamente a este tipo de acción social.

Con el fin de analizar estos y otros temas CIDE organizó un seminario sobre "Educación popular, investigación y políticas sociales" que se llevó a cabo en Santiago entre el 25 y 27 de noviembre de 1987.

Participaron en este evento responsables de proyectos de educación y acción social e investigadores que, desde diferentes perspectivas, han analizado las problemáticas planteadas.

Para abordar la problemática general del seminario se definieron los siguientes temas ejes: elementos metodológicos para la producción de conocimientos sobre educación popular; relación profesionales y sectores populares y, por último, relación de estas experiencias con programas y políticas sociales estatales. Se solicitó a diferentes personas la presentación de una ponencia que, en función de los temas definidos, recogiera la acumulación y reflexión de experiencias e investigaciones en curso. Luego de la exposición de las mismas se procedió a un comentario y discusión general.

Este libro reúne las ponencias presentadas, los comentarios y la síntesis general de los debates. La difusión de los resultados de este evento pretende contribuir a la reflexión que realizan diferentes tipos de profesionales y técnicos que trabajan con grupos populares. Esperamos que ayude a dar a conocer las características e importancia de las acciones que se llevan a cabo.

La organización del seminario estuvo a cargo de los miembros del proyecto "Sistematización de experiencias de educación y acción social" del Programa de Investigación de CIDE y contó con el apoyo financiero de la Fundación Ford.

Cecilia Jara y Fernando Maureira trabajaron en la preparación del seminario y estuvieron a cargo de su funcionamiento diario. Fernando Maureira fue responsable, además, de la producción y cuidado final de esta publicación.

Queremos agradecer de un modo especial a Juan Eduardo García Huidobro, coordinador del Programa de Investigación de CIDE, su entusiasta apoyo y asesoría en las diferentes fases de organización del seminario. Del mismo modo, nuestra más sincera gratitud para los expositores, comentaristas, responsables de las síntesis de discusión y participantes. Sin su aporte desinteresado y de calidad este seminario no hubiera sido posible.

Sergio Martinic

Horacio Walker

# PARTE I

## Elementos metodológicos para la producción de conocimientos sobre educación popular y acción social

### 1. ELEMENTOS METODOLOGICOS PARA LA SISTEMATIZACION DE PROYECTOS DE EDUCACION Y ACCION SOCIAL

*Sergio Martinic\**

#### Introducción

Esta ponencia propone algunos fundamentos metodológicos de la sistematización de proyectos de acción y de educación, que llevan a cabo instituciones de apoyo entre los sectores populares.

Es una reflexión que se apoya en los resultados del proyectos "sistematización de experiencias de acción y de educación popular", que viene realizando el Programa de Investigación del CIDE desde 1983. La primera etapa de este proyecto se realizó entre 1983 y 1985 en conjunto con la Unidad de Información para la acción (UIPA) de FLACSO. Este trabajo consistió en un estudio comparativo de 100 experiencias y en la investigación con mayor profundidad de 14 casos. La segunda etapa, que se realizó entre 1986 y 1987 se concentró en un estudio de casos sobre la perspectiva de los participantes en proyectos de educación popular.

En el curso de esta investigación se puso de manifiesto la importancia de un tema no planteado originalmente: la sistematización como problema metodológico. En efecto, nuestro estudio se inició con el propósito de producir información y conocimientos sobre estas experiencias, pero, en la marcha, nos dimos cuenta de la dificultad del mismo, ya que enfrentábamos prácticas de acción difíciles de delimitar y de aprehender con categorías tradicionales. Fue así como comenzamos a poner atención en el problema metodológico de la sistematización de experiencias y fuimos entendiendo la demanda que, en tal sentido, planteaban educadores, promotores, responsables de proyectos, etc.

Esta ponencia es una lectura y puesta en orden de una serie de aspectos metodológicos, que estuvieron presentes en nuestras discusiones internas, a lo largo de las dos etapas de la investigación. La mayoría de nuestras proposiciones tienen el sustento empírico de nuestra experiencia; pero otras se constituyeron en el curso de la investigación y forman parte de las indagaciones futuras de nuestro trabajo.

En este texto proponemos, que la sistematización releva como tema, el problema de la investigación de este tipo de práctica educativa. O, en otras palabras, llama la atención sobre el problema metodológico de la producción de conocimientos de experiencias que no quieren romper con la acción que los funda.

El texto ha sido organizado en cinco capítulos. Los primeros cuatro desarrollan las proposiciones básicas que orientan nuestro esfuerzo de sistematización, y el quinto presenta un resumen de los pasos de trabajo y principales temas operacionales para llevarla a cabo.

\* Antropólogo, Investigador del CIDE.

Esta ponencia no propone un modelo. Se intenta más bien dar a conocer ciertas líneas de reflexión y algunas de las categorías utilizadas para contribuir a una búsqueda compartida que sólo recién ha comenzado.

Lo que aquí se plantea, ha sido discutido y analizado con varias personas con las cuales hemos compartido la preocupación y el trabajo en el tema. Particularmente agradecemos el aporte de Eduardo Pino; Adriana Delpiano; Daniela Sánchez; Alfredo Rojas, Horacio Walker, Jorge Chateau y Carlos Piña.

De un modo especial quiero agradecer a Juan Eduardo García- Huidobro sus comentarios y sugerencias en los distintos momentos de esta reflexión.

## **1. El problema de la sistematización**

1. Los educadores o promotores desarrollan capacidades específicas, para organizar y llevar adelante acciones educativas. Constituyen un tipo de profesional práctico que, a través del desenvolvimiento de su experiencia, va adquiriendo conocimientos y habilidades que enriquecen y orientan su propia práctica.

Estos conocimientos o saberes prácticos constituyen, generalmente, un acervo implícito o tácito que forma parte de la particular manera de ser o del estilo de cada educador. (1) Como tal, difícilmente se transmiten o comunican a otros educadores o interlocutores interesados en las acciones y aprendizajes de sus experiencias. Al permanecer en forma implícita se constituye en una incógnita lo más importante: ¿cómo se hace o se lleva a cabo la acción educativa?

La dificultad de comunicar lo que se sabe de una práctica es lo que identificamos como problema de sistematización(2).

Para explicar esta dificultad los mismos educadores subrayan dos razones. De una parte afirman que en los equipos de trabajo no hay tiempo para escribir y reflexionar sobre la práctica y, de otra, destacan la falta de categorías y de una metodología adecuada para llevar a cabo la sistematización.

Ambas razones nos remiten a un problema de orden metodológico. Detrás de la primera razón, subyace una distinción fuerte entre el pensar y el hacer y, detrás de la segunda, la insuficiencia de categorías y marcos interpretativos de quienes realizan las prácticas o de quienes las estudian y evalúan.

Para enfrentar estos problemas los educadores o promotores suelen rechazar la "teoría", precisamente por ser abstracta y ajena a su práctica, reforzando con esta opinión la oposición que pretenden superar. Además, cuando se quiere evaluar o informar la experiencia se recurre a dicha "teoría", porque provee las categorías de pensamiento legitimadas socialmente, permitiendo así validar, ante otras instituciones o educadores, una experiencia de acción.

De este modo, el problema en cuestión, es la lógica con la cual el sujeto que conoce se relaciona con su propia experiencia, y cómo éste logra producir las interpretaciones que permiten comunicarla de un modo adecuado.

Proponemos que la sistematización es un proceso metodológico, cuyo objeto es que el educador o promotor de un proyecto recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros. Este proceso supone que el sujeto piensa y actúa al mismo tiempo y que uno de los resultados de su práctica es incrementar lo que sabe de la misma.

2. Cualquier mirada metodológica del problema, supone preguntarnos sobre la naturaleza y características de las experiencias de acción que nos preocupan.

1. Schön, D.A. The reflective practitioner. How professionals think in action. N. York, Basic Books, Publishers Inc., 1983.

2. El 71 % de los proyectos que respondió nuestra entrevista indicó que este era un problema importante en su trabajo. Ver: Pino, E: ¿Cómo se plantea el problema de la sistematización en equipos de educación popular y acción social? Santiago. CIDE-FLACSO, Doc. N° 1, Sem. Sistematización, Enero 1984

Proponemos que las experiencias de acción y de educación popular, pueden ser entendidas como prácticas en las que los actores que interactúan establecen "conversaciones". Esta comunicación se centra en la competencia de los educandos, para enfrentar problemas concretos de sobrevivencia y de integración en la sociedad.

Estas conversaciones, que ocurren en contextos y tiempos específicos, traen a la mano los conocimientos y experiencias que tiene cada uno de los actores frente a los problemas o temas que constituyen el objeto de la experiencia educativa.

Por un lado, los educadores o promotores aportarán sus "propuestas" de trabajo, las que no son más que un modo particular de interpretar la realidad para actuar en ella y, por otro, los participantes escuchan, hablan e interpretan su propia participación a partir de su lenguaje y realidad cultural.

La conversación que se establece entre estos actores -promotor y participantes-, influye en los conocimientos e interpretación que tiene cada uno de ellos posee y en las posibilidades de acción a desarrollar. Así por ejemplo, el educador, puede reforzar o cambiar sus formas de interpretar los problemas; incorporar elementos nuevos o variar las estrategias de acción como producto de las conversaciones y acciones que se han desarrollado en el marco de la relación educativa.

Por su parte, los participantes pueden cambiar las interpretaciones que tienen sobre sus prácticas, innovar en el pensamiento a partir de nuevas categorías e información, ampliar su lenguaje y, al mismo tiempo, imaginar nuevas posibilidades de acción.

Centrándonos ahora en el educador, podemos decir que éste a lo largo de la experiencia educativa va acumulando y construyendo una serie de interpretaciones sobre la realidad. Así, de un modo activo, va constituyendo un acervo de conocimientos sobre su práctica el que pasa a formar parte de su sentido común. Este es el "saber inmediato" o los "constructos de primer grado"(3) inseparables de la misma acción y que operan como un verdadero horizonte de visibilidad, desde el cual se da sentido e interpreta la acción en la cual se participa (4) .

De este modo la interacción descrita coloca a los sujetos participantes en una experiencia educativa como co-autores de acciones efectivas en el medio social en el cual se realiza la experiencia (5) .

La sistematización pretende dar cuenta de esta interacción comunicativa y de las acciones que implica. Es así un proceso de reconstitución de lo que los sujetos saben de su experiencia. En otras palabras, es una reflexión sobre cómo conoce -y por tanto cómo actúa- el educador en el dominio de la experiencia que promueve.

Como dice Zuñiga (6) es una elaboración del relato que suele hacer el educador. Es un trabajo que intencionalmente se hace sobre nuestros relatos y vivencias, para hacerlas más claras y significativas para otros. Documenta el proceso de acción traduciéndolo a un lenguaje que va más allá de la vivencia privada para que pueda ser comprendido por los demás.

Asumiendo lo planteado, proponemos a continuación tres pasos o momentos que nos ayudan en el proceso de sistematización de una experiencia.

El primer paso analiza aspectos contextuales que estructuran e inciden en cualquier práctica de acción.

3. Schutz, A. El problema de la realidad social Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1974.

4 . El término horizonte de visibilidad lo hemos tomado de Zavaleta, R. El poder dual México, Siglo XXI, 1979.

5. Asumiendo la perspectiva de Maturana y Varela podríamos decir que el educador, a través de su actuar realiza una forma particular de conocer y al conocer actúa de un modo efectivo en los dominios de su competencia como educador. Ver: Maturana, H. y F. Varela. El árbol del conocimiento. Santiago, Editorial Universitaria, 1984.

6. Zuñiga, R. La Difusión y la Multiplicación del Conocimiento en Experiencias de Educación Popular en Chile. Stgo. Notas personales para un texto en elaboración, Abril 1987

Algunas de las dimensiones a considerar -en un primer momento- son las siguientes: tipo de inserción social y productiva de los participantes; naturaleza de la institución y de su inserción en la localidad y región; relaciones sociales; conflictos e interacciones que establece la experiencia con grupos, instituciones; organizaciones, etc. En otras palabras, se trata de construir un escenario que nos permita entender y dar sentido a los procesos e interacciones que se desarrollan como producto de una experiencia.

El segundo paso, se dirige a trabajar y explicitar los supuestos que fundamentan y organizan la propuesta de acción. Proponemos aquí la reconstitución de la lógica de la práctica, a través de los sentidos que parecen organizarla. Para ello sugerimos la elaboración de hipótesis de acción que den cuenta de las "apuestas" Y "búsquedas" que animan a las actividades educativas.

La experiencia y saber acumulado se asume como premisa. Se analizan las interpretaciones y sentidos operantes para construir una nueva interpretación, que elabora lo vivido en un plano más general. Esta hipótesis ofrece, posteriormente, claves para leer y analizar la propia práctica.

Por último, como tercer paso, volvemos nuevamente a la acción, para tratar de reconstituir como ésta transcurre en un tiempo y lugar específico. En otros términos se trata de analizar el conjunto de mediaciones que van desde el nacimiento de una idea o propuesta, a la materialidad de su puesta en práctica; el paso de un proyecto "ideal" a un proyecto en "desarrollo" en un tiempo y espacio determinado, con recursos determinados y relaciones institucionales y comunitarias específicas.

En los capítulos siguientes desarrollaremos con más detalles cada uno de los pasos propuestos.

## **2. La experiencia como unidad de análisis: actores y condiciones sociales.**

1. De los diversos actores que están presentes en una práctica de acción, privilegiamos a los que sostienen la relación educativa básica: los educadores y los participantes directos.

Además de entender sus posiciones en las relaciones y contextos sociales nos interesa, particularmente, comprender lo que es el proyecto para cada uno de ellos.

Esto implica analizar no sólo las interpretaciones individuales, sino que avanzar en el conocimiento de aquellos aspectos que contribuyen a constituir una comunidad de sentido al interior de cada grupo de actores de la experiencia.

Esto se traduce, en el caso de los promotores, en la objetivación del proyecto de trabajo que subyace a la acción que desarrollan y, en el caso de los participantes, conocer el tipo de orientación que desarrollan hacia la experiencia desde su particular horizonte social y cultural.

En este trabajo, daremos cuenta del proceso seguido para reconstituir lo que es la acción para los promotores o educadores. Nos fue posible hacer esto, analizando la lógica de proyecto que hay detrás de cada una de las acciones que se promueven.

2. Llamaremos experiencia al punto de partida de comprensión del "proyecto". Con el término se alude, no sólo, a la práctica, sino que también a los conocimientos y reflexiones que orientan las interacciones que realiza el equipo de trabajo.

El proyecto es diferente a la experiencia misma. Esta diferencia radica en su grado de conceptualización o, más bien, en la lógica que subyace tras dicha formulación.

El proyecto refiere más a una idea, que a un objeto concreto palpable y delimitable en la realidad. Es decir, constituye un modo de organizar la interpretación que se tiene de la experiencia. Es así, la objetivación de un modelo de acción en una realidad específica, que organiza la práctica y relaciones de trabajo de un grupo, tras el logro de una finalidad compartida y que consiste en la transformación de la realidad .(7)

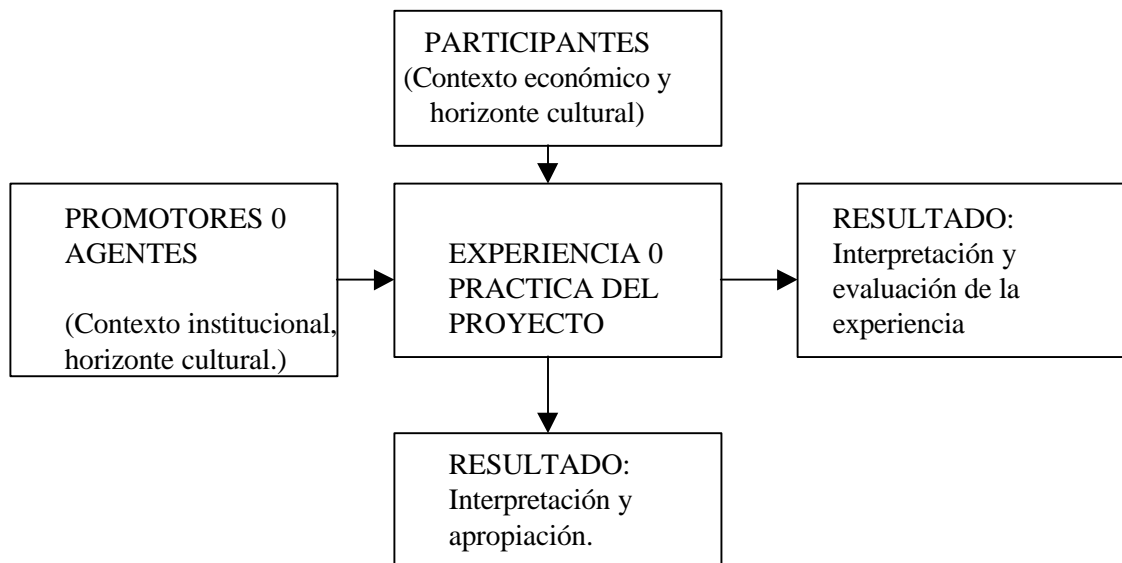
7. García Huidobro, J. E. y C. Piña. Obstáculos, facilitadores, aciertos y errores, comentarios a la marcha de los proyectos. Santiago, CIDE-FLACSO. Doc. N° 3, Sem. De Sistematización, Enero de 1984.

Es posible identificar dos ejes -uno vertical y otro horizontal- que representan a los actores básicos que interactúan y producen los significados de un proyecto.

El eje vertical representa a los participantes y el eje horizontal a los promotores o agentes externos. La intersección de ambos representa la interacción que se produce entre estos actores en el curso de una experiencia, la que, generalmente, está limitada a un espacio y tiempo determinado.

La siguiente figura representa lo planteado:

**Figura 1: Actores de un proyecto.**



3. La interacción entre educadores y participantes, que produce un proyecto se da en situaciones socialmente estructuradas. Es decir, en un contexto social que fija límites y posibilidades en el marco de relaciones sociales, no exentas de estructuras y mecanismos de poder.

Por ejemplo, el tipo de inserción productiva y social de los participantes; su grado de organización, el contexto socio-político; la legitimidad y cobertura de la institución son algunos de los aspectos que inciden en los límites que puede tener cualquier propuesta de cambio.

Por ello las experiencias no son iguales, siempre se observa una diversidad de resultados que responden a una heterogeneidad de situaciones .(8)

Por otra parte la relación entre educadores y participantes supone también una relación de poder.

8. En Chile hemos observados diferencias importantes entre experiencias urbanas y rurales. Esto supone no sólo diferentes tipos de inserción en la estructura productiva sino, que también diferentes grados de movilización. En América Latina se observan distintos tipos de experiencias de acuerdo al contexto sociopolítico y estilo de desarrollo. Ver: Martinic, S. Educación y cambio social. Santiago, CIDE, Doc. de Trabajo N° 7, 1984 y; García-Huidobro, J.E. La relación educativa en Proyectos de Educación Popular. Análisis de 15 casos. Santiago, CIDE, Doc. de trabajo, 1983.

Esto es evidente, por ejemplo, cuando se trata de una experiencia en salud y los promotores representan a un policlínico o consultorio, o cuando los promotores pertenecen a una institución de apoyo que otorga créditos o distribuye recursos entre los participantes.

Lo anterior, no quiere decir que el poder sea utilizado para manipular al grupo. Por el contrario se trata de reconocer un tipo de autoridad que muchas veces hace posible la experiencia y motivación de los participantes(9)

4. Con todo cada uno de los actores mira e interpreta la experiencia de acuerdo a su propia lógica, que descansa en el horizonte social y cultural al cual pertenece.

Así, por ejemplo, los promotores o agentes externos tendrán una interpretación particular del trabajo, que no siempre coincide con la que tienen los participantes.

Por ejemplo, para los promotores el grupo de participantes pasa a constituirse en un grupo que tiene una "conciencia crítica" superior al resto. Para los participantes, el grupo puede ser un buen espacio de encuentro y de descanso de todos los problemas que les afectan cotidianamente (10)

Lo anterior no pretende negar la validez de una u otra perspectiva, sino que más bien enriquecer los sentidos que puede tener una experiencia al preocuparse por la perspectiva y situación de los que están involucrados en ella. Captar estas diferencias enriquece la comunicación de las prácticas que se llevan a cabo.

Entre los promotores o al interior de los participantes existen diferentes maneras de interpretar la experiencia. La originalidad biográfica de cada individuo incide en esta situación. Sin embargo, suele predominar una reciprocidad interpretativa más bien social que individual.

Por ejemplo, los promotores o agentes externos, a pesar de la diversidad individual, tienen categorías de interpretación más o menos comunes, produciendo así ciertas tipificaciones compartidas sobre la realidad de los participantes y de las interacciones que se producen en la experiencia.

Los promotores, que son funcionarios de una institución de Iglesia que desarrolla un trabajo de promoción y solidaridad en contextos urbanos, tenderán a mirar de "cierta manera" la realidad aunque trabajen en localidades distintas. No sólo se relevan problemas comunes, sino que se tienen actitudes similares para enfrentar una gama amplia de situaciones diferentes.

Un técnico agrícola que trabaja entre mapuches en la Región de Temuco, realiza una interpretación de la realidad, que se basa en su propia experiencia como también en todo el conocimiento que está a su alcance. Por ejemplo, recibe los boletines agrícolas de instituciones no gubernamentales; participa en jornadas de discusión con otros proyectos similares; asiste a un curso de formación; se entrevista frecuentemente con diversos profesionales del agro. Existe así un tipo de conocimiento que es social, que suele ser procesado y reinterpretado por el Sujeto de acuerdo a las circunstancias y contexto en el cual trabaja.

9. Los educadores suelen no asumir explícitamente su poder, pero para los participantes, el poder y autoridad de los educadores es un dato de la relación. El tema lo trabajamos más en: Martinic, S. El otro punto de vista. La percepción de los Participantes de la educación popular. Santiago, CIDE, Doc. De discusión, 1987
10. En nuestro país las experiencias de Educación Popular, han contribuido enormemente a la creación de pequeños espacios donde las personas se entretienen, conversan libremente y apremian a reconocerse como personas. Muchas veces esto guarda una enorme distancia con la idea de constitución de un sujeto político , tal como suele formularse en los discursos de los proyectos de Educación Popular.

Aún más, en algunos casos, los educadores reafirman el tipo de interpretación que se considera socialmente válida, inhibiéndose a expresar con similar fuerza sus propias reinterpretaciones o elaboraciones (11)

5. Al interior de un equipo de promotores o de educadores, pueden existir distintas maneras de entender la experiencia. El lugar donde cada uno realiza el trabajo de terreno, el tiempo que lleva en el equipo; las experiencias anteriores y el tipo de formación son algunos aspectos que inciden en la producción de esta, diferencias.

Sin embargo, pensamos que el esfuerzo de la sistematización se debe dirigir a reconstituir una versión compartida de la experiencia.

Llamaremos discurso del proyecto, a la explicitación de esta versión la que permite conocer los fundamentos, supuestos y orientaciones del trabajo que se realiza.

En algunos casos estos discursos compartidos se encuentran formalizados y en otros no. Por ejemplo, pueden existir documentos escritos sobre lo que es el proyecto, su historia y resultados, evaluaciones, etc. En otros, en cambio, no existen documentos escritos, o los que hay sólo dan cuenta en forma muy parcial de lo que se hace y de lo que se pretende con la experiencia.

Los discursos también se transforman. Por ejemplo, de acuerdo al tipo de interlocutor o de acuerdo al momento que atraviesa la experiencia.

Lo que se cuenta a una agencia de financiamiento, suele ser distinto a lo que se transmite a una organización de base con la cual se quiere trabajar, o bien, lo que se informa sobre el proyecto a comienzos de año, puede ser muy distinto a la versión de la experiencia que se comunica al finalizar ese mismo año.

Estas y otras versiones que coexisten en una experiencia, son parte del proceso natural de hacer pertinente una acción o idea en distintos contextos comunicativos. Cada una de ellas informa de las lecturas y significados que se le puede otorgar al trabajo en el cual se participa.

En resumen, al considerar a los actores y algunos aspectos de su relación, se configuran tres dimensiones o perspectivas importantes a considerar en la sistematización y análisis de una experiencia:

a. El estudio de la propuesta del proyecto, esto es, el discurso que construyen sobre su experiencia los promotores o agentes externos. Se alude, básicamente, al análisis que realizan de la realidad, a las intencionalidades que persiguen, y a los procesos a través de los cuales se espera producir transformaciones de la realidad en la cual se trabaja.

b. El análisis de la práctica o desarrollo en la acción de la propuesta. Desde este punto de vista se analiza, entre otros, la interacción producida entre agentes externos y participantes; las reinterpretaciones y mediaciones que afectan las acciones, los factores contextuales y del propio equipo promotor que inciden en la marcha de una experiencia.

c. El estudio de la perspectiva de los participantes, que permite comprender el sentido que puede tener una experiencia educativa, en un contexto socio-cultural específico y el tipo de apropiación que realizan de lo propuesto por un proyecto.

A continuación desarrollaremos estos aspectos poniendo énfasis en los dos primeros.

11 Muchas historias de vida y estudios de casos, al centrarse en la individualidad de la experiencia, olvidan tratar las dimensiones sociales que posibilitan o estructuran la particularidad del caso. Se minimiza así el tratamiento de aspectos tales como: estrategias de interpretación, tipificaciones, sistemas de clasificación de rotulación. Entre otros Mayor desarrollo del tema en: S. Miceli "A Força do Sentido" En: P. Bourdieu . A Economia das trocas simbólicas. S. Paulo, ed. perspectiva, 1982. pp. I-LXI.

### 3. La construcción de hipótesis sobre la experiencia

El concepto de proyecto, permite representar la práctica de trabajo de los educadores con un grado mayor de abstracción y organicidad que el otorgado por el relato vivencia; de la acción.

Para construir el proyecto, es necesario contar con categorías conceptuales y un marco de análisis que permitan clasificar y organizar el discurso de los educadores de un modo diferente.

El movimiento analítico que se realiza, Consiste en transformar en objeto de conocimiento, las interpretaciones que los educadores formulan de su experiencia de trabajo.

El resultado de esta operación es la elaboración de hipótesis que dan cuenta de la propuesta del proyecto.

Las hipótesis permiten volver a la práctica de trabajo pero ya con un punto de vista diferente. Al proponer relaciones entre términos específicos, las hipótesis constituyen un campo temático que define una perspectiva para volver a la práctica Y sus acciones de un modo organizado.

Para la elaboración de estas hipótesis, hemos recurrido a algunas categorías que resultan útiles para organizar los aspectos centrales de cada proyecto estudiado.

El primer trabajo con estas categorías se basó en el estudio comparativo de 46 proyectos(12) ; luego se discutieron las categorías con representantes de los proyectos en un seminario sobre sistematización (13) ; se elaboró una versión corregida de su presentación (14) ; y se aplicaron para clasificar la propuesta de los 100 proyectos entrevistados(15).

Las experiencias de Educación Popular suelen fundamentar su acción, en una lectura de la realidad a través de la cual constatan e interpretan, dimensiones de la vida social de los sectores populares.

Las constataciones son afirmaciones que se asumen como obvias, que forman parte del sentido común del equipo. Las interpretaciones, en cambio, fundamentan las explicaciones y relaciones, constituyendo el particular sesgo del equipo para comprender la realidad.

Estas interpretaciones sostienen la distinción de los problemas relevantes, que para el equipo resultan ser los más significativos. Por otra parte, al interior de estos se identifican los problemas a enfrentar, es decir, aquellos más concretos sobre los cuales intentará incidir directamente la experiencia.

Como dice Schön (16), la formulación del problema, es un proceso a través del cual interactivamente nombramos las cosas que se intentarán enfrentar, pero al mismo tiempo, se enmarca el contexto en el cual nosotros (educadores) enfrentaremos el problema nombrado.

Por ejemplo, un proyecto urbano destaca varios problemas que afectan a la organización popular en poblaciones periféricas de Santiago. Pero, como no puede enfrentar todas las dimensiones identificadas, concentrará su acción en uno de ellos: la relación que tienen los dirigentes con su base.

Uno de los supuestos centrales que subyace en los discursos de los proyectos, es la negación de los mismos problemas que releva. Es decir, se supone que si no se enfrentan los problemas identificados se seguirá reproduciendo la misma situación actual de los sectores populares.

- 12 Martinic, S. Algunas categorías de análisis para la sistematización. Santiago, CIDE-FLACSO, Doc. N° 3 Seminario de Sistematización. Enero 1984.
- 13 CIDE-FLACSO, Apuntes sobre sistematización. Santiago, CIDE-FLACSO, 1984.
- 14 Martinic, S. op. cit.
- 15 García-Huidobro, J.E. y S. Martinic Instituciones Privadas y Educación Popular: el caso chileno. Santiago, CIDE, Doc. de trabajo, 1985
- 16 Schön, D.A. op. cit., p. 40.

En la figura número 2, la línea horizontal punteada y el círculo que representa la realidad dos, alude a este pronóstico de reproducción. Se desprende de lo anterior, que lo central de la propuesta de los proyectos es que tal curso reproductor sea posible de alterar.

El quiebre de dicho movimiento se expresa en la intervención de los proyectos a través de los procesos. Estos se refieren a las acciones que el proyecto propicia y a las interacciones que genera con la puesta en práctica de cada una de ellas. Aluden a las operaciones que realiza el educador para poner en acción su propuesta.

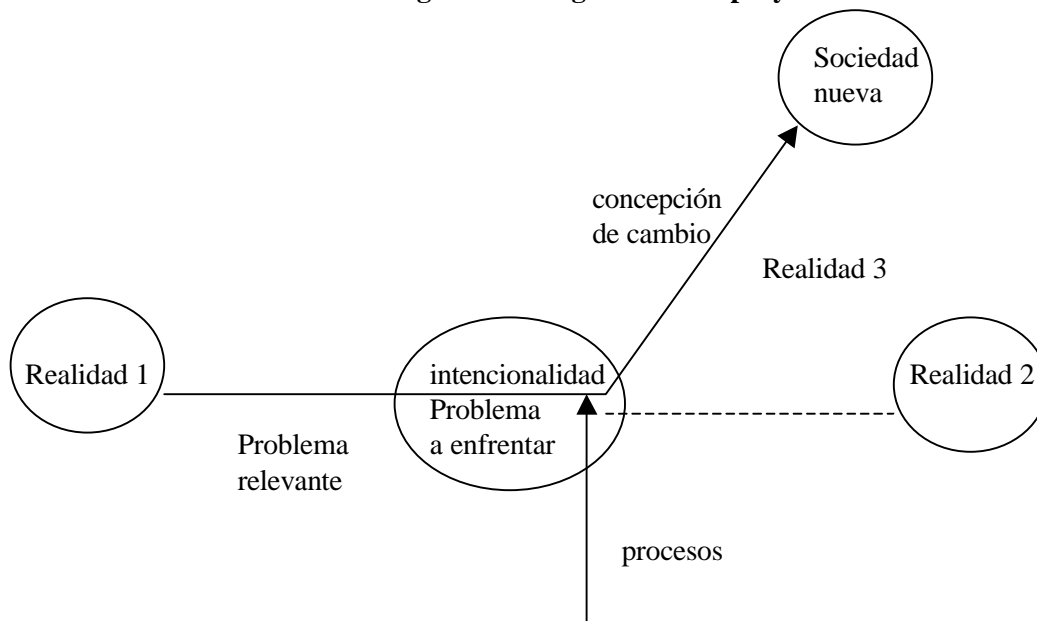
El discurso de los proyectos afirma que estos procesos inciden en los problemas que se quieren enfrentar, dándoles un nuevo curso y evitando así su mera reproducción.

El curso que asume la transformación del problema se dirige hacia lo que hemos llamado realidad tres, que da cuenta de la intencionalidad del proyecto.

A mediano plazo representa la imagen de realidad a la cual se quiere llegar con la acción del proyecto. Es el problema transformado en logro.

A más largo plazo, tales resultados se conciben como un particular aporte a la construcción de una sociedad nueva. En esta intencionalidad más estratégica, se encuentra contenida la concepción de cambio social que subyace en el proyecto.

**Figura 2: Categorías de un proyecto**



Los conceptos de Problema a enfrentar, intencionalidad y procesos, se relacionan y su articulación permite construir las hipótesis de acción (representada por el círculo punteado de la intersección).

Estas hipótesis de acción, consisten en una proposición que relaciona dos o más aspectos de la realidad y que postula que el cambio en una de estas dimensiones produce, con una probabilidad importante, cambios en la otra. Se llama hipótesis de acción porque, precisamente, la proposición resultante desencadena una acción que demostrará o rechazará su propia validez.

Por otra parte, si consideramos los Problemas relevantes, la concepción de cambio social de los proyectos, y los procesos en un sentido más amplio, es posible construir hipótesis estratégicas, que dan cuenta de las grandes apuestas que el equipo realiza a través de su trabajo.

A modo de ilustración, presentamos la siguiente hipótesis de acción, que reconstituye uno de los aspectos centrales del trabajo que realiza un proyecto entre mapuches de la Región de Temuco, Chile(17)

"La baja producción y rendimiento del trigo impide que la familia obtenga lo necesario para su consumo. Esto se explica por la baja fertilidad del suelo y por el uso generalizado de una semilla que ha perdido calidad.

Si se mejora la práctica productiva adoptando el abono orgánico (compost) como alternativa de fertilización y el uso de otras variedades de semillas es posible incrementar la producción y rendimiento del trigo, ampliando las posibilidades de consumo y de ahorro del grupo familiar".

El problema a enfrentar es la baja producción y rendimiento del trigo"; el proceso que se implementa es el mejoramiento de prácticas productivas (difusión de abono orgánico y diversas variedades de semilla), la intencionalidad de mediano plazo: el incremento de la producción y del rendimiento del trigo para ampliar las posibilidades de consumo y de ahorro del grupo familiar.

Además de esta hipótesis de acción, el proyecto fórmula otras proposiciones que dan un sentido más profundo a lo enunciado. A estas las hemos llamado hipótesis estratégicas y aluden a las apuestas de más largo plazo que fundamentan el aporte que las experiencia puede hacer a la transformación estructural de la sociedad.

Por ejemplo, el caso considerado afirma que "... una vez asegurada la subsistencia de los integrantes del grupo familiar, se propone buscar -con las organizaciones de base- alternativas de producción que sean rentables y estén dentro de las posibilidades y capacidades de la pequeña propiedad" (18) .

Los ejemplos citados sólo dan cuenta de una de las líneas de trabajo del proyecto estudiado. También existen otras hipótesis de acción que permiten comprender, cómo lo que se pretende con la transformación de los sistemas de trabajo productivo se complementa con otras actividades diferentes dirigidas a mujeres, jóvenes y niños del grupo familiar.

Lo anterior, nos permite subrayar que la construcción de hipótesis, no deja de ser una tarea compleja, ya que se hace necesario separar dimensiones de la realidad difíciles de distinguir en la acción.

En efecto, si se mira un proyecto de trabajo desde el punto de vista de su práctica, resulta evidente la interrelación de las distintas dimensiones o problemas de la realidad que se pretenden transformar. Aún más, la voluntad de cambio y lo deseado suele confundirse con lo que realmente se hace y con las transformaciones más específicas que promueve un proyecto.

Por ello, analíticamente, es necesario hacer un ejercicio que permita definir los problemas que preocupan de un modo central a los agentes externos; entender las relaciones que se establecen entre éstos y otras dimensiones de la realidad y, sobre todo, separar los aspectos que se transforman con la acción del proyecto de aquellos que, por ser más amplios o de largo plazo, escapan de su control.

Lo anterior lleva a construir distintas hipótesis para cada caso identificando sus diferentes líneas de trabajo.

Posteriormente, mediante la asociación y la construcción de relaciones, se reducirán a un número mínimo, procediendo luego a una jerarquización de las mismas.

De acuerdo a lo expuesto, se puede concluir que las hipótesis constituyen un tipo de instrumento analítico que, permite explicitar las proposiciones y relaciones, frecuentemente, presentes en el discurso de los proyectos.

17 El ejemplo ha sido tomado de uno de los estudios de casos. Ver: Martinic, S. Desarrollo cultural mapuche: la experiencia de ACE. Temuco, Santiago, CIDE-FLACSO. Estudio de casos N° 2, 1985.

18 ACE, Programa de desarrollo campesino indígena para la Región de la Araucanía, Temuco, (m. s), 1979: pp. 14.

En efecto, para su construcción, se hace necesario explicitar los conocimientos e interpretaciones que fundamentan la propuesta de trabajo.

Al formular una hipótesis, obtenemos antecedentes para dos aspectos importantes de la sistematización: el marco de referencia desde el cual se interpretará el proyecto y, por otro lado, el tipo de datos que será necesario obtener para dar cuenta del trabajo realizado.

Siguiendo a Touraine, al construir una hipótesis se produce una flexión en los discursos de los actores que se estudian (19). Es decir, hay un cambio de tono y comienza a producirse interpretaciones con un sentido distinto. Se construye así una distancia con la lógica de la práctica, para mirarla ahora con el sentido que parece organizarla.

En nuestro trabajo estas hipótesis son propuestas a los equipos y analizadas exhaustivamente. El resultado es la reformulación o ampliación de las mismas contribuyendo así al autoanálisis de los propios actores involucrados en la acción.

Este proceso de construcción de hipótesis, no pretende romper con las interpretaciones de los actores de un proyecto, ni tampoco reproducir su discurso práctico. Al intentar esta relación activa se pretende comprender una experiencia desde su propia lógica y, a la vez, trascenderla construyendo hipótesis sobre los fundamentos que parecen hacerla posible.

#### **4. Una mirada a la práctica**

"...si quieres conocer mi trabajo tienes que venir a verlo( ... ) no saco nada con explicártelo". Esto fue lo primero que dijo Julio, educador y organizador de uno de los proyectos estudiados por nuestra investigación, al comenzar una conversación sobre su trabajo en las comunidades de Temuco.

De acuerdo a la afirmación -que es compartida por muchos educadores- la práctica es la única fuente de validez. Esta se entiende como lo real; la acción directa en el terreno; el trabajo "allá en el barro...." La afirmación da cuenta de la insatisfacción con lo que se "habla" o "dice" sobre la experiencia.

Sin duda, lo que se comunica, nunca puede ser todo de lo que se hace y vive. Al interpretar o hablar sobre nuestras experiencias se iluminan algunas situaciones, hechos, percepciones, y se oscurecen otras. Cualquier versión que se construya, es una reconstitución que difiere de las dinámicas y simultaneidad de dimensiones y de procesos que transcurren en una totalidad concreta.

Pero ¿las versiones que construimos no constituyen también un acto práctico?. ¿ Hablar no es también actuar?. ¿Por qué disociamos y oponemos dimensiones que, en el plano analítico, también son insolubles?.

Creemos que detrás de lo que se "habla" o "dice" sobre una experiencia, están los principios que organizan la acción. Comprender estos principios, que por lo general no se explicitan como tal, es aproximarnos a los criterios que generan la práctica. De este modo, es posible afirmar que conocemos el sentido de la práctica a través de lo que se nos dice de ella.

Asumimos que la práctica tiene un dinamismo y diversidad de dimensiones difíciles de reconstituir como tal. Sin embargo, nuestra hipótesis de trabajo, es que detrás de esta multitud de tareas, situaciones, interacciones, etc. hay una orientación coherente que opera eficazmente en la mente de los educadores, y que se va reconstruyendo en el mismo proceso de acción. Esta orientación define un marco para las decisiones y las percepciones; actúa como una intuición básica que, en la interacción con los participantes, permite mantener una direccionalidad.

Las hipótesis de acción, constituyen una aproximación a ese núcleo coherente que parece funcionar en y con la práctica. Pero, estas hipótesis sólo fijan un punto de partida ya que, en la realidad, se reformulan y transforman. Por tal razón debemos dirigir también nuestra mirada hacia otras dimensiones que dan sentido y hacen posible las acciones que se llevan a cabo.

En nuestro estudio hemos privilegiado dos grandes aspectos: a). la descripción de las dimensiones que parecen estructurar la relación pedagógica y b). la descripción y análisis de la comunicación que se genera en la relación pedagógica.

A continuación analizaremos, con más detalle, estos dos aspectos:

a) Elementos estructurantes de la acción pedagógica.

Las prácticas no transcurren en un vacío material ni menos simbólico. Constituyen acciones que expresan, de un particular modo, la interacción existente entre las disposiciones y estructuras existentes y las posibilidades de actuar y de imaginar elementos en dicha realidad. Comprender la acción es comprender esta relación.

Distinguimos cuatro dimensiones importantes para analizar esta relación:

i) La organización de la puesta en práctica; ii). los contextos pedagógicos que construye o privilegia la experiencia en cuestión; iii). las relaciones sociales que se

establecen en cada uno de estos contextos y, iv) los límites (obstáculos) y posibilidades (facilitadores) que inciden en las acciones que se llevan a cabo.

i) La organización de la puesta en práctica, supone conocer la posición que ocupa la institución en el lugar de trabajo, y analizar las formas de inserción o el tipo de relación que se establece con los grupos de participantes. Es, en otras palabras, un análisis de la "inserción" de la institución del proyecto que se lleva a cabo.

La "puesta en marcha", también supone conocer cómo se organiza el equipo para llevar a cabo las acciones; esta organización distingue jerarquías, roles, límites y dominios que, sin duda, inciden en las acciones que los educadores implementan o asumen en su relación con los participantes.

En nuestro estudio de casos hemos llamado a estos aspectos, "mediaciones" por que, precisamente intervienen en la voluntad de un educador convirtiendo su acción, no en un invento radicado en sus propias "ideas", sino que en proyectos enmarcados en cierta categorías y estrategias definidas por el tipo de institución; naturaleza de un equipo de trabajo; realidad existente en la localidad o lugar de trabajo; momento y coyuntura, etc.

ii). En el proceso de inserción y de trabajo se generan distintos , contextos", en el marco de las cuales se llevan a cabo las prácticas comunicativas entre educador y participantes. Estos contextos también generan posibilidades de conversar y de actuar diferentes. Por ejemplo, un contexto Formalizado" tal como lo es una sala de clases, es diferente al contexto que genera un .. taller" o un "grupo de trabajo". Una "jornada" en una casa de ejercicios será diferente a un "día de campo" en una parcela o predio de un campesino. En nuestros estudios de casos hay, descripciones interesantes sobre los contextos interactivos que organizan las experiencias y tareas que se asumen en el marco de cada uno de ellos.

En estos contextos se establecen relaciones sociales, jerarquías y roles que también definen posibilidades de actuar. El rol de "profesor" en una sala de clases, define un tipo de interacción diferentes al de un "monitor" con su grupo de trabajo. Los dos enseñan y tienen autoridad en la relación pero estructuran posibilidades diferentes de conversar y de actuar.

Por ejemplo, el proyecto de Capacitación laboral de jóvenes pobladores propone que " ... la capacitación realizada en su propia comunidad, con un maestro que es Un trabajador perteneciente a ella, robustece los sentimientos de pertenencia y la valoración de lo propio"(20).

Aún más, se afirma que el hecho de "que los instructores sean artesanos de la misma comunidad que trabajan en su oficio asegura un contacto de los jóvenes con el mundo laboral que les facilitará el acceso al trabajo"(21)

De este modo, la propuesta de trabajo supone una hipótesis metodológica, de la cual depende el logro de los resultados buscados.

iii) En otro de los estudios de casos realizados, también encontramos hipótesis similares. Por ejemplo, en el proyecto "Nos juntamos ¿Y?" se insiste mucho en las características que debe tener el monitor o agente educativo.

Para este programa, la pareja popular es la que mejor puede realizar el trabajo de monitor o coordinador. Es "superior a un sacerdote o a un profesional" ya que proviene del mismo medio social de las parejas beneficiarias; usan un lenguaje simple y concreto; conocen los códigos propios del ambiente socio cultural de los participantes y conocen además el universo de experiencias que su lenguaje designa

iv). Por último, cualquier acción es un proyecto que se hace dentro de lo posible. Hay límites y posibilidades que afectan los cursos de acción y que variarán de un lugar a otro. Esto lo hemos denominado "obstáculos" y "facilitadores" y aluden a la percepción que el educador tiene de las dimensiones de la realidad, que están afectando las acciones que se desarrollan.

Por ejemplo, muchas veces el discurso participativo de las experiencias, impide ver las relaciones de poder que estructuran la interacción del educador y el educando. O bien, el contexto de la institución en el cual se desarrolla el trabajo educativo, puede operar como estorbo de la participación buscada.

Es interesante ver todas estas relaciones ya que permiten comprender los marcos sociales que estructuran y condicionan las posibilidades de transformación.

#### b) La comunicación en una interacción educativa.

Lo ya descrito posibilita y contextualiza la comunicación que transcurre en la interacción educativa. Pero ahora es necesario dirigir nuestra mirada hacia las conversaciones que transcurren entre educador y educando, con el fin de entender las posibilidades de acción que se intercambian y asumen.

Hasta ahora no contamos con categorías definidas, que nos permitan analizar la comunicación establecida entre educador y educando. Parte del problema lo hemos abordado en el estudio "El otro punto de vista. La percepción de los participantes de la educación popular" en un análisis de la relación pedagógica que se lleva a cabo(23).

Para fines de sistematización, creemos importante registrar y analizar ciertas conversaciones entre educadores y participantes. Estas nos hablan de lo que se hace y de los criterios que operan en dicha acción. Definimos tres grandes temas que abren ventanas específicas para analizar una práctica y comunicar lo que se hace, estas son: mensajes o contenidos que se intercambian en la relación; descripción de la modalidad metodológica y; acciones que se deciden asumir en conjunto.

Los mensajes que se intercambian en la relación educativa, se vinculan a dos tipos de contenidos; instrumentales y expresivos. Los primeros se orientan a mejorar una habilidad para actuar (entregan más información o implica analizar críticamente un curso de acción) y los segundos refuerzan o desarrollan las dimensiones valorativas y de identidad de los grupos con los cuales se trabaja.

El educador al realizar su trabajo ocupa una metodología que, entre otros aspectos, organiza en el tiempo la entrega de un contenido o el tratamiento de los temas de trabajo, que ha definido el grupo.

21           García-Huídobro, J.E. Capacitación de jóvenes desocupados. Santiago, CIDE-FLACSO, Estudios de casos N° 3, 1985, p. 26.

22           Ortiz, I. Proyecto "Nos Juntamos ¿Y?" Santiago, CIDE-FLACSO, Estudio de casos N° 6. 1985.p.31.

23           Ver Martinic, S. 1987, op. cit.

Esta metodología tiene ciertas reglas y principios, que influyen en el estilo de relación que el educador establece con el educando y, en el tipo de tratamiento de la problemática objeto de la conversación. Es interesante describir cómo funciona la metodología; qué interacción produce y cuáles son los criterios que parecen orientar la modalidad de trabajo que se asume.

Por último, describir las acciones que se asumen. Resulta conveniente seleccionar aquellas que parecen ser más importantes, para pasar a comunicar los resultados y sentidos que tienen en el marco de la estrategia de trabajo de la experiencia.

En síntesis, hemos tratado de señalar algunos puntos relevantes a considerar cuando queremos sistematizar la práctica. Después del ejercicio de la hipótesis de acción, se trata de comprender cómo se transforma, a través de las acciones que promueve. Analizar las dimensiones que influyen en los cursos de acción y, las acciones mismas, comprendiendo el intercambio comunicativo que les da origen y las sostiene.

## **5. Conclusiones**

Para finalizar, recapitularemos los principales conceptos planteados a lo largo del texto señalando, a la vez, algunos de los indicadores que operacionalizan un proceso de sistematización de experiencias educativas y de acción social.

1. Las experiencias de acción social o "proyectos" constituyen estrategias de acción, promovidas por actores que se desenvuelven en realidades específicas, cuyo propósito o finalidad es la transformación de un problema que se considera importante de resolver.

En cualquier experiencia intervienen muchos actores, que van desde las agencias que permiten financiarla, hasta los dirigentes de un grupo de base o el párroco de una Iglesia local. Todos estos actores en distintos momentos influyen sobre el curso de una experiencia educativa.

Pero para iniciar un proceso de sistematización hemos privilegiado dos tipos de actores, que sostienen la relación educativa que se establece. Se trata de los agentes externos o educadores y de los participantes.

Sin embargo, estos actores, no están al margen de las relaciones sociales que se establecen en cualquier comunidad o localidad. Tanto los participantes como los educadores, ocupan una posición en tales relaciones; reafirman o cambian relaciones jerárquicas y son clasificados de un determinado modo por los grupos o población, sean estos participantes o no de la experiencia.

2. El análisis de estas relaciones, constituye el objeto del primer paso que hemos identificado en el proceso de sistematización.

Se trata de analizar las situaciones que estructuran la relación pedagógica de la experiencia. Por ejemplo; analizar la naturaleza de la institución; el tipo de relación que establece con los participantes; inserción que tiene en la localidad; conocer las condiciones de vida de los participantes; los sistemas de relaciones sociales de los que forman parte; sus formas de organización; la representación que construyen de la institución; etc. Se trata así de visualizar la realidad en la cual se desenvuelve la experiencia para comprender, a la vez, los límites y posibilidades de las mismas.

Creemos que estas relaciones, si bien estructuran parte importante de las acciones de los sujetos, también cambian con la misma experiencia que se promueve. Las relaciones sociales no constituyen sistemas estáticos. Los cambios en las relaciones y en las percepciones que los grupos o personas tienen entre sí, abren nuevas posibilidades de acción ampliando la cobertura de un proyecto; los temas que aborda, etc.

Los actores, entonces, no son meros ejecutores de estructuras sociales predisuestas sino que, producen y transforman tales estructuras a través de la acción.

Este es el supuesto en el cual, se fundamenta la mayor parte de las experiencias de acción y de educación. Su propuesta es que es posible cambiar, las estructuras materiales y simbólicas que afectan las condiciones de vida de los grupos populares o que limitan su capacidad agencial y transformadora en la sociedad.

3. El segundo paso que hemos identificado consiste, precisamente, en comprender y explicitar los supuestos que animan los particulares "proyectos" de acción de agentes externos y participantes. Ambos actores, al llevar a cabo una acción en conjunto, materializan sus intencionalidades. Toda acción transcurre en una situación específica y responde a particulares sentidos e intenciones de quienes la llevan a cabo.

En este texto, hemos optado por el análisis del proyecto que subyace detrás de las acciones que organiza un actor o agentes externo. En este caso el "proyecto" adquiere un cierto grado de formalidad y de organización institucional constituyendo, no solamente una intención de acción sino que también un plan para actuar.

Los participantes también se proponen proyectos de acción. Frente a este tipo de experiencias despliegan estrategias de acción para resolver, por ejemplo, problemas básicos de sobrevivencia. Así entonces, desde su punto de vista, será muy importante estar bien organizados, para obtener ayuda en alimentos de una institución de apoyo; o solicitar permanentes cursos de capacitación técnica a la institución de apoyo, para no perder el compromiso de comercialización de las artesanías que producen.

Sin embargo, tanto la racionalidad subyacente, como la organización institucional de las acciones será diferente. Y esta diferencia la hemos hecho en nuestro estudio, definiendo categorías distintas para abordar la perspectiva de uno y otro actor.

4. El objeto del análisis de este segundo paso, es la construcción de hipótesis de acción. Este concepto alude a las propuestas de acción de un equipo de educadores o promotores, que organizan las actividades y sentido que la experiencia tiene para ellos.

Hemos desarrollado cuatro conceptos operativos, para construir una hipótesis. Estos son: problema relevante; problema a enfrentar; intencionalidad y procesos.

a). Por problema relevante entendemos aquellos hechos; situaciones; relaciones que resultan ser significativos para los educadores, desde el punto de vista de la lectura que hacen de la realidad de los grupos populares. Por ejemplo; la organización; la subsistencia; la subordinación de la mujer en la sociedad.

En este caso, el ejercicio de sistematización consiste en discutir y explicitar los datos y supuestos que subyacen en el diagnóstico, que cada equipo realiza de la realidad en la cual trabaja.

b). Culmina este ejercicio, con la definición de los problemas relevantes y la identificación al interior de los mismos de los problemas que, directamente, se enfrentarán con la acción del proyecto. Estos son los problemas a enfrentar.

Esta fase es una de las más complejas, porque trata de separar dimensiones y problemas que se expresan estrechamente unidos en la práctica. Por ejemplo, muchas experiencias definen como problema a enfrentar el incremento de la productividad y el desarrollo de la organización campesina. Pero, en su práctica concreta, el conjunto de acciones que se despliegan son de índole productiva. En este caso el problema que directamente se enfrenta, es el productivo y no el de la organización. Hacer esta distinción es importante para entender un proyecto y las acciones que lleva cabo.

c). La identificación de un problema a enfrentar, implica una selección y esta se funda en un "cierto punto de vista" de los educadores. El concepto de intencionalidad alude a este punto de vista y expresa, en otras palabras, la anticipación de una realidad nueva que niega, a la vez, el problema que se quiere enfrentar. Por ejemplo, frente a la falta de organización se piensa en una realidad futura organizada y, el

educador, suele tener una cierta concepción de la misma (por ej. que sea amplia; participativa; con dirigentes educadores, etc.).

Es importante explicitar esta imagen de realidad futura, luego definir si su construcción depende, de un modo predominante., de las acciones del proyecto o, fundamentalmente, de factores sociales o políticos que escapan de la acción de los educadores. Esta clasificación, nos ayuda a distinguir las intencionalidades que animan la acción en un sentido operativo, de aquellas que se fundan en un sentido más estratégico e ideológico.

En nuestra propuesta de sistematización, privilegiamos el primer tipo de intencionalidad ya que, usualmente, es la menos explicitada o analizada, pese a que operativamente es la que da sentido a la acción que se desarrolla.

En uno de los proyectos estudiados, distinguimos entre "desarrollo de la organización" y "desarrollo del movimiento poblacional" . En otro se ha diferenciado "aumentar la productividad" de crear una "alternativa de desarrollo".

En cada caso, la primera afirmación depende con mayor fuerza de las acciones del equipo y, la segunda, de los factores sociales y políticos, no necesariamente controlados por un proyecto. La primera operacionaliza la acción, la segunda la funda.

d). La distancia existente entre el problema a enfrentar y la intencionalidad operativa del proyecto, se pretende acortar a través de los procesos. Estos se refieren a las acciones que materializan la idea del proyecto y, a las interacciones que genera con la puesta en práctica de cada una de ellas.

Desde el punto de vista de la sistematización, interesa explicitar la lógica o el sentido que hay detrás de las actividades que se desarrollan y, que inciden en las opciones que se toman y en las acciones que se asumen en el curso mismo de la experiencia.

Así entonces, un proceso puede tener un sentido eminentemente educativo y otro de mejoramiento de prácticas productivas. Ambos se relacionan, se apoyan, pero cada uno de ellos guarda para sí una peculiar especificidad. La lógica de las pautas culturales, es distinta a la lógica de la producción.

En términos operativos, hemos identificados algunos temas claves a considerar para caracterizar cada uno de los procesos de trabajo de un proyecto. Estos son: principios metodológicos; la relación que se propicia entre agente externo y participantes; las situaciones o contextos creados por los proyectos para la realización de sus actividades y los recursos materiales o simbólicos, que se utilizan para llevarla a cabo las acciones.

5. Si relacionamos los conceptos planteados, es posible construir las hipótesis de acción que subyacen en cada proyecto de trabajo. Estas hipótesis organizan la "apuesta" que se realiza, para enfrentar un problema determinado de la realidad. La misma acción demostrará si era adecuada o no y entregará los elementos necesarios para reformularla. Así la hipótesis es un punto de referencia para comprender la práctica, como también un recurso analítico para organizar el conocimiento que se produce a lo largo del proceso de acción.

6. Esta reflexión que toma como referencia la hipótesis, se realiza en el marco de una mirada y análisis de la propia práctica. Este momento es el que hemos identificado como tercer paso, y cuyo objeto es entender cómo se lleva a cabo la experiencia en la práctica y relevar los factores que parecen incidir en el curso que asume.

Para abordar el tema, nuestra propuesta de sistematización, se dirige a conocer y explicitar las intuiciones y conocimientos que operan eficazmente en la práctica de los educadores. La hipótesis de acción, nos permite fijar el punto de partida, pero al observar la práctica, interesa ver cómo se transforma y reconstruye y cómo el educador aumenta los conocimientos a los cuales recurre para orientar sus acciones y decisiones.

Por otra parte, hemos identificado dos grandes dimensiones de análisis a considerar en la mirada de la práctica: la descripción de los factores que parecen estructurar la relación pedagógica, y el análisis de la comunicación que se genera entre agentes externos y participantes.

La primera dimensión, se concentra en un análisis de aquellos aspectos, que aluden a la organización de la puesta en marcha de la experiencia; a las relaciones sociales que afectan y define el proyecto; y a los obstáculos y facilitadores que inciden en su curso.

La segunda dimensión, se dirige a un registro y análisis de las conversaciones que transcurren en el contexto educativo, para entender los mensajes que se intercambian y relevar una dimensión clave para la acción: el lenguaje.

Este último tema ha constituido, prácticamente, el punto de llegada del proceso de sistematización que hemos realizado con diversas experiencias educativas. Constituye, a la vez, un gran punto de partida para otro tipo de proceso de investigación que nos lleve a entender con más profundidad, cómo se actúa y el sentido que ésta acción tiene para los actores que la llevan a cabo.

## COMENTARIO DE CARLOS PIÑA\*

El trabajo que nos ha presentado Sergio representa, sin duda, un aporte metodológico serio y útil para quienes buscan que su práctica de trabajo social, alcance mayores niveles de ordenamiento y sistematicidad, de tal modo que pueda trascender su marco de acción y ser comunicada a otros. Constituye, por decirlo de un modo muy sintético, una propuesta de cómo el trabajo social y educativo puede pensarse a sí mismo alejado de los discursos puramente ideológicos o justificatorios de la propia acción.

Por motivos de tiempo, no me detendré aquí en desglosar las variadas significaciones e implicancias de cada una de las proposiciones contenidas en tal texto, más aún cuando él precisa de una lectura cuidadosa y detallada que tal vez no todos Uds. han tenido la oportunidad de realizar antes de esta mañana. Pretendo, en cambio, comunicar algunas consideraciones que se relacionan cercanamente con las preocupaciones de Sergio, y que me parecen aptas para incentivar la discusión. Es probable que tales consideraciones aparezcan con un tono exageradamente crítico, por el simple hecho de que no me detendré a señalar todas aquellas afirmaciones con las que me encuentro absolutamente de acuerdo con lo planteado por Sergio. Deseo, entonces, ordenar mis comentarios en torno a dos puntos: la noción de sistematización y la definición de lo que es un proyecto.

En primer lugar, en relación con la noción de sistematización, aparece con claridad en el documento que estamos analizando que su autor privilegia, y con razón, una cierta definición de la sistematización como -dicho muy gruesamente aquel proceso de ordenamiento y contextualización de la información concerniente al desarrollo de un proyecto, en función de que los equipos de trabajo ordenen su práctica para que ella pueda ser comunicada y mejorada. Este punto de vista tiende a privilegiar una dimensión de la sistematización que podríamos llamar "metodológica" e "instrumental"; esto es, que se define por estar al servicio inmediato de la propia experiencia al interior de cuyos límites se ha generado. En otras palabras, las actividades de sistematización son valoradas en tanto demuestren ser una herramienta útil, un insumo para la acción, para su corrección o reproducción.

Ahora bien, sin dejar de lado esta aproximación al tema de a sistematización, a mi juicio existe la posibilidad (y la necesidad) de ampliar el campo de su definición, incorporando en él las actividades de investigación y reflexión que utilizan la información recabada por la práctica del proyecto para incidir, ya no en la propia práctica de un modo inmediato, sino en el campo teórico y de las interpretaciones que subyacen a ella. En otras palabras, estoy defendiendo aquí las siguientes tres proposiciones en relación a la sistematización de los proyectos Sociales y de la llamada educación popular:

a). Primero, toda práctica de trabajo social y educativo se apoya en ciertos presupuestos teóricos más o menos sólidos, más o menos conscientes, más o menos ordenados, más o menos probados. Al implementar un proyecto de acción social lo que se está haciendo, entre otras cosas, es impulsar un proceso de relaciones sociales, utilización de recursos, juegos de imágenes e intercambios y donaciones de diferentes tipos de energía; todo lo cual opera sobre la base de algunas suposiciones previas acerca de lo que debería ocurrir.

En este contexto cada uno de los actores involucrados en un proyecto, desde su propia "ventana" cognitiva y sensible, tiene sus particulares expectativas sobre el futuro deseable en relación a la experiencia compartida que se está impulsando; para cada uno de ellos el proyecto refleja la posible materialización de muy variadas clases de teorías (es interesante notar, aunque no sea tema central de nuestros comentarios, hasta qué punto es imposible que la conceptualización y práctica de un proyecto no se vincule en alguna medida con las vertientes experimentales que privilegian las nociones de planificación y predictibilidad del cambio, que promueven y evalúan resultados.

\* Antropólogo, investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Santiago.

Es decir, en algún nivel -aunque sea "mínimo", matizado o sencillamente ilusorio- todo proyecto siempre alude, tal como lo plantea el propio texto que comentamos, a la diferencia entre una situación inicial y otra final, diferencia que es prometida o defendida como superación, producto de la acción intencional del proyecto).

b). Segundo, las teorías e interpretaciones de las ciencias sociales (y también de las otras) -en las cuales se suelen apoyar los proyectos del tipo de los que estamos hablando- ya casi nadie las concibe como una serie articulada y evolutiva de enunciados inmutables, sinónimos de verdades eternas, frente a las cuales sólo corresponde esperar un crecimiento lineal y continuo del conocimiento. En ciencias sociales la "verdad" es secular, sinónimo de coherencia metodológica, no de proposiciones nomotéticas ni morales que se erigen para perdurar. En palabras de R. Barthes, una teoría social es un tipo particular de discurso que no se debe homologar a lo abstracto por oposición a lo concreto, a lo real; es un discurso que posee la particularidad de incidir sobre sí mismo, es un lenguaje no sólo generalizador, sino que actúa sobre sí mismo, se autoobserva en una especie de autocrítica permanente, se busca a sí mismo para autodestruirse. Pero no se destruye inmediatamente, y es esa prórroga en el tiempo es lo que produce la teoría. La lógica de producción de conocimiento, entonces, no prosigue una secuencia fabril y acumulativa, sino que es un proceso plagado de rupturas, caminos ciegos, recomienzos a partir de cero, surgimientos y caídas de "verdades comprobadas" que en su momento parecían ser las únicas posibles.

e). Tercero, desde la óptica asumida en este comentario, lo importante de estas consideraciones radica en enfatizar aquella dimensión de la sistematización como el "momento" más adecuado en un proyecto para -diciéndolo de un modo burdo" producir" teoría; es decir, para que la experiencia de transformación social actúe también sobre el campo teórico en el cual la propia práctica se apoya. En otras palabras, creo que uno de los objetivos y sentidos de la sistematización, debiera ser su participación activa en los debates y proposiciones existentes en áreas específicas del conocimiento. No debemos considerar a los proyectos de acción social sólo en tanto vehículos instrumentales, expresión de conocimientos acuñados por otros en otras partes; sino también como cumpliendo con el desafío de "volver" sobre la teoría que los ha inspirado para modificarla, cuestionarla, destruirla, enriquecerla.

Para concluir con esta primera parte de los comentarios, quisiera añadir que el privilegio de esta perspectiva, este énfasis que he puesto en la capacidad interpretativa y potencialmente teórica de la sistematización, se apoya en una constatación que en nuestro medio llega a ser dramática: la extendida, absurda y drástica separación entre quienes "hacen teoría" y quienes "realizan la práctica"; entre las actividades de investigación y las de educación, promoción y desarrollo; entre los que piensan" y "los que actúan" ... con todas las mezquinas querellas, prejuicios, y desprecios mutuos (uno de cuyos fundamentales asideros es la inseguridad en la valoración del propio quehacer).

Es obvio y deseable que existan circuitos especializados -y especialistas- en cuestiones de orden académico, las que usualmente se regulan por mecanismos propios del mundo académico. Y es también evidente y positivo que existan otros circuitos diferenciados, en los cuales el interés predominante se centra en las actividades ligadas directamente con las necesidades de transformación social. No pienso que ambos circuitos debieran fundirse ni confundirse. Sin embargo, también opino que las actividades de trabajo social y de educación popular tienen las posibilidades de participar activamente del debate académico e interpretativo sobre el acontecer social, para lo cual disponen de su rica experiencia en las prácticas que implementan. Es de lamentar que tales prácticas colectivas muchas veces se pierdan o diluyan, precisamente porque sus actores se sienten incapaces de trascender la práctica, porque no tienen los medios para hacerlo, o porque recubren tales carencias con un simple desprecio por las actividades de investigación, por la escritura que es considerada inútil, por los debates interpretativos, que aparentemente no benefician a la práctica, etc. En definitiva, si la sistematización no permite la acumulación ni la creación rigurosa de

conocimiento, estamos frente a un trabajo coyuntural cuyas proyecciones culturales y sociales se tornan altamente dudosas.

El segundo tipo de comentarios que deseo realizar en torno al trabajo de Sergio, se relaciona con la definición de lo que es un proyecto de acción social. Al respecto, me gustaría llamar la atención respecto a una tensión o contradicción que aparece muy comúnmente cuando se habla sobre este tipo de actividades. Me refiero a oposición entre planificación v/s improvisación. Sergio expresa -debo reconocer que mucho más en la exposición verbal que ha realizado que en su texto escrito- que un proyecto puede ser concebido como una "apuesta", y que los actores están involucrados y unidos por la esperanza en un desenlace favorable. Creo que al hacer esta afirmación Sergio se contradice a sí mismo. En efecto, en su trabajo vemos con claridad un intento por disminuir los rangos de imprecisión de un proyecto, por clarificar los límites de la transformación en la cual la experiencia está comprometida. Enfatizar, en cambio, el carácter de "apuesta", que sin duda posee toda acción social (en el sentido que siempre está presente el riesgo, y no podemos jamás tener un 100 % de seguridad en que el resultado final será el que previamente se estimó) me parece que reafirma una tendencia de dudoso gusto que valora positivamente, o lo ve como algo inevitable, el que los proyectos sociales se muevan en un alto grado de incertidumbre.

En realidad una apuesta refleja el tipo de conducta, según la cual el participante (apostador) no tiene ninguna posibilidad de incidir en el resultado. El destino está sólo en manos del azar; ni la perseverancia ciega, ni las cábalas personales pueden influir en el resultado. Es más, opino que lo que un apostador espera que ocurra es perder. En este sentido creo que una apuesta puede ser definida como la planificación de la derrota. En efecto, lo inusual, lo asombroso, lo extraordinario e irrepetible es ganar; lo esperable, lo normal, es perder. Una apuesta no tiene responsables, ni en su éxito ni en su fracaso; su resolución transita por el misterioso sendero de las mandas, las supersticiones, las leyes de las probabilidades. Los apostadores, pienso, son pasivos, falsos esperanzados Y perdedores endémicos.

Estoy consciente de que Sergio no ha pretendido decir todo esto, cuando hablaba de que un proyecto puede ser pensado como una apuesta; he ridiculizado y extremado un poco las consecuencias de una definición tal, sólo porque me parece que el lo permite apuntar a un problema relevante; la exigencia de que todo proyecto sea concebido como una transformación específica, intencionada, predecible y deseable (para alguien; es decir, para cada uno de los diferentes tipos de actores involucrados).

Cuando la transformación que impulsa un proyecto es vaga, cuando no contiene criterios de éxito ni de fracaso, cuando no está acotada en límites espaciales, sociales ni temporales, cuando no ha sido el producto de una negociación explícita y madura entre todos los actores involucrados; en esas condiciones, me parece, no estamos frente a un proyecto. Lo que tenemos, en cambio, es un deseo, una utopía, una apuesta. O, mejor dicho, existe una variedad de deseos, utopías y apuestas no necesariamente coherentes, pues lo más probable es que al no explicitarse ni concretarse la transformación que se desea impulsar, los diferentes protagonistas de la experiencia posean su propia visión de ella. Y, por otra parte, los deseos, las utopías y, por supuesto, también las apuestas, son invaluables, no son sistematizables ni son predecibles. Cuando un proyecto no se plantea en términos de una transformación específica, generalmente rebosa de postulados ideológicos y principios valóricos tremendamente generales, aunque nunca se tiene la certeza de cuáles son sus significados específicos. La situación de pobreza, carencia y soledad en que se desenvuelven los sectores populares en nuestro medio es tan grande, que un proyecto inespecífico es similar a un juego, en el cual tenemos a escasa distancia una gran cantidad de palitroques, muy pegados entre sí y a los cuales debemos derribar. Siempre podremos mostrar algún éxito. Del mismo modo, cuando un proyecto no precisa sus metas ni sus caminos de acción, siempre podremos tener motivos para encontrar fracasos.

Creo que uno de los aportes del trabajo de Sergio, precisamente, radica en que nos ayuda a especificar y a ordenar la práctica, de modo que, dicho en su lenguaje, la hipótesis de acción no puede ser equivalente a la hipótesis estratégica. En otras palabras, no podemos igualar las transformaciones que el proyecto busca impulsar, con los cambios globales y estructurales a nivel macrosocial. Creo que las utopías pueden otorgarle sentido a la acción de cada uno, pero en sí no constituyen proyectos.

Quizá no está demás decir, que esta definición de lo que es un proyecto de acción social -que busca reforzar su carácter de transformación específica, predecible y evaluable-, no implica privilegiar la perspectiva y el poder de uno sólo de los actores involucrados (los proyectistas, educadores o equipos técnicos), sino que -a pesar de que no tengo tiempo de demostrarlo aquí- es precisamente una opción que garantiza una participación plena. Por otra parte, no pretendo tampoco desconocer ni subestimar los aspectos emergentes e impredecibles propios de

todo proyecto social, sino sólo postular, que en ningún caso todo el desarrollo del proyecto se puede convertir en algo "emergente" e impredecible.

## **2. AMPLIANDO LA MIRADA**

**Gloria Torres**

A modo de presentación, diré que desde el año 1973, vengo participando en diferentes proyectos de acción poblacional y de defensa de Derechos Humanos; proyectos que han sido ejecutados a través de organismos dependientes del Arzobispado de Santiago, Comité de Cooperación por la Paz; Vicaría de la Solidaridad; Vicarías Zonales, Oriente y Norte(1)

### **Introducción**

A través de esta exposición deseo compartir con Uds. parte de mi experiencia profesional; el modo como desde mi condición de mujer, abogada me he ido insertando en la realidad poblacional, conociéndola, interviniendo en ella e interpretándola.

Deseo conversar mi experiencia cognoscitiva, sobre mis propios aprendizajes. Para observar los aprendizajes que han modificado mi modo de ver la realidad, he debido develar, observar, reconstruir momentos de mi práctica, urgar en mi historia laboral y personal, preguntándome ¿qué veía?, ¿qué quería ver?, ¿qué no podía ver? y más aún ¿por qué eso no lo veía?

Porque tengo la certeza que la visión que en cada momento tuve de la realidad fue determinante para mi acción y hoy reconozco que abrir mi lente -visual ha sido y es tarea dura, colectiva y rigurosa. Es que me motiva conversar con Uds. sobre este tema, aunque no poseo los conocimientos teóricos necesarios.

Por lo demás, he llegado al convencimiento de que "dar cuenta" de los aprendizajes de la práctica, debe ser obra prioritaria de los participantes de la experiencia. A mi juicio ese es uno de los grandes desafíos a los que aquí se nos ha llamado los prácticos".

Me ocurre además que a una década de iniciado mi trabajo, si yo no aprehendo mis aprendizajes, hay tal acumulación de acciones que sufriré una suerte de parálisis, similar momento, por lo demás observo viven los equipos de trabajo de los cuales formo parte.

Encontrar el modo adecuado de comunicar y dar orden a nuestra acción se torna también tarea urgente e impostergable. Precisamos traspasar el aislamiento actual, la práctica necesita su teoría, se requiere nueva luz.

He optado por hablar en primera persona, lo cual me es particularmente difícil, viniendo del derecho, tan ajeno a las autobiografías, estoy acostumbrada en el mejor de los casos a ese "nosotros" que atemoriza menos y que permite confundirse en el plural. Si lo hago es porque deseo identificar mis propios pensamientos, hacerme cargo de mi historia.

Quiero decirles que este intento de reconstruir mi mirada ha sido para mi un proceso fascinante, a la vez que duro, porque la historia por personal y sencilla que sea, no tiene efecto retroactivo, yo ya no puedo borrar los errores cometidos pero si puedo hacerme responsable de mi historia, observarla para el futuro.

Ampliar la mirada es para mi un proceso abierto, donde los nuevos campos visuales no cierra los antiguos, los enriquecen, le dan colores, entre el blanco y el negro me aparece la infinita gama de grises.

Por último, al hacer este trabajo me he enfrentado al hecho de no tener la distancia ni el tiempo mínimo y necesario para observar mi acción, escribo cruzada por los problemas de mi práctica actual y es todavía la sistematización, para mi una tarea solitaria y marginal.

1. Quiero agradecer al CIDE por la oportunidad que me han dado de compartir esta reflexión sobre mi práctica. También a mis compañeras de la Vicaría norte que me han permitido participar en estos tres días de seminario. Por último, a mis comentaristas, Daniela y crónica. Mis reflexiones son parte de un trabajo juntas.

## **Primer Momento**

Comencé mi trabajo profesional en el Comité de Cooperación para la Paz, recién egresada de la Facultad de Derecho, formaba parte de la generación del 70, (aquellos que fuimos templados en el éxito corto) los que a puro pulso .... a tías, con porfías y ganas, debimos hacernos cargo de los efectos del Golpe Militar.

A los 22 años, me enfrenté a la realidad de la violación de los Derechos Humanos. Inicié mi ejercicio profesional aferrada al marco de referencia que me entregaba mi condición de abogado, cual era el estudio teórico del Derecho, el ordenamiento jurídico. "llegué además con una concepción teórica de la sociedad y con un campo de acción pre-definido: los Tribunales de Justicia"; me acompañaba también una apuesta personal: "poner al servicio del pueblo mis conocimientos jurídicos" y un compromiso afectivo con las personas que iban sufriendo las consecuencias del rompimiento del marco jurídico constitucional.

Como profesional del Derecho, yo no buscaba investigar un problema para la ciencia jurídica, no cuestionaba el conocimiento que poseía de la realidad, ni siquiera me planteaba producir un conocimiento nuevo.

Partía intuitivamente del supuesto teórico que, ante situaciones de violación de Derechos de las personas, debe actuar el abogado, y que a través de la defensa en juicio se resolvería la situación, ya que se trataba del problema jurídico. Desde esa lógica, la lógica jurídica, trataba de responder a situaciones para las cuales no había sido formada, trataba de enfrentar una realidad que ni siquiera antes la conceptualizaba como posible, nada era como yo había supuesto debía ser.

Las preguntas de los afectados, no las iba registrando mi marco teórico, mis conocimientos técnicos no eran válidos..., el Juez se excusaba legalmente de actuar..., el Tribunal negaba la realidad que yo veía, solo se mantenía y crecía mi confianza en ese "Pueblo", que empezaba a reconocer, del que adquiriría rostros y formas.

A pesar de esto, actuábamos, me involucraba racional y afectivamente, participaba en esta tarea con otros. Nosotros los llamados "profesionales, agentes externos, agentes pastorales, agentes de cambio", nosotros aprendíamos el uno del otro.

Sin ni siquiera darme cuenta de la trascendencia de lo que hacía entré así al ejercicio profesional de lo llamado Extra-Legal, o sea, de aquello que siendo una situación jurídica, porque dice relación con derechos conculcados, no tiene sin embargo solución en ese momento en el ordenamiento legal vigente.

Me comprenderán mejor si les relato parte de mi trabajo con los familiares de detenidos-desaparecidos, o mejor dicho de ¿cómo nacieron las arpilleras?

Creo que fue en septiembre del año 1975, que ante nuestra Corte de Apelaciones se interpuso el primer Recurso de Amparo masivo, que entonces llamábamos el "Recurso por los 131". Yo trabajaba con el abogado patrocinante de ese Habeas Corpus. Mi tarea era procurar, dar movimiento procesal a la causa y para ello requería antecedentes e informaciones de cada una de esas 131 personas, que supuestamente se encontraban detenidas por la autoridad.

Anoche, se me volvían a venir a la memoria los recuerdos, una hoja cuadriculada, era una gran hoja de papel cuadriculado que abría diariamente en mi mesa de trabajo, En ella registraba cada uno de esos 131 detenidos; la tenía dividida en 3 columnas, la primera con la identificación del detenido, la segunda la tramitación legal (ese era un espacio en blanco) y la tercera los datos y diligencias extra-jurídicas. Esa, la tercera columna llegó a ser mi obsesión, ahí se me armaba un plano del horror, registraba el movimiento del opresor, ... Villa Grimaldi, Dos Alamos Asilados ... era, ¡esa columna!, la que para el Tribunal no tenía existencia real; los denunciantes me traían direcciones, testigos, pruebas de la detención, dejaban en mi sala su pena, su miedo, sus confianzas, sus urgencias y por sobre todo su inquebrantable voluntad de denunciar públicamente su tragedia.

El Tribunal no respondía y cuando lo hacía, llegó incluso a negar la existencia legal del detenido; ahí volvían sus familiares, confundidos en certificados, en fotografía, en cartas del amigo influyente, tratando de explicar ante la ley lo inexplicable.

Esa tercera columna era en sí un escrito, que debía ser presentado ante la comunidad nacional ¿cómo hacerlo?, ¿quién lo hacía?. Lo que tenía claro es que había que hacerlo, teníamos que comunicar esos hechos, esa verdad, traspasar la censura. Así nos abrimos a una nueva forma de denuncia. Nosotros contábamos con la verdad, y con esos familiares, mayoritariamente mujeres, esposas, madres. Si ellas no podían escribir, hablar públicamente, sí sabían bordar y tejer. Fue así como en sus casas recolectaron géneros y lanas y al "despacho" jurídico llegó la artista, la artesana y dimos nueva forma a la denuncia: nacieron las primeras arpilleras, las que entonces el cronista llamó los bordados de la vida y de la muerte. Doy testimonio de esto, las arpilleras surgieron en parte de la negación jurídica, del encuentro de miradas interdisciplinarias, la jurídica y la estética.

Así fue como me inicié en el ejercicio extra-legal. Es en esta forma como a través de mi práctica voy asumiendo el hecho de que lo que es un problema jurídico individual se transforma en un problema social que puede ser enfrentado con una visión interdisciplinaria, a falta de solución jurídica estricta. De ese modo se nos permitirá intervenir, transformar la situación para encontrar sino la solución al menos un paliativo a la injusticia.

Pero no se trata de trabajar junto a otros profesionales, se trata de identificar el problema y abrirle posibilidades de solución por medio de mirar juntos la misma realidad desde distintas disciplinas. Eso supone reconocer que hay una parte de la realidad social que yo no veo y no la puedo ver desde mi formación disciplinaria y estar dispuesta a mirarla con otro.

Aparentemente se desdibuja la especificidad profesional (duro de aceptar para el abogado) pero para actuar en una realidad que interpela tan brutalmente es un riesgo que he debido correr y que asumí sin seguros comprometidos y con malos pronósticos de mis colegas.

## **Segundo Momento**

Ya en el año 76, formaba parte de un Equipo interdisciplinario, nos llamábamos el Equipo de Solidaridad, la Iglesia nos daba un rol que era, administrar recursos económicos destinados a las personas de escasos ingresos y apoyar a esas personas para que se organicen y enfrenten colectivamente sus problemas. El campo de los Derechos Humanos se me abrió al de los Derechos Sociales, mi lugar de acción no era el Tribunal, era la población y allí trabajaba fundamentalmente con mujeres pobladoras que se agrupaban en torno a sus necesidades básicas, al comedor, al taller productivo, al grupo de salud, la bolsa de trabajo, entre otros.

Trabajaba en el límite de la vida, ¡en la sobrevivencia! y en el centro de la dignidad, organizando la solidaridad... Mi intuición y sentido reconocían ese trabajo, la razón no me daba permiso para asumir ese trabajo.

Un adherido lente ideológico me (nos) impedía reconocer esa realidad. Ese lente tenía un modelo de acción prefijado desde el campo de las ideas. Entonces, entre nosotros, los llamábamos el Modelo de Talagante (porque en ese pueblo lo diseñamos). Este modelo en sus partes principales creía en:

- que la clase obrera organizada es la que tiene la capacidad de oponerse al sistema capitalista.
- que los obreros estando desempleados se encuentran en las poblaciones.
- que ellos integrarán las organizaciones populares.
- que las bolsas de trabajo serán el eje de la rearticulación del movimiento popular.
- que la mujer dueña de casa debe traer a su compañero a la organización, es él, el que tiene la trayectoria organizacional, y el problema del trabajo; él será el protagonista de los cambios sociales.
- las demandas sociales deberían ser reivindicadas ante el Estado. El apoyo asistencial era un medio para crear la organización.

Ideológicamente en ese momento pareció todo esto ser un modelo. Excepto que tenía un problema; un gran problema diría yo: que ese obrero, ese hombre, ese cesante real con trayectoria laboral y organizacional, no llegaba ni quería llegar al comedor infantil, a la bolsa de trabajo, al taller productivo. Sí llegaban las mujeres pobladoras, sin su compañero, mujeres solas, sin historia sindical, sin trayectoria laboral, con mucha, muchísima historia de lucha personal, mujeres que iban en busca de alimentos para sus familias y lo hacían con vergüenza y osadía, sin discurso, a punta de solidaridad.

Yo Solo tomé conciencia de este problema cuando la propia realidad lo tornó evidente, es decir evidente para mí. Ello ocurrió en el momento en que esas mujeres pobladoras realizaron acciones que yo pude ver desde mi lente ideológico, y desde ese momento empecé a enfocarlo.

Permítanme, nuevamente explicarme a través de mi experiencia.

En 1977 yo trabajaba en la ciudad de Puente Alto con una de las 50 bolsas de trabajo que la Iglesia apoyaba en la zona Oriente de Santiago. Era una grupo de 35 mujeres aproximadamente, esposas de cesantes y muchas mujeres solas. Ellas se unían para buscar la forma de sobrevivir y enfrentar su situación de miseria. Para estas mujeres la razón de su organización era mejorar la calidad de vida y se organizaban a su manera, bordaban arpilleras como un modo de ganar su sustento diario (fue el primer grupo de arpilleras pobladoras).

La situación político social de ese momento en el país le otorgaba y le exigía a esa organización una connotación diferente. Por su trabajo de arpilleras ellas eran vistas como agentes de denuncia y por lo mismo eran sujeto de represión gubernamental.

Yo las acompañaba en su proceso de desarrollo, ellas iban logrando no sin dificultad expresar sus ideas, compartían sus problemas personales, en sus reuniones además se entretenían. A través de las arpilleras ellas iban teniendo una vida distinta en su población. El problema era que ellas no expresaban su crecimiento en acciones y en un lenguaje, comprensible a los sectores más "políticos".

A este grupo de mujeres se sumó otro grupo, el de ex-presos políticos, lo que conformó una bolsa de trabajo..., los ex-presos políticos rápidamente pasaron a ser la directiva del grupo, las mujeres del taller no avanzaban en cuanto a su discurso político, no hablaban en las reuniones, seguían preocupadas fundamentalmente de su problema de sobrevivencia. Este hecho generaba tensiones en el grupo, y la directiva decidió hacer una evaluación de las personas midiendo su conciencia social y política. Como resultado de este proceso quedaron aceptadas en el taller sólo 6 mujeres. El resto fue marginado por su falta de conciencia social.

Las mujeres frente a esta determinación se organizaron y se "tomaron su taller", exigiendo la expulsión del grupo de los "conscientes". Argumentaron que si bien ellas no tenían educación como para comprender lo de la organización, ese grupo ellas lo habían creado, le habían dado forma y su taller era parte de algo muy querido para ellas, (entiendo que hoy, todavía funciona ese taller de arpilleras en Puente Alto).

De este relato me interesa destacar mi aprendizaje que fue el de comprender que "si no veía los hechos que no podía ver a través de mi modo de ver, entonces negaba la existencia de esa realidad", en este caso que trabajaba con mujeres pobladoras pobres y que ellas se organizaban principalmente para comer. Creo, que al negar mi propia experiencia, negaba también la posibilidad de ampliar mi marco teórico. Sin embargo romper el lente significó dar nuevas luces a mis ideas, recrearlas, recrearlas, repensarlas. Abrir mi marco de referencia entre otros al problemas de la mujer y naturalmente volver a ampliar mi campo de acción.

Pude también aceptar la validez de la otra mirada, un modo de ver que siempre me acompañaba, casi clandestino ¡la mirada subjetiva, la íntima, la de la intuición, la afectiva, la sensual, la mirada de los sentimientos!

Esa mirada venía reconociendo desde siempre a esa mujer pobladora, de algún modo su experiencia de mujer tenía que ver con mi propia experiencia .... el modo de hacer política, esa política fuera del ámbito cotidiano y familiar, le era a ellas tan ajena como a veces lo era también para mí ... yo acallaba esa contradicción, que también sentía frente a la política tradicional.

Asumir el hecho de que los actores podían ser los mismos y yo a partir de mi propia experiencia los iba -viendo diferentes, significó darme permiso para ver ampliamente, en libertad, en la certeza de que era sólo mi misión construida desde mi experiencia.

Bien, en favor del tiempo llegaré hasta este punto en lo que se refiere al modo de cómo yo he ido conociendo y reconociendo las personas y la realidad con las cuales he trabajado.

Antes de finalizar mi exposición, deseo hacerme cargo de una afirmación que durante la mañana se ha expresado, o que yo he creído escuchar.

Me refiero al supuesto implícito de que en los proyectos de acción, los llamados "prácticos" no tienen tiempo para reflexionar. Creo que el punto a precisar no es ese, sino ¿cómo se reflexiona en la práctica?, ¿para quién? y ¿para qué?.

Me atrevo a afirmar que por lo menos en los equipos de trabajo en que No he participado y participo, no solo hay espacios de reflexión, sino que ella es una actitud permanente y colectiva.

Nosotros diariamente, damos cuenta de nuestro actuar, vamos apoyándonos para reconocer los aprendizajes, interpretamos los hechos, buscamos conocer otras experiencias similares a las nuestras y algunas veces invitamos a personas externas a nuestro trabajo para que nos entreguen contenidos concretos, que iluminen el trabajo que realizamos. Nosotros reflexionamos para mejorar nuestra propia acción. Y de esta reflexión normalmente se producen resultados concretos, a partir de ella se toman decisiones.

Estas reuniones son regulares, semanales, con una tabla recargada. Son reuniones apasionadas y muchas veces apasionantes. El trabajo de cada programa es revisado y problematizado por cada uno de los miembros del Equipo. Son reuniones vitales donde se piensa "hablando".

En este tipo de conversaciones, el análisis no queda registrado, los aprendizajes son acuñados por cada participante. Este modo de reflexionar nuestra experiencia nos permite actuar con prontitud, tomar decisiones colectivamente, trabajar en Equipo y lo que es muy importante para nosotros que siendo seis personas podamos trabajar con alrededor de 200 grupos. Sin embargo esta modalidad de trabajo nos aísla, nos va condenando a ser un grupo cerrado en su propia experiencia, en su historia oral y con propio lenguaje.

Hay una conversación que yo he escuchado muchas veces: los otros no ven la realidad como nosotros, porque no están en la práctica, no la comprenden, ellos no conocen lo que nosotros conocemos y eso que nosotros conocemos, no lo podemos transmitir".

Es una conversación que hoy empieza a ser diferente porque los "prácticos" asumimos nuestra responsabilidad de transmitir nuestra experiencia y estamos en búsqueda del modo más adecuado de hacerlo.

Pero creo que el problema, aún es más complejo, por lo menos en lo que se refiere al trabajo solidario. No sólo se trata de dar cuenta, sino además se trata de elaborar pensamientos, de dar un marco de referencia a nuestra acción.

Al comenzar esta exposición yo les relataba de cómo llegué al trabajo solidario armada jurídicamente con un marco de referencia, que era el ordenamiento jurídico vigente. Pero, hoy mi práctica jurídica ha ido derivando a la capacitación y defensa colectiva. De los Derechos Humanos estrictos he llegado a los sociales y económicos.

En los talleres jurídicos, los pobladores(as) se van apropiando del derecho, van creando sus propios conceptos, van reconociendo desde sus necesidades lo que deberían ser sus derechos y sus obligaciones, van construyendo su ordenamiento normativo. Hay en todos estos años un aprendizaje, que creo válido para la práctica del Derecho, un conocimiento que requiere ser comunicado a la Ciencia Jurídica, pero para hacerlo debo (debemos) conceptualizar nuestra experiencia, darle así trascendencia. Si no avanzara en ese sentido mi acción se puede paralizar. Sistematizar mi experiencia significa responder preguntas. Me pregunto, por ejemplo, que si las interrogantes que el poblador formula son jurídicas, y las respuestas que se encuentran están fuera del ámbito de la ley ¿significa eso que se debe abandonar como marco de referencia el Derecho Individual? ¿Cuál es el marco de acción del programa jurídico poblacional, si no hay formulado un derecho poblacional? Estas tantas interrogantes no han nacido de la lógica jurídica sino que son profundas búsquedas surgidas de la lógica de la sobrevivencia. Creo que para terminar es mejor que deje por un

momento con ustedes a los pobladores de la Zona Norte de Santiago que en 1986 en la síntesis final del taller jurídico respondían una pregunta para ellos inquietante: ¿Qué es ser sujeto de Derecho?

Esta pregunta nos inquietó, nos revolvió, nos cuestionó durante las 26 sesiones del taller jurídico, o sea durante 7 meses de este año ... y era difícil contestarla. Cada vez que la hacíamos en vez de respuestas salían más preguntas. Y ese fue el Taller Jurídico Poblacional. Preguntarnos una y otra cosa, sobre la ley, la justicia, el derecho pero no desde los libros sino desde los hechos. Desde la situación de todos los días, en la familia, en el trabajo, en la población y en la organización. Y ahí todos teníamos algo de conocimiento. Con la experiencia de cada uno se fue construyendo el saber que es ahora de todos.

Sabemos que ser sujeto de derecho es ser persona, es ser activo, es ser sujeto de decisiones, es ser capaz de informar, de denunciar, de enseñar lo que se sabe. Sabemos que es también actuar con responsabilidad, haciendo uso de toda forma de defensa al alcance.

Ser sujeto de derecho es saber escuchar, decir a tiempo y conducirnos adecuadamente en situaciones en que los derechos son violados.

Ser sujeto de derecho, hoy, es también hacer un aporte real a la construcción de una sociedad de derecho, de respeto a los derechos construidos desde la igualdad entre los hombres.

Aprendimos también que hay leyes y leyes, y a distinguir entre ellas las que nos favorecen, las que han sido promulgadas porque, otros como nosotros han luchado por ellas, exigiéndonos hoy que las hagamos cumplir.

Y hay muchas preguntas, por suerte...

## COMENTARIO DE DANIELA SANCHEZ\*

Siento que es muy significativo que nos reunamos en torno al problema del conocimiento en la acción, de tres mujeres profesionales que un día de diciembre 1974 nos encontramos en el Comité Pro Paz para trabajar juntas. En ese momento nos convocaba una acción urgente y desconocida, que hoy identificamos como la tarea de defensa social de los Derechos Humanos en Chile.

Desde diferentes perspectivas profesionales, las tres hemos participado de una práctica común, que en las palabras recientes de Gloria se ubica "en el límite de la vida y en la sobrevivencia" y "en el centro de la dignidad, donde se organiza la solidaridad"..

En su ponencia, Gloria se refirió al modo de ver, de conocer y de conocerse. Ella se preguntó: cómo he aprendido, cómo he ido cambiando mis miradas. Para eso estableció un circuito a partir del Ver - Actuar - Interpretar - para llegar a transformar una realidad que buscaba cambiar. Ella traía la mirada del Derecho y una opción política ideológica cuando llegó. Ese conocimiento no le sirvió; sin embargo ella intervino junto con otros en la transformación de la realidad, de acuerdo a una utopía que íbamos formulando en común. Ella afirma que en ese proceso fue encontrando nuevas posibilidades de acción. (Cuando el "recurso de amparo" se hizo ineficaz y demostró los límites de la vía jurídica en el caso de los detenidos desaparecidos, surgió la "arpillera" como una expresión de denuncia). De esta acción nueva desprendió observaciones, explicaciones y conocimientos que le sirvieron para seguir actuando. Transformó una situación y también cambió ella y su mirada.

No podemos negar que en este caso hay conocimiento; pero ¿de qué conocimiento se trata? ¿A qué lógica obedece y cuál es el proceso que sigue y los resultados que obtiene? Acaso no es este un conocimiento que es propio de los profesionales de la acción, de los llamados prácticos: como dice Ricardo Zuñiga siguiendo a Schön en sus trabajos.

Mi comentario quiere entrar en el problema que se plantea la ponencia, preguntándose por "el modo de actuar", por el cómo intervenir más eficaz y eficientemente -en el aquí y el ahora- para transformar una situación que atenta contra la calidad de vida de los grupos populares. Desde ese punto de vista situó el problema del conocimiento en la acción.

Bajo esa perspectiva, he venido desarrollando un trabajo de consultoría y de asesoría con algunos equipos de acción, que han solicitado sistematizar su práctica, su experiencia global o algunos de sus proyectos de trabajo.

Esta consultoría ha sido posible gracias a un proceso que contempla:

a) Un momento de elaboración común con otros trabajadores sociales, con quienes hemos venido caracterizando y distinguiendo nuestras propias prácticas, llegando a acumular una reflexión del Colectivo de Trabajo Social.

b) Un momento de cooperación con los equipos que demandan sistematizar.

El camino que he seguido, no lo fui reconstruyendo sistemáticamente, pero al hacer este comentario distingo pasos diferentes.(1)

\* Trabajadora Social. Colectivo de Trabajo Social

1 Utilizo algunas categorías propuestas por Zuñiga, Ricardo. Seminario Interno. Colectivo de Trabajo Social, Santiago, 1987

Pasos dados:

- el pedido
- la sintonía o encuadre de cooperación
- el acuerdo de trabajo común
- el desarrollo
- el cierre

El pedido: La demanda de sistematización no es unívoca. Es amplia y expresa necesidades muy diferentes que van desde dar cuentas de una práctica y escribir, hasta formular una propuesta, o evaluar un proyecto en un momento de crisis.

En mi experiencia el pedido se refiere a dos preguntas de fondo:

a) La pregunta por el sentido de la intervención individual, grupal y colectiva, que se deja caer con más fuerza que la inquietud por "cómo lo hago". (Pareciera que en el plano del saber hacer existen conocimiento y habilidades prácticas). En general, los equipos le adjudican un gran sentido a su práctica, aún cuando no tienen muy explicitado en qué consiste este sentido y demandan su aclaración, junto con el deseo de que su acción trascienda y que otros la Conozcan y aprendan de ella.

b) La segunda pregunta la relaciono con la identidad, con la propia especificidad profesional de la acción. ¿Quién soy, con qué cuento, cuál es mi competencia particular y específica?

La sintonía o encuadre de cooperación: Establecer sintonía con el equipo de acción, ha sido un punto importante de la consultoría. Ha consistido aproximadamente en:

a) Explicitar de mi parte la valoración de la acción y la intencionalidad que ésta persigue. Ello, como una condición previa de la cooperación, porque de hecho he percibido una desconfianza bastante generalizada hacia instituciones que investigan, sistematizan o teorizan.

b) Explorar los juicios de valor, o el deber ser que prevalecen en el equipo demandante; junto con los juicios de intervención o saber hacer y los elementos de auto-valoración relativos al ser y al poder del mismo equipo, o de las personas que solicitan sistematizar.

Todo esto con el fin de visualizar lo que el equipo o las personas consideran "la totalidad de la experiencia". Importa conocer los límites que le adjudican, qué dimensiones contempla, qué actores toman parte, qué historia han construido ...

Se trata de lograr sintonía con la "conversación interna" del equipo; sus juicio, sus núcleos-problemas, interesa saber a quiénes constituye en interlocutores, quiénes considera como sus pares y opositores y a quiénes busca como aliados. Dentro de esta conversación interna interesa sintonizar con el "credo" del grupo, con su afectividad y humor, tratando de despejar los ruidos que perturban para poder llegar al plano de los sentidos que entrecruzan la acción que cada equipo diseña y ejecuta.

El desarrollo del trabajo: Se ajusta a las características particulares de cada pedido, a los componentes del equipo, a las expectativas que tienen sobre la sistematización, a los plazos ya la dedicación efectiva, que finalmente los equipos le dan a este esfuerzo.

Dentro de este marco he logrado perfilar algunas orientaciones comunes, que han estado presentes en esta consultoría:

a) Entrar de lleno a la experiencia global del equipo; según la visualiza el mismo grupo, siguiendo el punto vista de su intervención (para no quedarse en la problemática solamente). Todo esto, sin proponer categorías previas de mi parte, en este primer momento que culmina con una o dos devoluciones de lo que sería esta experiencia global.

En mi opinión, cuando desagregamos esa totalidad de acuerdo a categorías preestablecidas, rompemos con lo que el equipo considera "su práctica" y la sistematización se ordena para otros fines.

b) Cuando la totalidad de la práctica se reconstruye en la reflexión, llego a proponer distinciones dentro de ella que lleven a re-crear aspecto y re-definir la totalidad, sin separarla y sin negar aspectos de ella que puedan molestar, porque no calzan.

Las distinciones que he utilizado provienen de mi propia práctica y, de la reflexión común sobre los componentes de la acción social. Se refieren a los actores que intervienen en la práctica y a su caracterización, vincula los problemas a enfrentar por el equipo con los actores que intervienen en esa situación, dimensionando el sentido que tiene para cada uno de ellos un determinado problema. Las distinciones también apuntan a descubrir diferentes dimensiones y proceso constitutivos de la acción en curso, a identificar programas, actividades y recursos, etc.

c) Si el segundo momento apunta a disgregar y analizar componentes de la práctica global; este nuevo momento apunta a rearmar en tono de propuesta de acción, todos los elementos analizados y dotados de un nuevo sentido. Para ello he recurrido a mirar qué aspectos comunes emergen de las diferentes actividades o proyectos que despliega un mismo equipo; y, al mismo tiempo, qué aspectos son claramente diferenciados.

El cierre: En líneas gruesas apunta a reconstruir la "experiencia" del equipo demandante, con la mayor participación posible dentro de su propio proceso de sistematización. Se trata de que el Equipo explicita nuevas posibilidades de acción, de conocimiento y de autoconciencia de su práctica, para volver a intervenir con más creatividad, con más competencia y rigurosidad profesional en la acción social; en especial, si se busca el cambio de las actuales condiciones de reproducción de la calidad de vida de los sectores populares.

Pienso que el esfuerzo de sistematizar las prácticas de acción social, apunta de esta forma a conocer para intervenir, a aprender de y en la acción para volver a la acción.

Para terminar este comentario, quiero destacar solamente una afirmación que es pregunta a la vez. En mi experiencia de trabajo con equipos de acción, he podido constatar que existe un conocimiento que es propio de la acción, que acumulan los "profesionales de la acción"; los prácticos que como Gloria han sido capaces de aprender, acumular y comunicar su práctica.

Aún cuando no he investigado detalladamente este aspecto, puedo afirmar que he constatado en los equipos asesorados la presencia de un proceso de reflexión y conocimiento articulado al modo de acción, que se ciñe a métodos y a una cierta rigurosidad. Esta reflexión hace las veces de teoría y se utiliza como referente para enfrentar nuevas situaciones de acción.

Este conocimiento, según mis observaciones, es más potente cuanto más se acerca al "saber hacer" y se hace más débil, carente de categorías y lenguaje cuando se le atraviesa la pregunta por la identidad específica del equipo de acción. Cuando un equipo se detiene a reflexionar sobre: quiénes somos, desde dónde actuamos y pone la seguridad de su respuesta en la búsqueda de algún "marco teórico", su identidad se desdibuja y los conocimientos que brotan de su práctica tienden a desvanecerse.

¿Cuál ha de ser ese referente teórico adecuado a la acción? Esa es mi pregunta y el punto donde se detiene la ponencia de Gloria. Acaso no estamos en presencia de un conocimiento diferente -igualmente constituido-, que se aparta y se resiste a someterse al conocimiento teórico dominante que desde las ciencias sociales ha creído que es posible aplicar sus propias categorías a la intervención de los prácticos?

## COMENTARIO DE VERONICA MATUS\*

Me siento parte de esta ponencia de Gloria, porque he compartido con ella el trabajo de estos años y la preocupación por comunicar nuestra experiencia en Solidaridad.

Para quienes participamos en proyectos de acción, es muy importante el poder dar cuenta de la práctica de trabajo, no sé si esto es sistematización exactamente, lo cierto es que nosotros necesitamos entender cómo hemos aprendido para hacer comunicable la experiencia.

Creo que un punto importante para hablar del conocimiento en la acción, es explicitar la particular inserción desde donde realizamos el trabajo. En este caso, se trata de integrantes de Equipo de Solidaridad de la Vicarías Zonales, que tenemos en común un trabajo poblacional.

- Es un trabajo que se inició hace bastante tiempo (diez años).
- La relación con los grupos es permanente y sostenida en el tiempo; reuniones semanales que permiten un estrecho contacto con la vida cotidiana del grupo.
- Se trata de grupos constituidos por diversos actores: jóvenes, mujeres, adultos, ancianos, que a su vez tienen diversos objetivos.
- Los Equipos de Solidaridad, desarrollan simultáneamente varios proyectos y programas distintos, que en conjunto constituyen el quehacer solidario.
- Estos proyectos pretenden un acompañamiento y asesoría a las organizaciones poblacionales. Es en esta práctica, con estas características donde se va dando un modo de conocer propio del trabajo solidario.
- Una clave para entender esta diferencia está en la distinta relación que se establece con un grupo, desde la permanencia y el contacto cotidiano de un Equipo Zonal, hasta aquella relación surgida de una intervención ocasional, realizada en función de un sólo aspecto de la vida del grupo, sea esta de un taller educativo con un contenido determinado o cualquier actividad precisa y concreta.

Es necesario tener presente que las Instituciones y/o Equipos de trabajo que desarrollan proyectos en el ámbito poblacional, refieren sus acciones a problemáticas muy delimitadas, sea esta la vivienda, la educación, la producción, etc.

- Conocemos distinto a los "otros"; asumiendo la diferencia entre lo práctico (en la acción) y el "otro" que algunos llaman teórico, otros intelectuales, otros sistematizadores... "El acompañamiento" y "asesoría" puede parecer muy vago, pero para nosotros significa presencia semanal, escuchar los problemas y el quehacer del grupo, pensar con ellos su acción; aprender y conocer lo que ocurre en la población.

Cuando me relaciono con un grupo desde este trabajo solidario, aprendo de las vidas, los problemas, los conflictos de las personas y del grupo. Así conozco cómo ven la Municipalidad, cómo funciona el Policlínico, qué pasa en la Comisaría del sector, cómo les afecta la represión, etc. Desde esta experiencia y con estos conocimientos del mundo poblacional se puede conocer la lógica y anticipar el comportamiento que los pobladores podrían tener, en otra situación, respecto del Municipio, de los Servicios Públicos, etc.

\* Abogada, Casa de la Mujer "La Morada",

- La sistematización de la experiencia realizada por "otros" me parece un tratado descriptivo y lineal frente a esta experiencia de acción. Los que yo he leído no logran dar cuenta de la práctica solidaria. Los problemas de la acción se transforman en planteamientos abstractos respecto del poder local, el problema de género, la democracia, etc.

Separan contenido y metodología y lo ponen en una mesa de operaciones, el resultado es una disección de las experiencias, donde no puedo referir ese conocimiento a una globalidad.

Un ejemplo concreto, la diferencia entre el PET y los Equipos de Solidaridad, gráfica el problema, las organizaciones económicas populares, pienso yo, son una definición desde la técnica del economista, que resalta ciertos elementos; desde la vida de la organización, los Equipos de Solidaridad vemos que estas organizaciones son mucho más que económicas, trascienden el problema de la sobrevivencia y quisiéramos que la denominación que se les dé, recoja y dé cuenta efectiva de la riqueza que hay en ellas.

En la acción quien hace la síntesis es una misma; ¡ese es el problema! Cada uno hace la propia y no empezamos a pensar el problema poblacional como un todo. Cada uno de nosotros, afirmado en su propia experiencia desarrolla ideas absolutamente diversas; el camino está en reconocer las diferencias desde dónde y cómo conocemos, para empezar a comunicarnos y efectivamente rescatar las experiencias de estos años.

Nosotros desde esta particular inserción, tenemos esta experiencia, necesitamos sistematizar y tenemos que hacerlo nosotros; para ustedes -desde fuera- puede parecer muy evidente, pero urge asumir las diferencias para tener sistematizaciones que nos sirvan a todos.

### **3. LA EXPERIENCIA DE CAPACITACION EVENTUAL EN EL PROGRAMA DE ECONOMIA DEL TRABAJO PET – ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO\***

*Luis Quiñones Escobar\*\**

#### **Introducción**

"Las prácticas de educación popular se han desarrollado al margen y, a veces, en oposición a la investigación y a las políticas sociales del Estado." A partir de esta constatación, que compartimos, hemos sido invitados a participar en este Seminario con el objeto de dar a conocer nuestra experiencia en el campo de la investigación educacional y muy específicamente, en el tema del proceso de evaluación de la capacitación popular que nuestro equipo realiza. Esta experiencia se sitúa entonces, de forma muy precisa, en el campo de la capacitación realizada con el mundo de las Organizaciones Económicas Populares (OEP)(1).

Quizás lo primero que debiéramos precisar, es que en el PET existen dos líneas de capacitación y educación popular. Una que llamaremos "permanente" que se traduce en el Programa de Educación en Ciencias Sociales para Dirigentes Laborales (PECIS)(2) el cual se desarrolla desde 1983, está destinado, como su nombre lo indica, a dirigentes laborales, entendiéndose por tal a aquellos representantes de las Organizaciones Sindicales, las Organizaciones Cooperativas y las nuevas Organizaciones Económicas Populares.

La segunda línea de trabajo en capacitación popular que realiza el PET es aquella que, eventualmente, realizan sus diferentes equipos de trabajo, a saber: Política Sindical, Política Económica y Organizaciones Económicas Populares. La experiencia que aquí entregamos y analizaremos es aquella que corresponde a la realizada por el equipo OEP durante todo el año 1987. Esta línea de trabajo está dirigida, especialmente, a los dirigentes e integrantes de estas nuevas Organizaciones Económicas Populares.

Después de entregar una rápida y sintética presentación de los fundamentos y de lo que es y comprende esta línea de trabajo, nos detendremos en la experiencia del año 1987 analizando sus principales orientaciones, su diseño, realización y muy fundamentalmente, el proceso de evaluación que ella comprende.

#### **1. Antecedentes y fundamentos**

Las actividades del PET se fundan en tres definiciones claves relativas a la concepción del PET, a la noción de Movimiento Laboral y al Método de Trabajo utilizado.

\* El PET es uno de los Programas de la Academia de Humanismo Cristiano y su finalidad principal es la de contribuir al desarrollo y fortalecimiento del movimiento laboral chileno, mediante la combinación de actividades de investigación, capacitación y extensión en el campo de las relaciones económicas y sociales del trabajo.

\*\* Ingeniero, investigador del PET.

1 Para un más completo análisis de la experiencia OIEP, sugerimos referirse a la extensa bibliografía que existe al respecto en el PET

2 Para una mayor y mejor comprensión de este Programa PECIS, ver el documento de trabajo N° 56 del PET escrito por la investigadora Consuelo Undurraga, en donde se entrega una visión general de este esfuerzo de capacitación.

## **A. Concepción del PET**

El PET en el cumplimiento de su finalidad principal trata de caracterizarse por ser una institución:

- a. de servicio, promoción y apoyo al movimiento laboral,
- b. especializada en el campo de las relaciones económicas y sociales del trabajo, y
- c. que reivindica para el trabajo un rol central en la sociedad, la economía y la cultura.

## **B. Noción del Movimiento laboral**

La expresión histórica del trabajo, más extensa y plena de potencialidades en la Sociedad chilena, la constituye el Movimiento Laboral y éste está compuesto por:

- a. las organizaciones sindicales,
- b. las organizaciones cooperativas, y
- c. las nuevas Organizaciones Económicas Populares.

Las dos primeras son bastante conocidas y conforman el sector más tradicional del Movimiento Laboral chileno. Las nuevas Organizaciones Económicas Populares, son en cambio, una respuesta organizativa reciente de los sectores Populares, frente a la marginación y exclusión resultantes del modelo económico que se ha implementado en Chile a partir de Septiembre de 1973. Estas organizaciones se caracterizan, no sólo por responder a una necesidad económica de subsistencia, sino por ser, esencialmente, un esfuerzo de preservación y creación de organización popular fundada en el trabajo, en la cooperación y en la solidaridad mutua, y por haber sido capaces de generar un movimiento activo de apoyo y promoción social, técnico, organizativo y productivo de creciente importancia en la economía del país.

## **C. Método de Trabajo**

En nuestros 10 años de existencia y actividades, el PET ha desarrollado una concepción Y estilo de trabajo y relación con el movimiento laboral chileno que, entre otras características, destacan las siguientes:

a. Los tres equipos que componen el PET (Sindical, Política Económica y OEP) en el desarrollo de sus funciones de investigación, capacitación, asesoría, extensión y comunicaciones, establecen al trabajo como foco central de sus actividades y preocupaciones.

b. El trabajo no es sólo un objeto de estudio sino, principalmente, una perspectiva privilegiada y central para investigar, problematizar y actuar sobre la sociedad.

c. Las actividades del PET son un servicio de apoyo al Movimiento Laboral y este trabajo no compromete la autonomía de las organizaciones laborales ni la del PET, y él, no admite distinción de ideologías, religión u otro tipo de creencias.

d. El PET frente a los grandes problemas que plantea la crisis radical de nuestra sociedad, no sólo tiene responsabilidades de investigación y de acción, sino también de hacer un aporte a la búsqueda de nuevos desarrollos teóricos y metodológicos en el campo de las Ciencias Sociales del trabajo.

## **D. Objetivos de Largo Plazo del PET**

Los objetivos de largo plazo que se busca realizar de acuerdo a las definiciones y opciones precedentes son los siguientes:

- a. Apoyar los esfuerzos que realizan las propias organizaciones de trabajadores por recuperar la fuerza, cohesión, unidad y rol político, económico, social y cultural del movimiento laboral chileno.
- b. Desarrollar un Programa estable de investigaciones de los principales procesos y problemas nacionales, que enfrentan las organizaciones laborales.
- c. Investigar y elaborar los elementos teóricos y organizativos de una cultura centrada en el trabajo, capaz de traducirse en programas y en proyectos del Movimiento Laboral, de inspirar políticas económicas y sociales a nivel nacional y regional, y de concentrarse en orientaciones prácticas de cada organización laboral.
- d. Extender y fortalecer, orgánicamente, el desarrollo del Programa, a nivel nacional, como una institución especializada en el servicio, apoyo y asesoría del movimiento laboral.
- e. Establecer un sistema permanente y conjunto de capacitación de trabajadores, en materias y problemas económicos y laborales. Este sistema combina o considera, algunos elementos curriculares tanto de la educación formal como de la educación popular, elaborando sus contenidos con métodos participativos y personalizadores, aprovechando la propia experiencia de las organizaciones laborales y los resultados de las investigaciones desarrolladas en el PET, y por otras instituciones vinculadas a la problemática de la educación y capacitación laboral.

## **E. Líneas de Acción**

Es justamente en esa perspectiva, que el PET busca servir a las organizaciones laborales y a las instituciones solidarias apoyando su crecimiento y desarrollo a través de cinco grandes líneas de trabajo: capacitación, Investigación, Asesoría, Comunicación-Extensión y Relaciones Institucionales.

En lo que respecta a las tareas de capacitación, estas responden a las necesidades y demandas experimentadas y expresadas por las Organizaciones Laborales e Instituciones solidarias, utilizando como ya lo hemos dicho, tanto resultados de las investigaciones del PET, como de otros centros de estudios que hacen su aporte en materias afines. Especial énfasis se pone en la metodología de trabajo, de manera que la capacitación realizada resulte:

- a. Directa con las organizaciones y sus problemas.
- b. Permanente, en el sentido que, constantemente, esté atendiendo las demandas y necesidades de las organizaciones y además, esté siempre actualizando y renovando los conocimientos, avances, hábitos, aptitudes y capacidades de los trabajadores.
- c. Flexible, es decir, se adecúe e introduzca las modificaciones que la propia realidad de las organizaciones y del medio exigen.
- d. Participativa, en el sentido de considerar al trabajador sujeto de su propio proceso.

e. Relevante, es decir, sirva para resolver los problemas concretos y reales que tienen las organizaciones y sus integrantes.

f. Productiva, en el sentido que prepare, efectivamente, a los trabajadores para el trabajo, e intente siempre enriquecer sus niveles de calidad y eficiencia.

## **2. Líneas de trabajo en capacitación**

Como ya los hemos descrito con anterioridad, el PET realiza actividades de capacitación y docencia, a nivel del movimiento laboral, en dos líneas diferentes, a saber:

a. Programa de Educación en Ciencias Sociales para Dirigentes Laborales (PECIS), que como ya lo expresamos anteriormente, está destinado a dirigentes de Organizaciones sindicales, Cooperativas y de OEP.

b. Programa de Cursos Eventuales y Específicos para dirigentes laborales, destinado especialmente, a dirigentes de Organizaciones Económicas Populares y a integrantes y miembros de Instituciones vinculadas al trabajo con el Movimiento Laboral chileno. La primera línea de programas reside en el equipo OEP y la segunda en el equipo Sindical del PET.

El Programa del equipo OEP, como ya lo hemos expresado anteriormente, es el objeto de esta presentación.

Sus fundamentos pueden encontrarse en las siguientes definiciones y necesidades:

### **A. El Plan Trienal del PET.**

El Plan trienal del PET, marco de referencia para toda su acción entre los años 1986-1988, plantea en relación a la formación de los dirigentes de organizaciones laborales:

1. Continuar con el programa de educación sistemática de dirigentes de organizaciones laborales.
2. Afianzar el sistema de educación para dirigentes y trabajadores que el PET ha desarrollado en los años pasados.
3. Continuar con la producción de material educativo escrito y audiovisual, que apoye los procesos educativos y de información que realiza el PET.

### **B. Programa de Trabajo del Equipo OEP.**

Por su parte el Programa de Trabajo para el bienio 1987-1988, del equipo OEP expresa en su capítulo "Objetivos de Apoyo a las OEP" que uno de los objetivos de apoyo a estas, será el de "desarrollar capacitación a OEP, tanto para sus dirigentes como para sus miembros de base, distinguiendo en cada caso el tipo de capacitación que sea necesaria y adecuada". Este objetivo se concreta luego en el capítulo actividades, en donde textualmente se dice:

1. Desarrollar el curriculum y el material de un curso básico para OEP, para ser entregado a miembros de base de organizaciones y a dirigentes de ellas.
2. Desarrollar el curriculum y los respectivos materiales de un paquete de cursos especializados sobre los diversos temas, que son necesarios para las OEP y organizaciones similares (Ej. gestión y

administración de OEP, contabilidad, manejos tributarios, mercados y ventas, función financiera, etc.) para ser entregados a dichas organizaciones.

3. Mantener la capacidad de responder a demandas de capacitación que se reciban de organizaciones y de instituciones de apoyo; junto a lo anterior crear un sistema de oferta de capacitación en base a los cursos planteados en puntos 1 y 2 anteriores.

4. A partir de demandas recibidas, capacitar a personal de instituciones de apoyo que trabajan con OEP en dos líneas: en gestión de sus instituciones y en materias relacionadas con el trabajo de apoyo que entregan a OEP.

### **C. Demandas y necesidades de Capacitación de las propias Organizaciones.**

#### **C.1. Segundo Encuentro de Talleres.**

Esta voluntad de asumir en el PET y en el equipo OEP la importante tarea de la capacitación y formación de recursos humanos, tiene entre sus pilares básicos de sustentación la propia demanda de las organizaciones laborales. En efecto, el Segundo Encuentro de Talleres Laborales, realizado en Santiago los días 26 y 27 de Noviembre de 1985, identificó un conjunto de necesidades y demandas de capacitación que tienen los talleres, las cuales, ellos solicitaban, debían ser consideradas por las instituciones y personas que ofrecen capacitación, a fin de atenderlas adecuadamente. Estas necesidades y demandas pueden resumirse a partir del Informe Final de dicho Encuentro de la manera siguiente:

##### **1. Necesidades de Capacitación**

1.1. Técnica de la especialidad. Es la primera. Se consideró como primordial considerando que cada taller que se crea o está funcionando requiere un buen conocimiento de la actividad específica que desarrolla. La capacitación técnica tiene dos etapas: la primera es la enseñanza general de la disciplina con el nivel que la institución de apoyo y el grupo estimen convenientes. La segunda es una etapa de perfeccionamiento, mejoramiento de las técnicas y del acabado de los productos.

1.2. Relaciones Humanas. Se refiere a las relaciones de los miembros al interior del grupo, a la forma de buscar caminos acerca de cómo enfrentar y resolver los problemas.

1.3. Administración, Contabilidad y Finanzas. Aprendida la técnica y las relaciones del grupo, se suponía debía entrar dinero y es necesario saber administrarlo. Incluso se pensó que algunos grupos podrían necesitar esta capacitación a partir de enseñanza de matemáticas básicas o bien recordarlas a quienes las hubiesen olvidado.

1.4. Comercialización, Ventas y Control de Calidad. Aquí hay varias ideas convergentes: racionalizar la producción agrupando talleres por rubros; desarrollar comercializadoras propias; establecer sistemas de control de calidad, etc.

1.5. Cooperativismo y Autogestión. Hay interés por aprender. Pocos conocen qué es una cooperativa, cómo funciona, qué objetivos tiene, etc. Lo mismo ocurre con la autogestión.

1.6. Política, Judicial y Laboral. La inquietud por la Educación Cívica, Leyes laborales, aspectos jurídicos y laborales de los talleres es creciente.

1.7. Comunicación. Ampliar canales, extender redes, conocer y utilizar técnicas modernas.

1.8. Autoconsumo. Educar a la sociedad y miembros de los grupos para preferir los productos que éstos elaboran, mostrándoles sus ventajas, los beneficios que se producen, etc.

1.9. Desarrollo de la creatividad. Que les ayuden a ampliar los horizontes: tanto ubicando nuevas líneas de producción, nuevos productos, mejoramiento y variación de los que producen, etc.

1.10. Primeros Auxilios. Formación de grupos de salud, higiene ambiental, etc.

2. Sugerencias que permitan materializar estas inquietudes. El Propio Encuentro sugirió las siguientes medidas:

2.1. Crear una Coordinadora de Capacitación que pueda detectar necesidades, establecer contactos entre talleres y grupos de apoyo, etc.

2.2. Hacer un listado de instituciones de capacitación con sus respectivos cursos y actividades, a objeto de saber a quien solicitar el servicio y coordinar esfuerzos.

2.3. Capacitación de monitores por rubro, para ampliar la cobertura de las instituciones.

2.4. Crear proyectos de capacitación por taller y hacer un seguimiento de cada uno de ellos.

2.5. Promover intercambios entre talleres en el plano, no sólo de la capacitación, sino en la promoción, venta, estudios de mercado, etc.

2.6. En la medida de lo posible habilitar un lugar fijo de capacitación por zonas. Crear centros demostrativos en los propios lugares de trabajo, etc.

## C.2. Tercer Encuentro de Talleres Laborales.

De la misma forma el Tercer Encuentro de Talleres Laborales Productivos realizado en Santiago, los días 27 y 28 de Noviembre de 1986, insistió en los problemas de capacitación expresados en el Encuentro precedente y agregó:

Existen una serie de necesidades de capacitación que no siempre están bien cubiertas: falta de capacitación técnica para mejorar la calidad de los productos; se necesita orientación de mercado, especialmente en cuanto a información sobre posibilidades de compras y ventas que sean realmente convenientes; también se señaló, que en ciertos casos, hay poco interés de los integrantes por aprender y capacitarse, incluso cuando hay posibilidades y ofrecimientos concretos. Se demanda capacitación en "tecnología apropiada", que algunos talleres señalaron que les era muy interesante. Se pidió también formación humana, social, y en gestión de talleres.

## C.3. Cuarto Encuentro de Talleres Laborales

En Octubre del presente año, se realizó el Cuarto Encuentro de Talleres Laborales, al cual asistieron alrededor de 700 personas, uno de sus objetivos era "facilitar el intercambio de experiencias: logros,

problemas, modos de enfrentarlos, iniciativas, esperanzas, etc., entre todos los talleres, para que cada uno aprenda de los otros y comunique lo que ha aprendido, para que así, entre todos descubramos el valor de lo que hacemos y también las dificultades, buscando en común el modo de superarlas" (Informe Final, pag. 6). El rico intercambio de conocimientos Y experiencias que este Encuentro produjo, permitió visualizar con toda claridad. Que una de las formas más importantes de superar dificultades y permitir el crecimiento y desarrollo de las unidades productivas es, justamente, la capacitación. Al respecto, dicho Informe señala: "En esta área -la Capacitación-, los Talleres han recibido de modo especial, cursos de capacitación en gestión y organización, que el Programa de Economía del Trabajo, Pet, y SERCAL han entregado. Junto a ello, estamos intentando reconstruir la Comisión Técnica de Capacitación. Creemos que las organizaciones que apoyan a los talleres en ésta área específica, pueden realizar aún, un mejor aporte". (Informe Final, p. 76).

Es entonces sobre la base de estas definiciones, necesidades y demandas, que el equipo OEP ha ideado y propuesto un sistema de educación y capacitación popular para organizaciones económicas populares que a continuación pasamos a describir.

### **3. El programa de capacitación eventual desarrollado en el equipo OEP del PET**

Este Programa que a continuación presentamos, se ha llamado "eventual" no sólo para diferenciarlo del programa de formación y capacitación laboral PECIS, que se realiza de forma permanente en el PET; sino además porque él es ofrecido y desarrollado sobre la base de demandas precisas y concretas realizadas por las OEP al PET. Este programa pretende entonces responder a algunas de esas necesidades y demandas que tienen y realizan dichas organizaciones.

Sobre la base de numerosas experiencias realizadas en ésta área de trabajo del PET, y respondiendo a la cada vez más creciente demanda de cursos y seminarios, en diversas materias y temas específicos que preocupan a estas organizaciones se decidió presentar a las organizaciones un resumen de oportunidades de capacitación. De esta forma se trató de establecer una relación estrecha y armoniosa entre la demanda de capacitación de las organizaciones y la oferta que, efectivamente, el equipo podía desarrollar. En resumen esa es nuestra ecuación "demanda/oferta" de capacitación.

#### **A. Objetivos del Programa**

En general, los objetivos de estos cursos y seminarios, de acuerdo a las orientaciones generales precedentemente descritas, pueden sintetizarse de la siguiente forma: Los participantes al finalizar un determinado curso o seminario estarán en condiciones de:

a. Conocer y aplicar mejor los elementos, procesos y sistemas relativos a la organización, administración y gestión de las organizaciones económicas populares, así como los elementos y conceptos que permitan una mejor realización de sus principales funciones de Producción, Financiamiento, Comercialización y Administración.

b. Desarrollar y aplicar creativa y eficientemente las capacidades y aptitudes que los integrantes y dirigentes de organizaciones populares poseen y, colocan al servicio del desarrollo de sus propias organizaciones y actividades. Estas capacidades se refieren a la comprensión, análisis, relación, proyección y síntesis de los diversos hechos y fenómenos sociales, económicos y técnicos que todos los integrantes de las OEP deben necesariamente poseer y utilizar en su trabajo diario en la organización.

Comparar, estudiar adecuar y aplicar modelos, sistemas y soluciones desarrolladas por otras organizaciones o situaciones que se desarrollen de forma análoga. Esto significa tener la capacidad suficiente para poder incorporar, creativamente, todas las experiencias útiles que existan.

## B. Metodología Especifica de Trabajo

En lo que respecta a la metodología de trabajo y, teniendo presente las directrices generales descritas anteriormente, ésta tiene ciertas orientaciones específicas que podríamos definir como:

a. . Combinar algunos de los elementos curriculares que caracterizan a la educación de adultos, con aquellos que caracterizan a la educación formal.

b. Partir de lo más concreto y experiencial de los talleres y de sus integrantes, para llegar a lo más general y teórico.

c. Que la experiencia de los participantes sea el elemento básico en el desarrollo del proceso educativo, para lo cual, obligatoriamente, debe ponerse énfasis en el uso de los más diversos y modernos métodos pedagógicos que incentivan la participación y aporte creativo del participante.

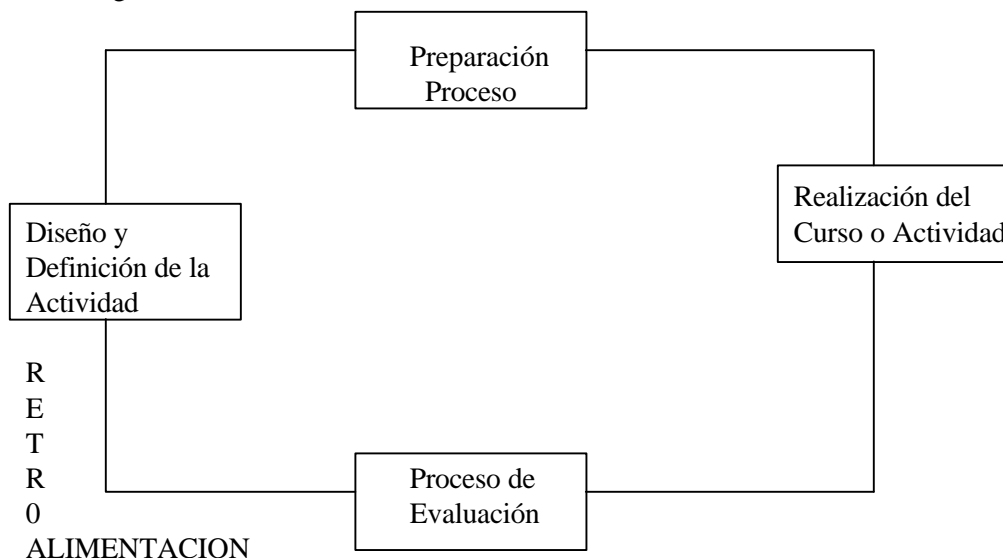
d. Utilizar al máximo posible, diversos medios audiovisuales que faciliten y desarrollen la actividad y poder de creación de los asistentes.

## C. Etapas del Proceso.

Los elementos fundamentales del proceso son los siguientes:

- a. El Diseño y Definición de la actividad.
- b. La Preparación del Proceso de capacitación.
- c. . La Realización del Curso o Seminario.
- d. . La Evaluación.

Estos cuatro elementos interactúan y están estrechamente ligados entre sí, y su interdependencia puede graficarse de la siguiente forma:



La responsabilidad en la realización de todas y cada una de estas etapas, tal como lo veremos luego, es una responsabilidad compartida entre los diferentes sujetos que intervienen en el proceso: organización, participantes, docentes, equipo OEP.

El contenido y trabajo de cada una de estas etapas es el siguiente:

a. Diseño Preliminar de la Actividad o Curso

Entendemos por tal la formulación expresa de los interesados, por acceder a uno de los cursos o seminarios ofrecidos por el Equipo. Esto significa escuchar y atender sus demandas, estudiar sus problemas y necesidades de capacitación y, por nuestra parte, explicar en detalle, a partir de las demandas y necesidades planteadas, la oferta que el equipo puede realizar, describiendo y enfatizando los cambios de conductas, conocimientos y aptitudes que se pretende obtener con los participantes en cada uno de los programas y cursos ofrecidos. Esto es, un énfasis en los objetivos específicos de cada curso y, una explicación somera e inicial de los contenidos y actividades que cada curso o seminario contempla.

Básicamente se trata entonces de aclarar y precisar necesidades e intereses de la organización y analizar, en conjunto con ellos, las posibilidades de congeniar y compatibilizar "demanda" con "oferta". Con esta aclaración e información básica, el grupo que ha hecho la demanda, vuelve a su organización (el taller o unidad productiva) analiza y estudia las diferentes alternativas y luego toma una decisión precisa, acerca de cual es el curso que más, o realmente, le interesa y conviene desarrollar a la organización.

En algunos casos muy particulares, el responsable de capacitación del equipo o alguno de sus miembros, asisten al debate interno que se desarrolla en la organización, con el objeto de cooperar a la definición que la propia organización debe tomar respecto a la actividad a emprender, e incluso, cuando la realidad lo exige, se elabora una "Encuesta Básica" sobre capacitación la cual se pide que sea respondida por el conjunto de trabajadores de la organización o taller y, poder así definir de una forma mucho más precisa y concreta lo que los trabajadores necesitan y demandan.

b. Preparación de la Actividad

Una vez clarificada y precisada la necesidad y la demanda, se puede determinar el Curso, o incluso el Plan de Capacitación (esta vía incluye diversos cursos y actividades) que desarrollará la organización. Así entonces estamos en la etapa de preparación del proceso de capacitación en el cual se estudian, afinan y resuelven los siguientes elementos:

1. Detalles mínimos de contenidos y actividades.

2. Difusión del programa preciso a realizar.

3. Fijación de horarios, días, lugares de trabajo, equipo de relatores, medios audiovisuales a utilizar, actividades que comprenderá el Programa, condiciones de trabajo y funcionamiento etc.; todo lo cual se resume, por escrito, en una carta informativa a la Organización que comprende los elementos curriculares básicos de la actividad.

4. Inscripción y selección (si cabe) de los participantes, sobre la base de la propuesta hecha por la propia organización y utilizando algunos, todos o una combinación de los siguientes criterios:

4.1 Cantidad de participantes: la idea esencial es no realizar cursos con más de 30 participantes, puesto que por su esencia (actividad de adultos, trabajadores, con gran exigencia de participación en las

diferentes sesiones, confrontación permanente de ideas, sistemas y experiencias, etc.) un número muy elevado de participantes podría conspirar contra, no sólo la aplicación de una metodología activa y problematizadora, sino incluso contra la obtención de los objetivos previamente diseñados para la actividad o curso.

4.2 Territorialidad y Rubro de actividad: A partir de este criterio, se busca realizar las actividades de capacitación en las sedes de las respectivas organizaciones en cuyo caso, por lo general, la cuota total de participantes es copada por la propia organización que demanda la capacitación. Aquellos cursos que son ofrecidos a Coordinadoras o Comisión Unificada de Talleres permiten su configuración con componentes venidos de diversas experiencias laborales y por ende de diferentes áreas geográficas. Si el número de postulantes supera largamente el cupo ideal, en esos casos, se aplica el criterio de selección o conformación de un grupo-curso que esté integrado por diversos tipos de experiencias: talleres de tejidos, maderas, artesanos en metales, amasanderías, etc. y en lo posible que ellas provengan de diversos lugares geográficos: diversas comunas e incluso en algunos casos, participantes provenientes de diversas provincias y regiones.

4.3 Nivelación y Homogeneidad de conocimientos de los participantes: Criterio que es utilizado en casos muy especiales, él depende de la naturaleza del curso. Esto significa que algunas actividades o cursos necesitan, imperativamente, que los participantes posean un determinado nivel o bagaje de conocimientos previos para realizar dicho curso. Por ejemplo se ha detectado que para comenzar un Curso de Contabilidad Básica, se necesita un conocimiento y cierto dominio de las cuatro operaciones matemáticas básicas; para desarrollar un Curso de Organización de la Producción, se exige un conocimiento previo de las diferentes funciones de un Taller Productivo y así sucesivamente.

Enfrentados a este tipo de situaciones, Y considerando el contexto general en el cual se desarrollan estas actividades, existen al menos, dos posibilidades:

a. Realizar una selección de los participantes considerando el grado de conocimiento y dominio que ellos poseen de dichos "prerequisitos", ó

b. incluir en la actividad o curso un período, espacio o capítulo de "nivelación" de conocimientos, con lo cual no se procede a seleccionar a los participantes, pero, se alteran la extensión y contenidos del curso, produciéndose en muchos casos, ciertas interferencias en las expectativas de aquellos participantes que sí estaban preparados para desarrollar los contenidos previamente diseñados para el curso. En todo caso, cabe informar que hasta este momento, en aquellos casos en que la programación de nuestros cursos así lo ha exigido, es justamente esta última alternativa la que hemos utilizado.

Una vez cumplida esta fase de la preparación de la actividad, se procede a confeccionar las listas de participantes, la cual una vez confeccionada, se hace circular entre el equipo de relatores para que ellos conozcan con anterioridad, algunos datos elementales del grupo-curso con el cual deberán trabajar: número de participantes, nombres, función en la organización, etc.

#### c. Realización del Programa

Entendemos por tal el trabajo concreto del grupo (relatores y participantes), en el cual se van proponiendo situaciones, experiencias, sistemas, problemas, conceptos, teorías que están en íntima relación con los objetivos y contenidos previamente fijados y establecidos para el curso, tanto a nivel de adquisición de conocimientos, como de formación de actitudes, manejo de destrezas y desarrollo de aptitudes y capacidades.

Durante la ejecución misma del Programa, se van realizando evaluaciones parciales que permitan ir identificando y analizando grados de avance del programa, coherencia entre lo planificado y lo que se está

realizando, etc. Esta evaluación cuenta, obviamente, con la participación activa y creativa de todos los participantes del curso: alumnos y relatores y en muchas oportunidades se han logrado realizar modificaciones importantes a los esquemas teóricos planteados al momento de diseñar o preparar el curso.

#### d. Evaluación Final

Este es uno de los elementos centrales de este sistema de capacitación, él representa el proceso de:

d.1. Estudio, análisis y comparación de los resultados y logros obtenidos realmente en el curso o Seminario con aquellos que, primitivamente, fueron diseñados, planificados y ofrecidos a la organización.

d.2. Cristalización de la búsqueda de los resultados deseados o esperados con el determinado proceso de capacitación, con el objeto de permitir la retroalimentación y los necesarios ajustes que el programa requiere.

Esta evaluación se realiza sobre la base de los siguientes elementos:

1. Un cuestionario anónimo que cada participante debe completar en la última sesión del curso, en el cual se le solicita al participante su evaluación personal del curso, colocando el énfasis en los aspectos: temáticos, de contenido, conocimientos, metodológicos, excelencia del equipo de relatores, organización y administración del evento y aspectos que el participante considere como los más positivos y los más negativos de la actividad. Asimismo, se le pide al participante que confeccione una lista de posibles cursos que él considera necesario seguir en el futuro próximo.

2. Por otra parte, es importante acotar que en las últimas sesiones de cada actividad, se va produciendo, de forma casi espontánea, una conversación-evaluación muy "suelta" y muy abierta entre los participantes y relatores del curso, que permite al propio grupo-curso ir identificando los aspectos más definitorios del curso, en cuanto a sus objetivos, contenidos, actividades, metodología, relatores, etc. Estos antecedentes los va registrando él o los relatores junto al Encargado de capacitación del equipo y, en el caso que ellos sean relevantes y diferentes a los detectados en la evaluación precedente, se incorporan al Informe Final que se envía a la organización.

3. Luego de un tiempo prudencia; de estudio y análisis de dicho Informe, por lo general, se realiza una reunión conjunta entre el responsable de capacitación del equipo OEP y la propia organización que solicitó la capacitación (incluso en algunos casos ha asistido a esta reunión el equipo completo de relatores que participó en el evento). Esta reunión tiene como objetivo analizar y evaluar en conjunto Y de forma exhaustiva el proceso realizado, lo cual permite extraer conclusiones, estudiar diferentes alternativas producidas durante el evento, introducir a nivel del diseño de las actividades y de los programas, las modificaciones que se estimen convenientes y necesarias, e incluso avanzar nuevas líneas generales de trabajo en el plano de la capacitación y educación popular.

4. Por otra parte, en el marco de la evaluación general y permanente que el PET realiza de todas sus actividades. estas actividades eventuales de capacitación son también sometidas, periódicamente:

4.1. Al análisis del conjunto del equipo OEP, instancia donde se estudia y sanciona la programación mensual y anual de las actividades de capacitación e investigación educativas del equipo. Cada integrante incluso, debe destinar un mínimo de horas mensual a actividades específicas de capacitación.

4.2. Al análisis que realizan las instancias de Dirección del PET, que conocen y sancionan las diferentes prioridades, políticas y programas de capacitación que el equipo impulsa.

4.3. Al conocimiento y análisis de las distintas agencias y evaluadores externos del PET, los que, periódicamente, conocen la experiencia y luego realizan aportes muy positivos a la orientación general de los diversos programas. Por lo reciente de este programa de capacitación eventual, esta fase de la evaluación se ha iniciado sólo en el segundo semestre de 1987.

#### 4. La experiencia del año 1987

Como ya lo hemos explicado con anterioridad, esta es una experiencia de educación y Capacitación popular realizada bajo esta forma en el PET, sólo a partir de Enero 1987. En efecto, en años anteriores el PET, por intermedio de sus diversos equipos de trabajo tenía, obviamente, respuestas a "demandas" específicas de capacitación que las organizaciones laborales le presentaban, pero es sólo a partir de este año 1987 y, luego de haber realizado una sistematización de dichas demandas, que el equipo OEP decidió presentar su programa de "ofertas".

A pesar de que aún es algo prematuro, para definir y apreciar de forma nítida ciertas características y resultados de este nuevo sistema, pensamos sin embargo, que para los objetivos de este Seminario, es posible avanzar algunos de los resultados preliminares que nos permitan comunicar la experiencia, compartirla, analizarla y recibir los aportes que de ésta exposición puedan surgir.

Así por ejemplo, podemos informar que desde Enero a Diciembre del presente año, se han realizado los siguientes cursos:

Tabla N° 1

N° de Cursos, Personas y Horas Involucradas en el Programa

Enero a Diciembre 1987

	N° Cursos	N° Personas	N° Horas
Enero	02	72	25
Febrero	00	00	00
Marzo	02	51	48
Abril	02	85	26
Mayo	02	45	30
Junio	04	84	93
Julio	06	155	68
Agosto	04	346	62
Septiembre	03	21	20
Octubre	07	338	185
Noviembre	04	230	46
Diciembre	05	115	70
TOTAL	41	1.542	673
PROMEDIO	3.4	37.6	16.41

Estos resultados nos indican:

a. Por mes se han realizado un promedio de 3.4 cursos, en los cuales ha habido una asistencia, también promedio de casi 38 personas por actividad y cada uno de estos cursos y eventos han tenido una duración promedio de 16.41 hrs.

De estos resultados, el más preocupante -si así se puede catalogar- es aquel que nos muestra un promedio de casi 40 participantes por actividad, puesto que, por razones pedagógicas se había diseñado un número máximo de 30 participantes por curso. ¿Hasta donde el número de participantes ha lesionado la calidad de los cursos?. ¿Hasta qué punto este fenómeno ha limitado la profundidad con que se tratan las materias?. Estas y otras interrogantes de tipo cualitativo se plantean y por el momento son sólo eso: interrogantes que el equipo debe tratar de resolver en un estudio más exhaustivo Y profundo del conjunto de la actividad, puesto que, las evaluaciones escritas realizadas inmediatamente después de haber finalizado la actividad, no reflejan este fenómeno, aunque sí él se ha expresado en las diferentes evaluaciones parciales y orales que se realizan durante el transcurso de la capacitación o al finalizarla, sobre todo cuando se provocan espacios muy ágiles y flexibles de análisis y crítica a lo realizado, como son los momentos de entrega de diplomas, actos de convivencia de fin de curso etc.

Una de las causas que hace subir enormemente el promedio de participantes y de horas de trabajo por curso, son las actividades de capacitación realizadas en regiones, las cuales, normalmente son: masivas y con gran intensidad de horas de trabajo. Por ejemplo en una Jornada de Capacitación realizada en el mes de agosto en Castro (Chiloé-X Región) tuvimos alrededor de 300 personas participando activamente, durante 3 días completos, en diferentes sesiones y actividades de capacitación.

Por otra parte, uno de los aspectos gratificantes de estos resultados es el elevado número de cursos, que por mes está desarrollando el equipo y el promedio de horas de trabajo que cada uno de esos cursos implica. De todas formas estos resultados preliminares, amerítan un análisis más profundo y cualitativo que por ahora solo dejamos planteado como tarea a cumplir, una vez que el proceso haya cumplido su ciclo y que una investigación más a fondo del sistema, que en la actualidad se está desarrollando, entregue sus interpretaciones y conclusiones finales.

b. Del total de cursos realizados (41) sólo dos de ellos no lograron cumplir con el 100% de los tiempos, contenidos y por ende, objetivos planeados. En uno de los casos la causa más importante fue la debilidad e inconstancia del propio taller y en el otro, el no haber sabido, nosotros como institución, comprender y hacer congeniar los intereses de los participantes con las materias y contenidos que realmente, el equipo podía realizar.

En lo que dice relación al perfil de los participantes: no se lleva una estadística minuciosa, de los diversos parámetros que la explican: Edad, Sexo, Perfil Ocupacional, Origen Organizacional y Nivel de Participación en la organización. A pesar de esta carencia, es posible adelantar que de las 1.542 personas involucradas en nuestras actividades de capacitación:

c1. La gran mayoría (alrededor de 70%) se ubica entre los 20 y 40 años de edad.

c.2. Alrededor del 60% de los participantes corresponde al sexo femenino.

c.3. Sólo cerca del 10% de los asistentes corresponde al sector formalmente llamado "ocupados" y el resto de las personas pertenece a Talleres laborales, PEM, POJH y cesantes.

C4. Su origen organizacional se ubica en:

- un 50% en talleres laborales productivos,
- un 20% provenientes de sectores poblacionales,
- un 10% provenientes de sectores de estudiantes universitarios,

- un 15% provenientes de cooperativas, organizaciones de consumo, servicios, otros y un,
- un 05% provenientes de personas vinculadas a instituciones.

c.5. El nivel de participación al interior de las organizaciones por parte de los 1.542 participantes corresponde, sólo a un 20% a dirigentes, el 80% restante son miembros e integrantes de organizaciones e instituciones.

d. En lo que dice relación a cuales fueron los cursos más solicitados por parte de las organizaciones e instituciones, tenemos los siguientes resultados:

Tabla N° 2

N° y Frecuencia de demanda de los Cursos

N° Cursos	Frecuencia de Demanda	%
1. El Taller Laboral	174	1.50
2. Las OEP	92	1.95
3. Autogestión	5	12.19
4. Problemas Económicos y Sociales	3	7.31
5. Administración Financiera	2	4.87
6. Tecnología Apropriada	1	2.43
7. Org. Contable y Administ.	1	2.43
8. Contabilidad y Costos	1	2.43
9. Condiciones de Trabajo	1	2.43
10. Sindicalismo	1	2.43
<b>TOTAL</b>	<b>281</b>	<b>100</b>

Estas cifras indican que los 41 cursos se repartieron en 10 temáticas diferentes y, estos resultados nos demuestran que del set de cursos ofrecidos, sólo dos de ellos: El Taller Laboral y el curso sobre OE1` acaparan algo más del 60% de las preferencias de los talleres. El resto está muy por debajo de las expectativas, e incluso alguno de los cursos ofrecidos, nunca ha sido solicitando por las organizaciones. Por otro lado, el alto interés demostrado por el curso acerca del Taller Laboral productivo, muestra la predisposición de las organizaciones a desarrollar el taller, perfeccionar su trabajo y enriquecer las diversas funciones que él debe cumplir. Incluso en varias oportunidades han sido pre-grupos o pre-talleres los que han solicitado este curso.

e. De los cursos realizados en Santiago, 31 en total, la gran mayoría de ellos (alrededor de 75%) se realizó en la propia sede de las organizaciones demandantes (o en locales obtenidos especialmente por ellas) y sólo el 25% restante se desarrolló en la sede del PET; todo lo cual demuestra un gran esfuerzo de parte de las organizaciones, por llevar la capacitación a los propios lugares de trabajo o de funcionamiento de la propia organización, con todas las ventajas que esta situación acarrea.

f. Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, entendiendo por tal: interés del tema trabajado, nivel de conocimientos adquiridos, utilidad de lo trabajado, metodología de trabajo utilizada, etc., la verdad es que no se ha realizado aún un proceso de evaluación objetivo que mida la cristalización práctica de estos objetivos. Sin embargo, los resultados que se han tabulado y graficados para todos los cursos que han

terminado completamente el programa (39 de un total de 41), son extraordinariamente positivos, tanto es así que en la escala de evaluación utilizada (del 01 al 10) nunca se ha obtenido una evaluación promedio inferior al 80%; lo cual indica, al menos, una tendencia al logro y realización muy alta de los objetivos, contenidos y actividades planteadas para cada curso y, probablemente, ello también exprese una gran relación entre lo efectivamente realizado y lo primitivamente ofrecido.

g. En lo referente a los docentes, las calificaciones son también muy elevadas y, la gran mayoría de los participantes encuentra a los docentes no sólo de gran calidad, sino además: "entretenidos" ó "muy entretenidos"; "muy claros", "muy ordenados" y que pasan la materia o llevan la actividad en "conformidad" al tiempo disponible. Todos, o casi todos los participantes, reconocen la excelente predisposición y entrega al trabajo formativo de parte de los docentes.

Sin embargo, uno de los aspectos que merece en la actualidad preocupación importante en el equipo, es la "concentración" de carga de trabajo que esta actividad ha tenido para algunos miembros del equipo y, la necesidad de buscar una fórmula más precisa que permita obtener una repartición más equitativa de la carga de trabajo en capacitación, no sólo por ser ella misma una línea muy importante de trabajo aprobada "por" y "para" todo el equipo OEP, sino además, por la extraordinaria oportunidad y posibilidad que ella entrega a los relatores y docentes de profundizar perfeccionar el conocimiento y comprensión de los diferentes tipos de OEP.

h. En lo concerniente a la organización y administración de los cursos y seminarios, el concepto de parte de los participantes es elevadísimo y la evaluación promedio en este nivel, no baja del 90%. Sin embargo, no estamos aún satisfechos del nivel alcanzado, pensamos que aún pueden enriquecerse muchos aspectos del proceso, tales como: coordinación, tiempos, oportunidades, organizar ejercicios más aplicados, combinar aún más, lo teórico con lo práctico, etc.

i. Acerca de los materiales de apoyo, en general los participantes opinan que ellos no sólo son útiles y adecuados, sino "abundantes" y "precisos" a la realidad de las organizaciones.

La mayor parte de los resultados y reflexiones iniciales entregadas anteriormente, se basan, esencialmente, en las respuestas escritas entregadas por los participantes a las preguntas de la pauta evaluación. Las respuestas abiertas, vía evaluación de grupo y conversaciones "ad hoc", se muestran en esta presentación entre comillas (" ") y en su gran mayoría confirman dichas apreciaciones y opiniones, además, en muchos casos, ellas entregan elementos explicativos y de fundamentación complementarios a aquellas. Esta segunda vía de evaluación se hace entonces más precisa, clara y mejor justificada, llegándose incluso hasta la proposición de enmiendas, correcciones y en general, enriquecimiento del sistema completo de evaluación. Esta es una parte muy creativa, directa y valiosa del proceso global de evaluación, recomendándose su planificación y preparación de forma expresa y sistemática.

j). Finalmente, en relación a las opciones de nuevos cursos que los participantes estarían interesados en desarrollar en el futuro, la verdad es que el abanico de posibilidades presentado por los participantes, como nos decía un evaluador externo hace pocos días atrás, se presenta como "infinito". Las necesidades y demandas van desde cursos de Educación Cívica, pasando por Elementos de Economía, Problemas Sociales, técnicas múltiples hasta llegar a temas tan puntuales y precisos como Interpretación de balances o combinación de colores.

## **5. Conclusiones**

De forma muy preliminar y sin haber terminado aún un ciclo completo de la presente experiencia y, tal como lo decíamos antes, estando en ejecución una investigación mucho más completa de la experiencia

completa realizada en el año 1987 y por lo tanto a partir de un proceso aún limitado e incompleto, nos atrevemos a adelantar o precisar, más que conclusiones, algunos desafíos o tareas que esta experiencia nos deja, que pensamos pueden ser temas e interrogantes útiles de compartir y analizar, con el resto de instituciones interesadas en el tema.

1. La investigación educativa debe ser objeto de una planificación cuidadosa, por parte de la institución que la realiza y ella debe darse en función, al menos en el campo de la educación y capacitación popular, de las necesidades de las organizaciones laborales, de tal modo que determine objetivos y prioridades con un propósito innovador, flexible, relevante y establezca la necesaria coordinación de los organismos, personas y equipos que realizan acciones e investigaciones en este campo.

2. Por la importancia y complejidad de la investigación educativa, debe dedicarse especial atención a la formación de especialistas en este campo y también, perfeccionar este aspecto en los instructores que realizan las actividades docentes, con los grupos laborales y populares para que en ella participen no sólo especialistas que observen "desde fuera" el proceso, sino que, además sean los propios docentes que han participado en el conjunto o parte del curso o actividad, y que por lo tanto han conocido el entorno mayor, que siempre rodea a cualquier actividad educativa y que además, han conocido más integralmente al grupo-curso, los que asuman de manera importante e informada este vital aspecto de la actividad educativa.

Es importante además, que la investigación y evaluación educativa tengan el carácter de actividades "permanentes", es decir, que ellas se realicen a través de todo el proceso educativo, permitiendo así su retroalimentación y enriquecimiento constante.

3. Las investigaciones educativas deben referirse, tanto, a los problemas y situaciones curriculares específicas, como a las dificultades socioeconómicas, organizativas y personales de los participantes, todos los cuales están íntimamente vinculados con el proceso propiamente pedagógico y curricular de los sistemas que se tratan de implementar.

4. Es importante que cada institución, o mejor aún, el conjunto de ellas interesadas en trabajar coordinadamente en programas similares, intente elaborar un modelo común que permita evaluar la capacitación popular. Modelo además, que debe ser conocido, asumido y participado por todos los sujetos del proceso: directivos, participantes, docentes o relatores, responsables de los equipos, etc.

El tema de la coordinación de las Instituciones que realizan capacitación popular, es de gran importancia en la obtención, no sólo de los propios y específicos objetivos de la capacitación, en la elevación de sus niveles de eficiencia y calidad, sino además, un elemento importantísimo en el crecimiento y desarrollo general de las organizaciones económicas populares, no lo podemos profundizar en esta presentación y sólo deseamos subrayar, que él debiera ser materia de especial estudio y trabajo sostenido, de parte de las propias instituciones que desean y de hecho están haciendo esfuerzos, por coordinar sus trabajos de capacitación.

Por otra parte, se ha detectado que muchos de los déficits y carencias de esta actividad: duplicidad de esfuerzos, falta de comunicación y uso coordinado de materiales de capacitación creados y desarrollados, con gran esfuerzo, por algunas instituciones; dificultad para determinar con seguridad la utilización Y aplicación de lo adquirido por los participantes en estos cursos de capacitación, etc., se originan, justamente, por esta falta de coordinación interinstitucional.

Al mismo tiempo, la descoordinación hace imposible continuar perfeccionando y mejorando los contenidos adquiridos y las capacidades desarrolladas en un primer momento, es decir, no tenemos una capacitación que constituya una secuencia en términos interinstitucionales a nivel de profundidad. aplicabilidad. etc.

Nos parece además interesante, que las Instituciones que hoy realizan capacitación popular puedan plantearse o interrogarse, de forma conjunta, por un futuro democrático de nuestro país y el rol que en ese futuro deberá tener la capacitación popular.

Finalmente, en este aspecto, es importante elaborar de forma coordinada actividades pedagógicas para docentes que estamos enfrentando un proceso de capacitación, cualitativamente diferente a las casi exclusivas experiencia.,, que la mayoría de nosotros tenemos, cuales son: la concepción y práctica "bancaria" de la educación; la importancia de lo cuantitativo por sobre lo cualitativo, la predominancia de lo memorístico y mecanicista por sobre lo analítico y creativa, el sentido competitivo que ella desarrolla, etc-; pero esas actividades, no pueden ser responsabilidad, en un mundo tan interdependencia, como es el fenómeno OEP, de una sola institución. Esta es, pensamos, una tarea de todos las instituciones y personas vinculadas a la problemática de la capacitación y educación no sólo para una economía solidaria sino fundamentalmente, para cooperar al crecimiento y desarrollo de una cultura solidaria.

5. Muy preliminarmente, y sólo bajo la forma de propuesta, nos atrevemos a insinuar que este posible modelo de evaluación debiera contemplar, entre otros, los siguientes elementos:

5.1. Una clarificación de la perspectiva organizacional e institucional, con que ambos entes se enfrentan al sistema y proceso formativo y de capacitación, debiendo existir concordancia entre ambas ópticas.

5.2. Definición precisa de los objetivos que se pretende obtener con el proceso educativo específico.

5.3. Una descripción y determinación, lo más completa posible de los diversos aspectos curriculares del sistema: contenidos, metodología, recursos, material didáctico, organización, equipo de relatores, etc.

5.4. Un capítulo importante de este modelo, debe ocupar el aspecto de la evaluación de la capacitación y su necesaria vinculación con el proceso de retroalimentación de todo el sistema. En este capítulo debe además, especificarse muy claramente la forma de operacionalizar la evaluación; esto significa: descripción de métodos, instrumentos, procedimientos y sistemas que se utilizarán en la evaluación.

5.5. Otro elemento que merece especial atención, en el proceso específico de la evaluación, será la descripción lo más precisa posible, de las diferentes fuentes de información que se utilizarán: Datos estadísticos, información que se obtendrá sobre la base de preguntas, cuestionarios, observación directa, opiniones grupales, entrevistas, etc.

5.6. Es importante recalcar que tanto la Investigación como la evaluación, son procesos activos y creativos, esto quiere decir que son métodos que permiten transformar y enriquecer las tareas inmediatas o futuras, que en el campo de la educación y capacitación popular deseamos impulsar, transformaciones que serán ahora realizadas sobre la base de conocimientos llenos de experiencias y reflexión crítica.

5.7. Finalmente, aunque pueda parecer una obviedad por la descripción que se ha realizado de esta experiencia, deseamos enfatizar la importancia de la participación, tanto de docentes, organizaciones, equipo OEP y fundamentalmente participantes de los cursos y actividades, en el proceso de Investigación-Evaluación de la capacitación. Sólo así, pensamos, estaremos considerando en toda su dimensión a todos y cada uno de los participantes del proceso, esto es, como verdaderos sujetos de él. Si tenemos claridad acerca de que el proceso es común y, aunque si bien es cierto, los roles de cada uno son diferentes, entonces, no podemos desconocer que la responsabilidad frente a la obtención de los objetivos planeados para cada actividad o curso es, o debe ser compartida. Por lo demás, no podemos olvidar nunca

que nuestras acciones de capacitación, son servicios que se ofrecen a las organizaciones laborales y esos servicios pretenden como objetivo final, contribuir a satisfacer las demandas y resolver los problemas de aquellos que los han solicitados: las Organizaciones Económicas Populares.

## **COMENTARIO DE MANUEL BARRERA\***

En primer lugar, quiero agradecer la invitación que me han hecho los organizadores de este evento y, agregar que mis comentarios no se refieren exclusivamente al trabajo, sino que también a ciertas sugerencias de los organizaciones en torno a mencionar algunos temas que podrían ser de interés

El trabajo que ha presentado Luis Quiñones está bien reseñado, tiene una claridad que permite darse cuenta del programa total de capacitación del PET- El comentario consiste en algunas sugerencias del conjunto del trabajo y, no solamente de la última parte, que es la más pertinente para esta reunión. Pero, repito, el comentario es una especie de compromiso entre el texto y la petición que me han hecho los organizadores.

Voy a tratar entonces, en diez minutos, cuatro temas: Pre-requisitos de la investigación en la educación popular; las dificultades que tiene tal indagación; el punto central del seguimiento y por último, algunas consideraciones sobre relación entre educación popular y las políticas sociales.

### **Prerequisitos de la investigación**

La capacitación popular y participativa, abre la posibilidad de realizar actividades de sistematización de realidades sociales, que pueden convertirse en antecedentes para la investigación convencional. Un pre-requisito es, indudablemente, que tal capacitación se desarrolle en un espacio de libertad. es decir, que sea una experiencia de pequeña democracia. En las sociedades sometidas a los gobiernos autoritarios tal experiencia puede ser muy rica. Ella trae a la vida cotidiana de los sectores populares vivencias de gran riqueza social y psicológica Naturalmente que los espacios de libertad en la educación van más allá de regímenes autoritarios.

Para organizar estos espacios deben cumplirse algunos requisitos. Uno de ellos es la legitimidad que tenga la entidad que organiza la actividad educativa. Otro, para indicar sólo dos -la existencia de una confianza vía valores comunes que exista entre los capacitadores y los participantes en la actividad de capacitación. Este es un pre-requisito, porque mucho del valor de la educación popular es la oportunidad que abre a la expresión de sentimientos. Tal expresión tiene que ver con los temores, las esperanzas, la pertenencia a un grupo que emprende una tarea de conjunto, donde se pueden expresar con confianza y amistad los sentimientos que han quedado depositados en la conciencia individual por muchos motivos.

Quizás la motivación principal de muchos participantes en estas acciones educativas consiste en ser parte de un grupo, en el cual se pueden expresar ciertos sentimientos (como los de miedo, por ejemplo) y algunas esperanzas. Los contenidos podrán constituirse en algunos casos en pretexto para vivir esas experiencias. Ello daría lugar a la posibilidad de una sistematización de vivencias y prácticas la cual habría que enriquecer con datos objetivos y elementos teóricos. Así se podría captar una parte de la realidad en los grupos subordinados.

El PET, por ejemplo, más allá de la sistematización de vivencias y prácticas, ha realizado un valioso trabajo en la elaboración de documentos teóricos sobre la economía solidaria y posee gran experiencia en la investigación cuantitativa acerca de las Organizaciones Económicas Populares (OEP), todo lo que le permitiría realizar una investigación con los grupos que participan de sus actividades educativas.

\* Director del Centro de Estudios Sociales (CES)

## **2. Las dificultades de tal indagación**

La estrategia fundamental, entonces, es crear un espacio de libertad; con ello se juega la posibilidad de la investigación vía sistematización de vivencias y prácticas. Una dificultad para la actividad de indagación en este contexto es la relación profesional-grupos subordinados. Esta relación es difícil debido a pautas culturales diferenciales por la pertenencia a subculturas distintas. Ello acarrea el problema del uso de códigos lingüísticos y lógicos diferentes. Es así, por ejemplo, que se usan lógicas diferentes en los que están acostumbrados a leer deductivamente de los que están acostumbrados a pensar en la práctica cotidiana inductivamente.

Otra forma de mirar el problema, es el tema de los roles capacitador-capacitado que está detrás de esta diferenciación. Y muchas veces incluso el material didáctico está influido también por este hecho, por culturas diferentes. El material didáctico de alguna manera tiene vida y retrata la diferenciación.

El ejemplo que se ha dado acá, del paso de lo concreto a lo abstracto, significa el paso de la cotidianidad a lo general, de la vida individual a los procesos generales de la sociedad. Es difícil obviar esta dificultad en la capacitación participativa con una receta de carácter general. El tránsito de lo cotidiano a categorías abstractas se juega en cada experiencia concreta. En la historia de la industrialización (y del trabajo humano en general) está probado que el obrero aprende del obrero. Eso ocurrió con tecnologías tradicionales en todo el mundo y hasta el día de hoy ello sucede así, aún en las industrias de tecnologías más avanzadas. El obrero que se incorpora a un trabajo aprende fundamentalmente del obrero con el cual trabaja, que tiene más experiencia.

¿Cómo se logra, entonces, superar la relación difícil entre los profesionales y los grupos subordinados? En primer lugar, hay que tener conciencia de que se trata de una relación difícil, porque la mayor parte de la actividad educativa de adultos formal se ha hecho sin tener conciencia de ello. La educación formal no adulta tampoco tiene conciencia de la relación de subordinación que ella implica. Ahora, ¿cómo se logra el paso de lo concreto a lo abstracto, de lo cotidiano a lo general? Existe este paso realmente? ¿Se puede medir? Son cuestiones que quedan planteadas.

## 4. A. COMENTARIO SINTESIS FINAL DE LA PARTE 1

*Rodrigo Vera G.\**

Para hacer la síntesis me he preguntado ¿Cuáles son las operaciones intelectuales utilizadas en las presentaciones de las experiencias que nos permiten abordar el tema del seminario?: "Elementos Metodológicos para la Producción de Conocimientos sobre Educación Popular y Acción Social."

Hemos escuchado a tres expositores/as con sus respectivos/as comentaristas. Lo que presentaré constituye un marco conceptual para distinguir en sus "discursos", lo que podríamos denominar "vertientes de producción de conocimientos". Esto implica, por una parte, "discriminar" para estar posteriormente en condiciones de "integrar". Dicho sea de paso, entendemos que la producción de conocimientos implica necesariamente procesos "Discriminación conceptual" y de "asociación conceptual" como mecanismos destinados a facilitar (permitir) la comprensión de los "fenómenos" sociales.

Daniela Sánchez, en una conversación previa a esta síntesis, citó la siguiente frase: "es necesario distinguir para unir". Lo que yo trataré de hacer es, precisamente, distinguir actividades intelectuales ligadas a la producción de conocimientos para proponer un camino de integración en un terreno específico designado como "educativo".

Propongo cuatro conceptos para discriminar lo que los respectivos equipos nos han presentado en materia de producción de conocimientos, a partir de experiencias de educación popular. El primer concepto será el de "sistematización"; el segundo será el de "evaluación"; el tercero el de "análisis crítico"; y el cuarto será el de "conocimiento-comprensión de la realidad". Como concepto integrador ofreceré una comprensión de "lo pedagógico" como fenómeno social culturalmente condicionado.

Voy a explicitar estos conceptos de manera tal que Uds. puedan ir realizando un "diálogo interno", relacionándolos con lo que hemos escuchado en el día de hoy. Me parece que los "diálogos internos" son condiciones necesarias para un fructífero "diálogo externo" o "pensar colectivo". Es decir, mis palabras, conceptos en este caso, están destinados a favorecer un pensar autónomo para luego pasar -en la discusión- a un pensar estimulado "inter-dependientemente".

Me inclino a sostener que se está entendiendo por "sistematización", un proceso de "documentación de lo no documentado" de manera tal que una experiencia educativa o de acción social sea susceptible de ser comunicada y posteriormente "evaluada" "analizada críticamente" y "comprendida" como fenómeno históricamente situado.

Durante el día hemos escuchado algunas características, que podríamos entender como propias de una actividad intelectual denominada "sistematización":

- Intencionalidad comunicativa: "queremos que las experiencias sean conocidas por otras personas que se encuentran comprometidas en actividades y programas similares". Verónica Matus decía: "queremos rescatar con este trabajo las experiencias de manera tal que otros puedan enriquecerse con ellas".

- Intencionalidad de construir "memoria histórica": "queremos rescatar un proceso donde hemos ido creciendo, basándonos en las experiencias anteriores". Los "registros" en esta materia son reconocidos como actividad indispensable para pensar en "sistematizar".

- Ordenamiento de una información. En este sentido se justifican las categorías, esquemas de ordenamiento, que Sergio nos presentaba esta mañana, con la intencionalidad adicional de hacer estudios comparativos entre diversas experiencias.

\* Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE)

En estos términos la sistematización posee un carácter más "descriptivo que interpretativo", de manera tal, que el lector (o auditor) puede hacerse juicios por sí mismo de la experiencia que ha sido "sistematizada". La labor intelectual propiamente tal puede ser designada como "reconstrucción" para no caer en la idea que "describir" es simplemente "reflejar" o pretensión de "mostrar en forma igual una realidad". Esto nos parece particularmente importante, para compatibilizar procesos comunicativos con procesos descriptivos, donde en el primero se trata de considerar la "estructura de escucha" o "estructura de descodificación" de quien o quienes son comunicados o intercomunicados. Así mismo, reconocer que en toda descripción existe cierta toma de posición, ello no obsta para que ella se distinga de una "interpretación" o "valorización" (emisión de juicios de valor sobre lo bello, lo bueno y lo justo). Lo que relativiza explícitamente la "fidedignidad" de una sistematización, es la explicitación conceptual con la cual será hecha y el lenguaje que será utilizado. En otras palabras, se puede entender como sistematización, un esfuerzo descriptivo con explicitación de aquellos aspectos que pudieran estar operando como toma de posición frente a lo sistematizado".

Reconozco en las distintas presentaciones una sistematización así entendida, sin perjuicio de las discriminaciones que haremos más adelante y a que veces han sido incluidas en el mismo concepto.

Una segunda alternativa para producir conocimientos sobre experiencias de Educación Popular y Acción Social, la designamos con el concepto de "evaluación".

Daniela Sánchez, a mi juicio se refirió explícitamente a ella: "A mi me preocupa la eficiencia, a mi preocupa si esto sirve o no sirve". Me parece que Luis Quiñones en la mañana, a pesar de que no se detuvo en las evaluaciones que ellos habían realizado, señalaba que han evaluado y evaluado respondiendo: "esto sirve o no sirve .... esto logró o no logró sus objetivos".

Sin entrar en la literatura evaluativa, donde este concepto se complejiza bastante más, pareciera ser que esta mañana nos presentó la evaluación con algunas características particulares, perfectamente distinguible de una labor de sistematización:

- Se trata de acumular un saber hacer. Daniela Sánchez decía: "necesitamos saber si lo que hemos hecho vale la pena seguir haciéndolo en el mismo sentido".

- Se trata de hacer un juicio sobre el "impacto" o influencia que un programa o acción ha tenido, haciendo una comparación con los objetivos perseguidos. Se dijo: "requerimos saber si hemos contribuido a resolver los problemas que nos propusimos atacar con nuestra acción".

- Se trata de reunir antecedentes para tomar decisiones para el futuro, sobre la base de juicios fundamentados empíricamente en una experiencia previa.

La evaluación constituye una segunda vertiente de producción de conocimientos, que reconocemos utilizada a la luz de las presentaciones hechas durante el día de hoy.

El tercer concepto designa una alternativa de producción de conocimientos ligada a lo que recién se decía: "hemos examinado críticamente nuestros criterios de acción, los hemos ido transformando a medida que nuestras experiencias se sucedían". La vertiente que reconocemos es el de "análisis crítico de la lógicas que inspiran la acción".

Gloria, nos ha mostrado cómo esa acción de alguna manera iba siendo criticada, como iba adquiriendo un nuevo sentido como producto de una mirada a la racionalidad que estaba sustentando la propia acción.

Especialmente de la última presentación podemos reconocer en el "análisis crítico de la acción" algunas características:

- Se trata de una reflexión sobre los marcos de referencia desde los cuales uno toma decisiones para actuar. Se decía hace un momento: "al analizar críticamente la acción nos estamos preguntando de cómo estamos tomando las decisiones".

- Se trata de aprender de la propia experiencia. La reflexión posee esta intencionalidad en la medida que permite modificar los marcos de referencia, e imprimir nuevos sentidos a la acción. Cuando Verónica Matus decía: "cómo hemos aprendido", en definitiva nos está diciendo: "cómo hemos aprendido de la experiencia, como ella nos ha permitido descubrir que los marcos de referencias con los cuales actuábamos,

han tenido que modificarse". Daniela Sánchez también lo decía: "han tenido que modificarse porque la realidad se nos presenta de manera distinta."

\_ Se trata de reconocer cómo la experiencia misma ha repercutido en la modificación de los propios marcos de referencia, de manera tal de poder asumir los nuevos marcos, con una mayor conciencia e intencionalidad. En este sentido se trata de develar cómo "dialécticamente" la "práctica" ha influido en la teoría y como la teoría ha estado influyendo en la práctica.

Cuando ustedes dicen: "pasamos mucho tiempo analizando, perfeccionando la acción", yo creo que están precisamente desarrollando un actividad específica de producción de conocimientos que podemos denominar: "Análisis crítico: de los criterios de acción, de las lógicas de la acción, de la racionalidad comprometida, de la subjetividad involucrada, de la racionalidad utilizada, etc." Es el campo de trabajo en el cual opera la Investigación protagónica" que utilizan algunos docentes del sistema escolar y educadores populares al emplear una modalidad de "Taller de Educadores".

"El conocimiento-comprensión de la realidad" constituye un cuarto concepto que permite -a mi juicio- reconocer en lo expuesto en el día de hoy, otra alternativa de producción de conocimientos a motivo de una experiencia de educación popular o acción social.

Gloria Torres decía: "Nos hemos ido encontrando con una realidad distinta a la que imaginábamos. Hemos ido teniendo una comprensión de muchos fenómenos que en un inicio nos pudieron parecer simples equivocaciones o ignorancias de las personas con las cuales trabajábamos". Por otra parte, Verónica Matus decía: buscamos luego de una experiencia poder anticiparnos con lo que nos encontraremos en otra".

Me parece que ahí nos encontramos con una alternativa de producción de conocimientos, fundamentalmente, destinada a modificar las "representaciones" de los sujetos como fruto del conocimiento-comprensión de la realidad a la cual acceden con motivo de su acción. En términos más específicos, pareciera tratarse de una comprensión de la realidad mediante su consideración como fenómeno cultural. O, de un conocimiento de los fenómenos culturales comprometidos en nuestra acción social o nuestra acción educativa popular.

Esta alternativa de producción de conocimientos, sin perjuicio que esté presente, pareciera ser menos utilizada. Pareciera ser que sólo en la última presentación reconocemos una aproximación investigativa, considerando la acción educativa como un "ensayo social", una "provocación cultural" donde se crean condiciones para conocer la realidad como realidad cultural. En otro ámbito de investigación cultural se utiliza el término de Investigación experiencial". Nos parece que la "anticipación" se encuentra posibilitada y limitada a la vez por el "saber cultural" acumulable con motivo de una experiencia de educación o de acción.

En este sentido, me parece que esta alternativa de producción de conocimientos permite generar mayores elementos teóricos, para anticiparse a nuevas situaciones rescatando experiencias anteriores. Nos parece que esta alternativa abre un terreno de gran fertilidad en términos de conocimientos para la acción, complementándose y superándose con aquellos conocimientos generados vía reconstrucción de experiencias, estudios evaluativos o develamiento y crítica de los marcos de referencia.

¿Porqué me parece esta alternativa de conocimiento-comprensión un terreno tan fértil para la actividad educativa y social? Por de pronto por esa frase de Verónica Matus: "permite anticipar". Además me parece una vía para superar aquellas concepciones "tecnicistas" o "metodologistas" de la educación en general y la educación popular en particular. Permite no caer en el mito que un método o una técnica exitosa en algún lugar tendrá que serlo en cualquier otro, independientemente del contexto de que se trate. Permite entrar en la batalla contra la "estandarización de la respuesta educativa" frente a necesidades educativas necesariamente diversas. Un conocimiento de este tipo permite "humanizar" las relaciones educativas, en la medida que pasan a considerarse las diferencias individuales y las características de las relaciones interpersonales. La humanización de las relaciones, desde esta perspectiva, implica conocer-comprender las intersubjetividades comprometidas como fruto de manifestaciones inter-individuales al mismo tiempo que contextuales.

Demás esta decir, que estoy plenamente de acuerdo en la necesidad de "provocar" la realidad cultural para poder conocerla en una perspectiva de su cambio. Práctico y propugno aquella investigación cualitativa que, mediante Intervenciones sociales" se dispone comprender los condicionamientos culturales del cambio de las prácticas sociales. Me parece que en la medida que se reconozca que la acción educativa y la acción social constituyen "provocaciones culturales" podremos "aprovecharlas" para generar nuevos conocimientos en su propio beneficio.

Bueno, me parece que en estas cuatro alternativas de producción de conocimientos se han movido las experiencias anteriormente presentadas. Nos queda, para terminar, señalar un campo de investigación que permita integrar estas cuatro vertientes de producción de conocimiento y articularlas entre sí en la generación de un saber al servicio de la "educación popular y la acción social".

Partimos de la base que en la medida que se haga una buena sistematización de una experiencia, estaremos en mejores condiciones de evaluarla. A su vez, con una buena sistematización y una buena evaluación estaremos en mejores condiciones de analizar sus lógicas subyacentes. En la medida que hayamos generado dichos conocimientos, estaremos en mejores condiciones de proceder a "conocer-comprender" la realidad cultural que procuramos desarrollar y contribuir a "recrear".

El elemento integrador de estas cuatro vertientes, lo encuentro en el elemento común que poseen las experiencias presentadas: "lo educativo" o, en otras palabras más precisas, en lo pedagógico".

Termino mi exposición graficando como, la comprensión que tengamos de lo educativo necesariamente condicionará el tipo de conocimientos que procuraremos generar.

Lo educativo se gráfica fácilmente en esa recomendación que se le atribuye a innumerables hombres famosos: "Si una persona te solicita que le des un pez para comer al lado del mar, la ayudas mucho más si la das un caña de pescar y le enseñas a usarla."

El problema educativo se empieza a complicar al preguntarnos qué entendemos por "enseñarle a pescar". Un alternativa será enseñarle a usar la caña, mostrarle como se le pone la carnada, como se la tira, como se recoge el hilo, etc. Es decir, en una lección sobre el uso de la herramienta podremos dar por concluida la enseñanza. En esta alternativa, la producción de conocimientos ya ha sido envasada con la propia caña, más algunos elementos que el propio educador podrá rescatar de su propia experiencia.

Será distinta la situación si enseñar a pescar lo entendemos como una capacidad que el sujeto requiere disponer para estar en condiciones de pescar en cualquier tiempo o lugar. En este sentido la caña será un instrumento cuyo uso dependerá del conocimiento que llegue adquirir el sujeto del medio donde se dispone a pescar. Por ejemplo, si el sujeto conoce la vida y costumbres de los peces, su hábitos, sus ciclos, la relación que ellos entablan con su medio, sus reacciones a la luz, al movimiento, etc. sus posibilidades de elegir el instrumento y por tanto sus posibilidades de pescar serán mayores.

En esta segunda comprensión de lo educativo -a pesar que la ilustración con peces pueda no ser muy feliz- nos muestra una necesidad distinta de producción de conocimientos y una posibilidad de entender que los problemas educativos, no sólo son problemas solucionables mediante la validación de métodos y técnicas para uniformar las respuestas educativas.

Entonces, el elemento integrador de las cuatro vertientes de producción de conocimientos que propongo, para las experiencias recién presentadas, es el concepto de lo educativo" o lo pedagógico".

## **B. SINTESIS FINAL PARTE I**

### **Juan Eduardo García-Huidobro\***

Este breve comentario sólo pretende subrayar algunas de las muchas cosas que han aparecido en nuestra discusión. He seleccionado los temas "más abiertos", ya que parece importante tenerlos presentes para el desarrollo del trabajo de mañana.

#### **1. Respecto a la sistematización.**

Es imposible tener en cuenta todo lo que se dijo; sí queda claro que valoramos mucho la posibilidad de conversar sobre nuestras prácticas y que esta labor, aparentemente tan simple, requiere un esfuerzo creciente para encontrar un lenguaje que respete la pluralidad y diversidad de las experiencias y de los puntos de vista de las acciones que se están desarrollando.

Se dio varias razones para justificar el trabajo de sistematización:

a) Es importante para los propios actores:

- Los responsables de los programas de educación y acción social necesitan una reflexión continua acerca de las propias experiencias para aumentar su comprensión de las mismas.
- Esta reflexión contribuye a poder "nombrar" lo que se hace, con lo cual se genera la posibilidad de controlar la propia acción y la capacidad de comunicarla a los demás.
- El tema del control fue profusamente abordado. La conversación acerca de si nuestras acciones son o no son "apuestas", deja en claro una preocupación por encontrar cursos de acción en los que uno sepa lo que va a hacer, cómo y por qué lo va a hacer, y pueda preguntarse posteriormente si hizo o no hizo lo que se proponía.
- Ciertamente que el tema de la sistematización se halla cruzado por una preocupación por la efectividad de nuestras acciones. Sin embargo, se enfatizó que, a veces, más importante que la búsqueda de efectividad resulta ser el problema del sentido de nuestras acciones. El tema del sentido apareció, al menos, de dos formas. Por una parte, se constató que el tipo de experiencias que nos ocupan poseen un sentido ético fuerte y que este referente de sentido es un componente interno a la acción y muy central en ella. Por otra parte, se advirtió que buscamos reasumir nuestras experiencias para afianzar nuestra identidad, para valorar lo que hacemos y realimentar nuestra motivación.

b) La sistematización es importante en la relación con otros:

- Como se dijo, la sistematización posibilita la comunicación.
- La comunicación está en la base del poder aprender de otros y con otros; da lugar a procesos de acumulación colectiva.

c) Respecto a los esfuerzos hasta ahora efectuados para sistematizar nuestras experiencias se hizo algunas advertencias que conviene consignar:

\* Ph. D. de la Universidad Católica de Lovaina, investigador del CIDE.

- Se planteó una crítica que deja un tema abierto. Hasta ahora se ha operado, preferentemente, con categorías que han resultado útiles para analizar las relaciones entre agentes y beneficiarios, pero que han dejado fuera a otros actores que también poseen influencias intervinientes en las experiencias; en concreto se advirtió sobre la necesidad de analizar más el rol de las instituciones y el rol del Estado.
- Es preciso tener en cuenta que ningún intento de sistematización puede partir del supuesto de que existen prácticas sociales, desprovistas de reflexión sobre sí mismas, de teorización sobre lo que se hace. Por el contrario, siempre existe un proceso de sistematización que acompaña a las experiencias de acción colectiva, por tanto los esfuerzos de sistematización de carácter externo deben concebirse como apoyo e interactuar con esa sistematización que se hace todos los días en los programas de acción. En todo caso queda como pregunta el determinar cuál es la especificidad del saber que se genera a nivel de las prácticas; cuál es el aporte que hace un esfuerzo más sistemático de investigación y, finalmente, cómo se puede pensar el encuentro y el enriquecimiento mutuo entre estos dos dominios de conocimiento.

2. En las exposiciones y discusiones de la tarde aparecieron muchos temas de interés, que tienen en común el ser observaciones sobre las prácticas de acción social y educación popular. Los tenemos más frescos, por tanto voy a ser muy rápido.

- En relación a la experiencia del PET, estimo que quedó muy clara la presencia de una creciente exigencia instrumental. Se constata la necesidad de aumentar la transferencia de aspectos tecnológicos; en otras palabras, en muchos casos parece necesario pasar de una educación que ha estado muy centrada en aspectos valóricos a una educación que incorpore contenidos necesarios para la acción de los grupos y organizaciones del sector popular. Al respecto, tuve la impresión que se superó la discusión acerca del carácter más o menos "escolar" de las instancias de capacitación y que se puso en el centro el criterio de la pertinencia de los contenidos culturales en juego para la vida, la dinamización y el crecimiento de las organizaciones populares.

- A propósito de este tema apareció una tensión entre dos formas de concebir a los agentes educativos que, personalmente, no vi resuelta y que creo importante dejar en la agenda para mañana. Hay quienes visualizan el "educar-capacitar" como tarea de "agencias especializadas" de la sociedad; en esta perspectiva se subraya la eficiencia y se opta por llegar a respuestas, más o menos, estandarizadas frente a demandas recurrentes y semejantes (aún reconociendo que estas demandas no son nunca idénticas). Se estaría por una profesionalización creciente de la oferta, según la cual cada institución debiera dedicarse a hacer lo que sabe hacer bien. Hay otros que subrayan, más bien, el "educar-capacitar" entendido como una dimensión de cualquier actividad organizada; desde esta óptica se cuestiona la exterioridad de una educación y capacitación en manos de agencias especializadas y se pone el énfasis en apoyar procesos a través de los cuales un grupo aprende colectiva y autónomamente.

- En la revisión de prácticas específicas fue muy evidente la constatación de que la realidad y concretamente la realidad popular posee significados múltiples; en nuestras experiencias vamos transitando a través de esos significados. Ahora bien, el significado que le otorgamos a las cosas no es inocente con respecto a nuestra acción; por el contrario, el modo como interpretamos la realidad abre y cierra posibilidades de acción. En esta perspectiva se advierte la importancia del tema de los "filtros ideológicos" que planteó Gloria Torres. Al comienzo de la acción social solidaria predominaron los filtros más netamente políticos; hoy se comienza a advertir otros peligros: filtros institucionales, filtros de clientela, filtros de agencias externas, etc.

- Verónica Matus, en su comentario, nos abrió muchas pistas de reflexión, quisiera retomar una que entronca bien con lo que venimos diciendo. Se trata de la constatación sobre la relación existente entre las visiones que vamos construyendo de la realidad y el tipo de práctica en la cual estamos comprometidos. Al respecto, más importante que las denominaciones que damos a nuestro trabajo más importante que si a un grupo lo llamamos solidario, OEP o taller cultural, es la perspectiva más global o más parcial con la que se trabaja. En concreto, se distinguió entre las agencias o actores que trabajan con un concepto de territorialidad o de comunidad local, atendiendo una multiplicidad de grupos, demandas, problemas que conviven en el seno de esa comunidad; y las agencias o actores que se especializan en el tratamiento de una problemática y que atienden a una diversidad de comunidades locales llevando una contribución a ese tema específico. El primer grupo va a acentuar más fácilmente la globalidad de la realidad, la interconexión de los problemas; el segundo grupo corre el peligro de poner el problema sobre el cual trabaja en un primer plano. De nuevo la pregunta que surge es si son miradas complementarias que nos aportan riquezas diferenciales o si son miradas que de una u otra forma traicionan la realidad y entorpecen la comprensión de los sectores populares.

- Existe una tensión que atraviesa este tipo de prácticas -la que fue bien planteada en el comentario de Daniela Sánchez-, entre identidad y acción o, en términos más generales, tensión entre intencionalidad y técnica. Al examinar las cosas que hacemos se advierte que ellas descansan fuertemente en una mística de acción; hay mucho idealismo y buen idealismo; nuestras acciones expresan la necesidad de mantener viva una esperanza. Sin embargo, estas acciones también pretenden ser un servicio profesional a los sectores populares y desde este ángulo se expresa la necesidad de una mayor eficiencia técnica.

3. Para finalizar quisiera recoger un llamado que hizo Antonio y que ha sido bien recibido por varios durante el día. Es importante proseguir una reflexión sistemática, como la que estamos iniciando, sobre este tipo de prácticas. Como se dijo, se trata no sólo de una importancia "académica", sino de una responsabilidad social y política.

## PARTE II

### La relación entre profesionales y sectores populares

#### 1. INTEGRACION FORMAL Y SEGREGACION REAL: MATRIZ HISTORICA DE LA EDUCACION POPULAR

*Gabriel Salazar V \**

A lo largo de muchas décadas, la actividad social desplegada por los pobres para resolver por sí mismos sus problemas básicos de supervivencia ha sido, de parte de los políticos y teóricos chilenos de mentalidad "nacionalista", consistentemente desvalorizada. En primer lugar, porque se la ha considerado una actividad que no se orienta según fines "nacionales" sino meramente "privados". En segundo lugar, porque constituye una actividad territorialmente dispersa, fragmentada, individualista y con un bajo índice de institucionalización nacional. En consecuencia, en tanto que es una actividad que se constituye como un "objeto atomizado", se le niega la posibilidad de acceder al rango de "sujeto histórico". Y no accediendo a este rango, no puede ser considerada como expresión de un movimiento social"; es decir, como una fuerza capaz de operar en el plano de los "problemas nacionales" y del Estado. De este modo, se concluye la paradoja de que la lucha de los pobres para subsistir y humanizarse, aunque constituye la esencia misma de la llamada "cuestión social", no es un "movimiento social", sino otra cosa. Cualquier otra cosa. O si lo es, sería un movimiento social de baja categoría.

La deducción que los políticos y teóricos chilenos de mentalidad "nacionalista" han realizado a este respecto no se detiene, sin embargo, allí. Pues -se agrega a lo anterior- siendo la actividad subsistencial de los pobres una mera "actividad fragmentada" y no un formalmente establecido "movimiento social", entonces el problema social que motiva esa actividad no puede representarse a sí mismo frente a la Nación y al Estado, sino mediante la intervención de terceros. El quehacer de los pobres en torno a su propia identidad indigente requiere -según esta perspectiva- delegar a otros su contenido "político". O, si se prefiere una expresión más provocativa, conlleva el escamoteo de su contenido "histórico" por parte de la clase política y el Estado. Pues los problemas sociales son asuntos privados que no constituyen en sí movimiento social. Las soluciones a esos problemas, en cambio, son asuntos públicos que requieren ser trabajados mediante la acción politizada de movimientos sociales institucionalizados de relevancia nacional".

Es evidente que, en este tipo de análisis, lo "político" ha sido reducido al quehacer público e institucional en torno a los "problemas nacionales" y al "Estado". Sin embargo, tal reducción no impide manejar el concepto (de lo "político") de un modo absorbente, pues de hecho opera vaciando y capturando para sí el contenido político eventual del resto de las actividades "sociales". En los hechos, ese modo absorbente opera compulsando a ese resto de actividades sociales a delegar su contenido político a los grupos que laboran especializada y profesionalmente en torno a los problemas nacionales y el Estado. Es difícil no pensar que la definición reductivo-absorbente de "lo político" (que desvaloriza históricamente a muchas actividades sociales esenciales) resulta indispensable para la reproducción histórica y social de la "clase política" es decir, para los intereses específicos de aquélla.

\* Historiador, investigador SUR

Puede que sea falso que los políticos profesionales (y sus ad-láters intelectuales) estén difundiendo definiciones que, en el fondo, apuntan a preservar la permanencia de su "negocio", y nada más. Sin embargo, el hecho lógico de esa "indispensabilidad" no puede ser negado, y esto, cuando menos, arroja la sombra de una duda acerca del hecho -no lógico solamente sino también real- de que el quehacer de los pobres en torno a sí mismos no constituye "movimiento social" ni contiene política, a menos que se organice en términos de delegación piramidal frente al Estado.

Después del Golpe de Estado de 1973, y en especial, después de la crisis económico-política de 1982-83, este tipo de análisis -que ya ha acumulado varias versiones a lo largo de la historia de Chile- ha recobrado una nueva vida. Pues se practica incluso entre los opositores a la dictadura actual (1). En el principio, fue un análisis aristocrático-clasista: los pobres (gañanes, sirvientes, iletrados) carecen, por su pobreza, de responsabilidad cívica. Después, fue un análisis mesocrático-nacionalista: los pobres pueden tener responsabilidad cívica, pero a condición de que amen más a su Patria que a su clase, y obedezcan más a las Leyes de la República que a sus impulsos primarios. Más tarde aún -casi ayer- fue un análisis mesocrático-desarrollista: los pobres pueden participar en el desarrollo global de la sociedad, pero a condición de que subordinen sus reivindicaciones sectoriales a las necesidades estructurales del sistema económico y político nacional. Hoy -¿es todavía el ayer?- tiende a ser un análisis mesocrático-restauracionista: los pobres pueden moverse todo lo que quieran en torno a sus problemas, pero en lo político deben apoyar, aún por sobre sus problemas, "una propuesta social y moral de reintegración nacional".

La perspectiva histórica suele ser, a menudo, irreverente. El "realismo histórico" suele dejar al desnudo las flexiones y genuflexiones ideológicas del llamado "realismo político". Lo cual puede ser entendido como una virtud, o bien, ocasionalmente, como un inoportunismo impolítico. En todo caso, lo que está involucrado en el tipo de análisis que se ha resumido en estas páginas (nada menos que la proyección política de los pobres de hoy), hace aconsejable arriesgarse en lo impolítico para practicar una virtud (potencial).

La opción anterior está también fundada en un hecho real, aparentemente nimio pero históricamente significativo: las actividades populares de base que procuran resolver solidariamente sus problemas más inmediatos, han continuado desarrollándose aún más acá de -1983. Es decir, aún después de que las formas "tradicionales" de hacer política (y teoría) encontraron un espacio para su restauración relativa y para el restablecimiento del análisis expuesto más arriba. Tal continuidad resulta tanto más significativa cuanto que, desafiando la restauración señalada, esas actividades populares han creído necesario preguntarse seriamente acerca de la „estrategia global" que debería regirlas. Esta es una pregunta nueva al interior de esos movimientos, surgida -no cabe duda- del trabajo también inédito realizado por una nueva generación de educadores populares en Chile.

¿Estamos en presencia de una refundación y redefinición de lo político" a partir de una valorización positiva de lo social" y lo popular"? De ser así ¿significa esto que -como se ha dicho- todo es político", o, más bien, que la actividad de los pobres en torno a su identidad indigente adquiere legítimamente un rango "social", de "movimiento" y de "sujeto histórico"; es decir, un puesto más adecuado dentro de los análisis teóricos, en los que ya no domine el concepto reduccionista-absorbente de "lo político"? ¿O significa una reformulación con mayor sustancia social del principio de la "representatividad"?

Como quiera que ello sea, parece pertinente examinar -aunque sea de modo esquemático- la matriz histórica de la "nueva" autoeducación popular. Y este es el objeto de esta ponencia.

1. Por ejemplo, G. Campero. »Sobre los movimientos sociales en Chile". En F Calderón G. (Comp.) Los movimientos sociales ante la crisis.. Buenos Aires, 1986, pp. 393 et seq.

## 1. El estado "nacional": matriz segregadora

"Esos sentimientos (de angustia) me han forzado a mirar y reflexionar sobre la noción de Estado, tal como se ha dado en Chile, donde el Estado es la matriz de la nacionalidad; la nación no existiría sin el Estado, que la ha configurado a lo largo de los Siglos XIX y XX,(2)

Tal vez sin proponérselo, el historiador Mario Góngora -uno de los más importantes en Chile durante este siglo- redondeó, en el texto que sirve de epígrafe, la definición básica del reduccionismo absorbente de Lo político", y del llamado "realismo político" que descansa sobre él. Es decir, la idea de que, en última instancia, el Estado es la matriz o demiurgo de la sociedad y su destino. O, como se suele decir ahora, de la certeza de que "nada se puede hacer sin el Estado". Con ello, el historiador M. Góngora constató, menos que la acción configuradora del Estado sobre la nación y la sociedad, la "noción" de Estado que ha sido dominante en la clase política chilena, desde el siglo pasado hasta hoy.

La historia "social" de Chile -una disciplina que aún no se ha desarrollado suficientemente, como para ser asimilada por los políticos, y que el profesor Góngora sólo practicó para los siglos coloniales- muestra, más específicamente, que la acción estatal ha configurado los conflictos sociales de la nación más que la nación misma. Y esto, no por otra razón sino porque el Estado ha sido una construcción de poder emprendida -y nunca concluida- por determinados grupos sociales, en función de proyectos históricos sectoriales, y según una determinada capacidad para imponer esos proyectos sobre el conjunto de la Nación. En verdad, han sido las (tensas) relaciones internas de la Nación las que han modelado (a medias) el Estado "nacional", por donde éste no ha hecho otra cosa que expresar esas relaciones y, más aún, profundizar sus tensiones. La tensa, cambiante e inconclusa fisonomía del Estado Nacional -que fue lo que generó los sentimientos de angustia del profesor Góngora- convoca hoy los políticos y teóricos chilenos, una vez más, a invocar la voluntad de la Nación para re-estructurar el Estado. Precisamente, tras el acrecentamiento de conflictos producidos por los grupos que recientemente han tenido acceso a él.

El accionar conflictuado de los grupos componentes de la Nación sobre el Estado -donde unos han influido más que otros- ha generado en el largo plazo un doble efecto: a) la ineficiencia acumulada de la conducta estatal respecto del desarrollo económico global de la nación, y b) la segregación real (con integración ficticia) de los sectores más pobres de la nación. Sobre la base de este doble efecto, podría construirse una (útil) visión heterodoxa del Estado "nacional", para la cual existe una superabundancia de testimonios de todo tipo. Aquí nos interesa sólo puntualizar algunos aspectos sobre su acción segregadora respecto de los pobres de la nación.

a) Durante el siglo XVI, el grupo valdiviano definió un conjunto de relaciones de dominación, que segregó hacia abajo a una masa mayoritaria de colonos pobres que, por ello, tendieron a transformarse en una "soldadesca" indigente, endeudada, vagabunda y reprimida.

b) Durante los siglos XVII y XVIII, las élites burocrática y encomendara impusieron un sistema de trabajo que excluyó a los mestizos, las castas y los españoles pobres". Hacia 1800, se acumulaba en Chile un enorme masa de vagabundos, que infestaba todo el territorio. (3)

2 Góngora, M. Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX, Santiago, Ediciones La Ciudad, 1981, p.5.

3 Góngora. M. El vagabundaje en una sociedad fronteriza Chile siglos XVII a XIX Santiago. 1966

c) Durante el siglo XIX, la élite mercantil-financiera y su correspondiente "clase política" ("grupo estancero" de Diego Portales y los nacionales" de Montt y Varas) excluyeron constitucionalmente de todo derecho ciudadano a los indios, gañanes, y indigentes y analfabetos. al paso que permitían la consolidación de un doble sistema de trabajo: contrato asalariado con prebendas adicionales para "mecánicos" extranjeros, y enganche peonal (pago en fichas, sin prebendas) para vagabundos chilenos. Hacia 1900, se descubría que las 3/4 partes de la nación chilena se hallaba en situación peonal, mientras 1/3 de la fuerza de trabajo masculina había emigrado del país. Era un hecho: la segregación se había practicado hasta llegar a un punto crítico.

(Los grupos sociales que por 1900 manejaban el Estado comprendieron que debían modificar en algún grado sus políticas de 'configuración nacional', y pasar de la larga etapa de segregacionismo activo a otra de integracionismo formal. De aquí resultó el viraje de 1910, Y la envolvente conducta estatal del período 1910 1973. O, lo que es igual, el vía crucis de la noción de Estado en los políticos. Que debieron luchar entre sí la adaptación de la maquinaria estatal a los múltiples clavos y espinas de una Nación internamente desgarrada. En camino a la siempre lejana (y por tanto kafkiana) parusía del Estado "socialmente vertebrado").

d) Entre 1910 y 1973, dirigido por una "clase política" de creciente multiclassismo pero de impertérrito reduccionismo político, el Estado comenzó a extender sus alas, como queriendo abarcar todos y cada uno de los grupos componentes de la Nación (¿era, por fin, el Estado "nacional"?).

Los pobres, junto a las élites y a las clases medias, fueron convocados a educarse, urbanizarse, a ejercer derechos cívicos, a consumir productos industriales, a "participar". Escuelas, liceos, universidades, partidos políticos, oficinas públicas, recintos electorales y tiendas de centro se vieron invadidos por masas de chilenos de toda extracción y origen. Multitudinarias concentraciones y desfiles marcharon periódicamente hacia las calles y plazas aledañas de La Moneda -la casa del Estado -para entregar la ofrenda de sus peticiones y demandas, confirmando así el carácter supremo y demiúrgico del Estado. En consonancia, el presupuesto fiscal se expandió fuera de todo control. Poco a poco se hizo evidente -en un país como Chile- que el Estado era un marco demasiado estrecho para contener, sustituir y modelar el ebullente movimiento histórico del conjunto de los grupos que, en conflicto, componían la Nación. Y en esa estrechez la palabra de los políticos se fue haciendo sal y agua. Y allí fracasaron los mejores demócratas y también los mejores tecnócratas. Y hasta los mejores educadores. Y todos llegaron, unos por un camino, otros por otro; algunos antes de 1973, otros después; a la conclusión de que, dada la estrechez del Estado y los excesos de sociedad, era preciso asegurar el marco estatal y segregar -de algún modo políticamente inteligente- los ribetes de sociedad excesiva. O sea: a los pobres. Y así, después de 1973, se abrió un forado histórico, un atajo, para Regar al punto de partida: al siglo XIX: señores, es preciso, por la salud de Chile, segregar.

Lo que revela que la integración formal -panacea del reduccionismo político de todos los tiempos- tiene como sustancia última y esencial, no otra cosa que la segregación real (de los pobres, por supuesto).

## **2. En el "bajo pueblo": construcción segregada de identidades de emergencia. Características generales**

Los segregados chilenos son lo que son, por haberse hallado y hallarse dentro "del alcance" del sistema de dominación que se ha establecido históricamente en el país. En este sentido -puede decirse- forman "una parte" de ese sistema. Pero esta pertenencia no los exime, sin duda, del imperativo de resolver

por sí mismos, sobre el margen de la supervivencia, el trabajo de modelación de su identidad social. Identidad que, por las condiciones de segregación en que deben operar, no puede ser de "emergencia".

La configuración de identidades "de emergencia" no ha sido ni es un proceso "público" que el sistema central tienda a asumir. Es por esto que no se han desarrollado en Chile, históricamente, instituciones educacionales, ni de planificación, ni siquiera de politización, que asuman el quehacer de los pobres en torno a su identidad indigente a partir de su misma lógica vital. La configuración de esas identidades tiene lugar en una especie de tierra de nadie, en una zona de *laissezfaire* llevado al extremo. Donde desarrollan una sub-historia, intrascendente y valóricamente despreciada, que más vale tratar como enfermedad que como vida social.

De ese bajo fondo, sin embargo, ha emergido la mayoría de las identidades más "típicas" de la nación chilena. No está de más mencionar algunas de ellas.

De los siglos XVII y XVIII: los variados tipos de "vagamundos" y "ociosos malentretenidos". Del siglo XIX: buscones, maritateros, vivanderas, fritangueras, sirvientes, huachos, chinas, cateadores, pallaqueros, pirquineros, regatones, faltos, balseros, lavanderas, cangalleros, bandoleros, chincheleros, chinganeras, fondistas, aposentadoras, placilleros y (entre otros) los ubicuos peones-gañanes. Del siglo XX: pionetas, veginos, ferianos, patines, cabrones, cabronas, copetineras, striptiseras, lavanderas, asesoras del hogar, lustrabotas, suplementeros, cuidadores de autos, cantores de micro, lanzas a chorro, pirquineros, vendedores ambulantes, cobradores de carros y góndolas, hojalateros, afiladores, heladeros, cartoneros, chinchorreros, perreros, basureros, rastrojeros, jornaleros y (entre otros) limosneros. Es decir: todos los que en el siglo XIX se arrancharon en cualquier parte, formando guangualíes, rancheríos, aduares africanos y "potreros de la muerte". Y los que en el siglo XX se acobacharon, primero en los conventillos; después en las callampas, y, más tarde, en los "campamentos" y «poblaciones».

Es sorprendente la gran variedad de identidades "de emergencia" (o de desecho) que ha surgido de los procesos de segregación. Y puede ser aún más impactante adentrarse en el conocimiento de sus múltiples historias particulares.

Sobre todo, porque ellas denotan un enorme gasto de energía social y un intenso esfuerzo de imaginación creadora. El contraste entre las identidades populares "hechas a mano" y a golpes, y las estercotipadas "identidades estructurales", puede ser abismaste, en especial, en cuanto a la riqueza de los procesos de humanización que sus configuraciones respectivas involucran. El proceso de configuración de una identidad popular de emergencia merece, por su riqueza, ser estudiado en mayor profundidad, y sus rasgos ser mejor asumidos teóricamente.

Las características más generales de ese proceso pueden esquematizarse del modo siguiente (según la observación histórica):

a) La construcción segregada de identidades de emergencia no es una responsabilidad pública, sino (en términos de vida o muerte) del mismo individuo involucrado. Como promedio, es una responsabilidad que recae sobre él entre sus 8 y 14 años; cuando comprende que debe buscar o inventar algo para ayudar a sus padres, hermanos menores, y a él mismo. Es por ello que la clave de la "identidad popular" debe buscarse en la historia privada de los niños indigentes.

("Muchas niñas de enseñanza básica -dijo el padre Hernán Alessandri-, unas, antes de partir a la escuela por la tarde, recorren fábricas, supermercados, paraderos de taxis o de locomoción colectiva, ofreciéndose por \$200, 100 y hasta por \$10. Muy poca gente lo sabe, pero es una situación que se repite cada vez más")(4).

b) Aunque es una búsqueda que se realiza a campo abierto ("echarse al camino", decía el gañán del siglo XIX), la construcción segregada de identidad social involucra una fuerte relación horizontal (de "compañerismo" o "camaradería") entre los múltiples "buscadores". En este tipo de relaciones surge una significativa "solidaridad pragmática", que no sólo está en la base del desarrollo de una visible "identidad grupal", sino también de acciones y movimientos convergentes, que pueden llegar a constituir una fuerte amenaza para el sistema dominante. Aunque no se proyecte en organizaciones de tipo piramidal, la camaradería popular tiene la capacidad de manifestar una "organicidad conductual" que la historia social registra nítidamente.

e) La construcción de identidades en el margen está dominada por una fuerte compulsión a la creatividad, a la readaptación, al "aprovechamiento" de todo. Lo que, estrictamente hablando, se denomina "cultura autóctona nacional", ha surgido en gran medida de esa compulsión. El movimiento "social" del bajo pueblo ha sabido crear, a lo largo del tiempo, múltiples formas societales, económicas y culturales donde el Estado y el sistema central no habían creado nada para él. Es más: a menudo, el sistema se ha apropiado de las creaciones desarrolladas por los grupos segregados, a veces por su rentabilidad, a veces atraído por la vida y el calor humano que contienen, y otras, para sustanciar o/y adornar su peculiar (extranjerizante) concepto de "cultura nacional".

d) En los procesos marginales de auto-construcción social, el pragmatismo tiende a dominar por sobre las "normas ideales" de conducta. Allí, las leyes, normas y usos del sistema dominante se legitiman con dificultad, a contrapelo del movimiento social concreto. Esta "dificultad" ha sido a menudo teorizada en términos de la Intrínseca "inmoralidad popular" ("gente sin Dios ni Ley"). Otras veces, más sofisticadamente, se habla de la "anemia" de las masas populares. De cualquier modo, esa "dificultad" ha constituido un roce, un conflicto, que el sistema asume desencadenando políticas represivas, de extirpación, o de moralización. De este modo, a menudo, la construcción segregada de identidades de emergencia ocurre dentro de una "guerra de baja intensidad".

e) Por lo anterior, se puede apreciar que los movimientos subalternos del "bajo pueblo" tienden a "fundar sociedad" más bien que a practicar gimnasia política de orientación estatal (con excepción, quizás, del período 1910-73, que lanzó la política de modernización exterior de la pobreza).

Todo lo anterior ha sido y es realizado por los grupos populares sin contar con el auxilio técnico, económico o político del Estado. Es por ello que esos grupos han desarrollado sus historias recurriendo fundamentalmente a sí mismos. Educándose a sí mismos. Siendo, por lo tanto, "sujetos históricos" en un sentido mucho más primario y amplio que los sujetos puramente para-estatales y políticos. Demostrando que puede haber vida, sociedad y "movimiento social" sin el concurso del Estado, o con un mínimo apoyo estatal, o bien -lo que es históricamente más real- contando con la oposición y represión estatales.

Es por ello que el nuevo tipo de "educación popular" que ha emergido en Chile después de 1973, que se sitúa o trata de situarse directamente en el proceso mismo de construcción de las identidades populares, es un hecho histórico altamente significativo. Sobre todo, si esa educación logró sortear sin grave daño la restauración relativa de la política tradicional, desde 1983. La centenaria práctica estatal de segregación de los grupos más indigentes no ha hecho otra cosa, todo el tiempo, que forzar a los pobres a constituirse como "sujetos históricos" en el más real y completo sentido de la palabra. Añadir a la práctica habitual de tales sujetos la preocupación por su "estrategia global" no es, por tanto, aventurar herejías utópicas ("todo es político", los movimientos sociales totalitariamente contra el Estado "nacional" sino, simplemente, promover su capacidad instalada a un nivel superior de desarrollo, que legítimamente merecen.

### **3. ¿Hay algo más que "subsistencia" en la construcción de identidades populares sobre el margen?**

En primera y última instancia la lucha de los pobres por su identidad, no es otra cosa que la lucha por su humanización. En este sentido, su lucha se sitúa no sólo en el impulso más esencial y trascendente de lo político, sino que también en los principios básicos de fundación y refundación de toda sociedad y de toda cultura. Tanto lo primero como lo segundo encuentran su fundamento humano y social más puro en la sustancia y sentido de esa lucha radical. No es exagerado, por lo tanto, afirmar que, históricamente, los "movimientos sociales" y los "aparatos de Estado" se constituyen y legitiman, no en las "especificidades" de la clase política, sino en los proyectos de largo plazo del "bajo pueblo". El poder histórico radica, por ello, en los que, desde el plano de su segregación, luchan por humanizarse.

Antes de 1973, los pobres lucharon su identidad como meros individuos, pese a su activa camaradería lateral. Falta de una "educación popular" centrada en ellos mismos, su lucha tuvo una escasa proyección estratégica. Su movimiento no alcanzó, pese a su organicidad cultural y conductual, suficiente colectivización. Sus logros fueron parcelados, puntuales, de consumación básicamente individual. De aquí que, muchas veces, las "Identidades de emergencia" permanecieron, más allá de su cristalización definitiva, como formas individualistas, a menudo rodeadas por una nerviosa cáscara de auto-marginación subjetiva, sobre todo en este siglo. En otros casos, condujo el desarrollo de mentalidades cerradas de escalamiento social individual; o bien, de constitución de grupos meramente delictuales. En suma, favoreciendo la descolectivización de los movimientos convergentes.

La ausencia de una auto-educación adecuada y el rebrote de sesgos descolectivizantes, han sido normalmente los factores que han producido el temprano marchitamiento de los brotes espontáneos de "sociedad popular" que, con alta frecuencia, han surgido en todos los intersticios segregados del sistema dominante. Ese marchitamiento se ha traducido en la pérdida del sentido del "poder histórico" que radica en el "bajo pueblo"; en la no-conciencia de su capacidad para fundar sociedad; en la ignorancia de que la "sociedad justa" radica en su propio ser social y no en las utopías ideológicas que le proponen los políticos (y sus teóricos).

En la construcción segregada de identidades populares hay algo más que una mera búsqueda por la supervivencia: hay un potencial de refundación social. En el pasado, ese potencial se gastó en mera supervivencia y/o en sociedades populares marchitadas. Desde 1973, ha surgido la inquietud por desarrollar los instrumentos teóricos y pragmáticos que permitan utilizar ese potencial sobre un horizonte más vasto. Su demanda -central- por humanización así lo exige.

### **4. Los instrumentos auxiliares de la colectivización, o la modernización de la auto-educación popular**

El primer escollo que enfrentó la "nueva" educación popular en Chile, fue discernir los parámetros estratégicos de su espontaneísmo inicial. La crítica y las sospechas difundidas por los sustentadores del semi-restaurado reduccionismo político, aunque amenazantes en un principio, han concluido por ser un estímulo inducente. Sin embargo, en el terreno de los parámetros estratégicos, los educadores populares de nuevo tipo parecen haber avanzado más en la conciencia del problema que en la solución del mismo. Esta forma de avance no ha paralizado el movimiento, sin embargo. Acaso, porque una de las mayores virtudes del movimiento social "específico" de los pobres es que tiende a plantear el problema de los universales" después del de las "concreciones particulares"; y el problema de lo posible con posterioridad al problema de lo probable, y el uso de la fuerza que todavía no se tiene bastante más adelante, del uso de la que desde ya se posee. El movimiento popular, sin duda, no tiene un tranco de siete leguas. Su lógica procede de lo pequeño, y desde aquí ("vamos viendo") a lo más grande. La respuesta a la pregunta por los "parámetros estratégicos" no puede llegar precipitadamente. La pregunta concreta que se requiere responder hoy es la

que se refiere a cómo dar, por un lado, una dimensión orgánica adecuada, y por otro, un sentido práctico y funcional al problema semi-resuelto de la solidaridad. Pues urge la colectivización de las actividades "subsistenciales".

De todos modos, el giro epistemológico involucrado por el surgimiento de la nueva "educación popular" presenta problemas técnicos de no poca complejidad.

En primer lugar, requiere de un ajuste significativo de la práctica teórica de las ciencias sociales, que deben salir de sus enquistadas "zonas abstractas" y bajar a la concreción, al movimiento, a una confrontación cara a cara" con sus "objetos". Las escolásticas "verdades objetivas" y "matemáticas" necesitan ser enriquecidas con "verdades factuales", que no son relaciones Intemporales, sino construcciones temporales, hechas de ideas tanto como de acción, de investigación tanto como de movimiento social. Pues no puede haber ciencia con real funcionalidad social -y nacional- sin su articulación a los movimientos humanizadores de las masas segregadas. Pero también, a la inversa, no hay posibilidad alguna que esos movimientos puedan colectivizarse y convertirse en un influyente proyecto histórico sin el concurso eficiente de la ciencia social. Con tanta mayor razón, cuanto que esa "colectivización" es un proceso histórico nuevo.

Del mismo modo, en segundo lugar, se requiere concebir una nueva pedagogía. Una pedagogía que enseñe, por sobre todo, a colectivizar las prácticas populares y a proyectar, en toda su extensión potencial, la construcción segregada de las identidades populares. Eso significa enseñar a hacer historia, a refundar la sociedad global a partir de las mismas prácticas cotidianas. La nueva pedagogía no puede estar determinada por los grandes "sistemas teóricos", ni por el romanticismo populista que encierra el bajo pueblo en sí mismo, aislándolo de la sociedad global. El movimiento social de los pobres no puede encerrarse en una línea de acción puramente culturalista y solamente intersticial. La tendencia humanizadora que lo anima exige su canalización por los sentidos políticos, y esto determina enfrentar, en el momento oportuno, el problema de reorganización global de la sociedad y del Estado. La nueva pedagogía debe operar, por lo tanto, conforme a valores de "movimiento" más que de "dominación". La nueva pedagogía necesita producir un cambio sustantivo en el esquema de valoraciones que opera -desde 1910- en la conciencia social de los grupos segregados. Pues, si el "bajo pueblo" no encuentra en sí mismo y en sus proyectos la fuente de sus valoraciones y la base de su auto-estima, entonces tendrá que seguirla encontrando en el sistema que lo segrega. Y eso, sin duda, equivale a negarse a sí mismo.

Por último -y no es lo menos importante- se requiere resolver un problema fundamental: el de la refundación de las prácticas políticas del movimiento popular. Esto dice relación, sobre todo, con el proceso de democratización interna del mismo movimiento popular, lo que equivale a redefinir, por sobre todo, el ya viejo principio de la "representatividad" y el caduco concepto reduccionista de lo político". En gran medida, eso es también poner en cuestión las bases de sustentación de la "clase política, su rol, su intereses específicos. Todo ello, no en razón de un mero antagonismo (anómico) frente a los liderazgos y las funciones articuladoras del Estado "nacional", sino más bien por el efecto depurador y socializante del movimiento fundamental de humanización, que los pobres, en gran medida, monopolizan.

## 2. EL OTRO PUNTO DE VISTA: LA PERCEPCION DE LOS PARTICIPANTES DE LA EDUCACIÓN POPULAR

*Sergio Martinic\**

### **Presentación**

En los últimos años la educación popular y las experiencias de acción social han sido objeto de diversos tipos de estudios y animan las más acaloradas controversias.

Algunos enfatizan las "promesas" de estas experiencias que transcurren en el reino de la sociedad civil. Para ellas éstas anticipan nuevas formas de sociabilidad y de solución de problemas a partir de recursos propios. Se perciben como el espacio educativo de los movimientos sociales que surgen en nuestros países.

Otros centran la atención en sus debilidades; reconocen en estas experiencias un "basismo populista" que separa a los propios grupos populares de movimientos nacionales o un progresismo ingenuo que no toma en cuenta la importancia estructural del Estado.

Libros y artículos se suman en la discusión y todavía sabemos poco del trabajo específico que realizan estas experiencias. No hay suficientes análisis de sus acciones y supuestos pedagógicos ni menos evaluaciones adecuadas sobre los resultados que se obtienen en los diversos planos en que estas experiencias intervienen. En este caso la gran discusión no ha dejado ver la naturaleza y características de las prácticas que se llevan a cabo.

Este estudio pretendió abordar el problema tratando de rescatar el "otro punto de vista". El de los participantes o afectados según sea la posición que se tome.

Asumimos que mirar las experiencias desde otro horizonte marca dimensiones no consideradas con atención por los educadores. Pero, ¿cómo estudiar el punto de vista del otro sin contaminarlo con nuestra propia interpretación?.

Duro problema que se sigue discutiendo en la antropología y ciencias sociales. Optamos por una opción crítica. El naturalismo extremo sólo describe y también interpreta. El fotógrafo por más que "retrate" la realidad, encuadra y define planos con su instrumental. Pensamos que no hay observación sin interpretación y asumimos que nuestra aproximación, sin duda, constituye una interpretación y por lo menos necesita explicitar los supuestos teóricos e empíricos en que se funda.

Por tal razón explicitamos hipótesis de trabajo que, a la vez, intentan expresar, quizás con radicalidad, un discurso inverso al que parece constituirse como sentido común entre los educadores. Así, entonces, comenzamos a ver estas experiencias como espacios de distribución de recursos; ejercicio de relaciones de poder y reforzamiento de las pautas cotidianas de los participantes.

La investigación intentó desmentir estas hipótesis iniciales con el fin de producir nuevas proposiciones que estuvieran más cerca de lo que se considera realidad.

Este documento presenta una síntesis de los resultados de dicha investigación y que tuvo por objeto la percepción que los participantes tienen de 5 experiencias diferentes que pertenecen al amplio campo de la educación y de la acción social.

\* Antropólogo, Investigado( del Centro de Desarrollo de la Educación (CIDE)

Se trata sólo de resultados parciales y comparativos. Cada caso constituye un informe particular rico y más complejo que este documento (1). No pretendemos recuperar en un informe general toda la originalidad particular de cada uno de ellos.

Este estudio no hubiera sido posible sin la excelente acogida de los participantes y educadores de las experiencias analizadas. Hacia ellos nuestra más sincera gratitud y esperamos que los resultados puedan ser de utilidad para el trabajo que realizan.

La investigación fue llevada a cabo por un equipo de personas que, en sus diferentes fases, analizó y comparó la información de cada caso. Muchas de las ideas que aquí se sostienen surgieron de esta discusión colectiva y esperamos que no hayan sido alteradas sustantivamente. Nuestros agradecimientos se dirigen a los integrantes de dicho equipo: Cecilia Jara, Horacio Walker, Alfredo Rojas y Fernando Maureira.

Por último, queremos hacer un reconocimiento especial a Juan Eduardo García Huidobro; Basil Bernstein; Katty Rockhill y Ed. Sullivan por sus opiniones y valiosas sugerencias en distintos momentos de este estudio.

## **1. Propósitos e hipótesis de trabajo**

El propósito central de este estudio fue analizar las experiencias de educación popular desde el punto de vista de sus participantes.

Consideramos participantes a aquellos que se involucran directamente en la práctica de una experiencia educativa. Es una categoría más restringida que la de beneficiarios ya que alude, básicamente, a las personas que dedican tiempo para el trabajo educativo y se sienten parte del grupo o de la instancia organizada para tal efecto.

Asumimos que educadores populares y participantes interpretan y piensan estas experiencias con lógicas distintas. Esto es así porque son actores que tienen posiciones sociales diferentes y, sobre todo, porque sus categorías para organizar y expresar su pensamiento difieren considerablemente.

La hipótesis general de este estudio es que para los educadores o agentes externos estas experiencias constituyen una propuesta de transformación de la realidad. Para los participantes en cambio, constituyen un particular espacio de estabilidad y de integración en la sociedad. Si para los primeros la ruptura con lo existente fundamenta la acción; para los segundos, la mantención o la creación de un orden que los integre constituye una orientación práctica fundamental.

Desde el punto de vista de los educadores, cada proyecto puede entenderse como una hipótesis de cambio. Es decir, como una apuesta que se orienta a transformar el orden existente creando, al mismo tiempo, una nueva realidad que anticipa el orden deseado(2)

Desde el punto de vista de los participantes, en cambio, cada proyecto puede entenderse como un particular espacio de integración social y de obtención de recursos materiales y simbólicos tanto a nivel local como de la sociedad.

En efecto, a nivel local estas iniciativas ofrecen la oportunidad de recrear y establecer relaciones sociales, recomponer lealtades y estructuras organizativas e intercambiar mensajes, conocimientos y recursos que permiten mejorar las condiciones de sobrevivencia Y de integración cultural de cada grupo familiar.

1. Los informes de casos son los siguientes; Cecilia Jara: "Análisis del proyecto nos juntamos ¿y?"; Fernando Maureira: "Proyecto de cooperación Técnica"; Alfredo Rojas: "Apoyo a Jardín Preescolar"; Horacio Walker; "Capacitación de dirigentes poblacionales"; Sergio Martinic y Fernando Maureira- "Taller productivo de la Villa Venezuela"
2. Ésta aproximación conceptual nos ha permitido reconstruir el discurso de los agentes externos Ver Martinic S. Educación y cambio social Santiago CIDE Doc. de trabajo N° 7 1984

Pero, por otra parte, s a un nivel mayor, para los participantes estas experiencias constituyen un espacio de conexión con la sociedad global. De este modo las instituciones Y agentes educativos serán investidos de un rol de representación y de mediación ante la sociedad y el Estado sellándose por esta vía un particular sentido de pertenencia a la sociedad.

En este estudio proponemos que la orientación definida incidirá en las interpretaciones y representaciones que los participantes construyen sobre la relación pedagógica y, en su actuar específico, intentarán realizar la integración buscada.

Para abordar el análisis, el estudio se localizó en tres aspectos:

- (a) los dominios o ámbitos de la realidad en la cual se desenvuelven los participantes y que constituyen objeto de la acción educativa;
- (b) la relación pedagógica que se estructura entre agentes externos y participantes y,
- c) los cambios y conflictos que, en la realidad cotidiana de los sujetos, produce la experiencia educativa analizada.

Los dominios o ámbitos constituyen una dimensión de la realidad en la cual es posible situar una clase particular de prácticas y de relaciones sociales sobre las cuales -directa o indirectamente- el proyecto educativo pretende incidir. De acuerdo a un estudio previo de 100 experiencias educativas delimitamos la existencia de tres ámbitos principales de intervención: organización; trabajo y sociabilidad (3) . El primer paso de este estudio consistió en conocer algunos principios de funcionamiento de estas realidades con el fin de delimitar el "punto de vista" de lectura de la experiencia educativa.

Posteriormente nos abocamos al estudio de nuestro foco principal: la percepción que los participantes tienen de la relación pedagógica y de los cambios que se producen en cada uno de los ámbitos mencionados.

Por relación pedagógica entendemos una interacción especializada entre dos actores: educador y educando. Esta interacción consiste en una particular "conversación" sobre las acciones que realizan los participantes para garantizar su sobrevivencia e integración en la sociedad.

La interacción está sometida a reglas -que tienen a su vez diferente grado de explicitación- que regulan la relación del educador con el educando y que organizan en el tiempo lo que se transmite y aprende.

El discurso de la educación popular enfatiza el carácter dialógico y casi horizontal de la relación pedagógica que se da en estas experiencias. El educador se presenta como un "facilitador" que subraya y respeta el saber y experiencia del educando.

Nuestra hipótesis de trabajo es que para los participantes la relación pedagógica se percibe como una relación jerárquica que ubica a educador y educando en posiciones diferentes reconociendo en él, a su vez, un conocimiento y lenguaje especializado.

Refuerza esta jerarquía la presencia de recursos materiales (alimentos; remedios; semillas; créditos, etc.) y simbólicos (contactos; relaciones; autoridad; prestigio, etc.).

En efecto, para los participantes la circulación y transferencia de estos recursos es un hecho evidente e importante. Aún más, gran parte de la motivación e interés por participar se asocia a la posibilidad de acceder a ellos. Creemos que para los participantes los recursos aparecen relacionados a la acción del educador y la distribución de los mismos estará determinado por las "sanciones" y "refuerzos" que éste ponga en práctica.

3. García Huidobro, J. E. y Martinic, S.: Instituciones privadas y educación popular: el caso Chileno\_Santiago: CIDE, documento de trabajo N° 5, 1985.

La interacción educativa que se desarrolla en el tiempo va produciendo cambios en las maneras de pensar y de actuar de los participantes. Muchas veces estos cambios tienen una enorme distancia de lo esperado por los promotores o el curso que asumen resulta ser insospechable para los mismos.

Nuestra hipótesis de trabajo es que los cambios son percibidos por los participantes como conflictos ya que alteran las pautas o estructuras que rigen el orden cotidiano. Un cambio en las dimensiones culturales o simbólicas no pasa desapercibido en tanto produce una alteración de la normalidad cultural existente.

Creemos que el análisis de los conflictos asociados a la acción de los proyectos nos permitirá aproximarnos al sentido que asumen los cambios para los participantes y a las posibilidades reales de llevarlos a cabo en el marco de los límites materiales y simbólicos de los grupos con los cuales trabaja una experiencia educativa determinada.

En este informe daremos cuenta de los resultados principales de la investigación centrándonos en: la convocatoria y organización de los contextos pedagógicos; la relación educativa y percepción de lo que cambia y no cambia en la trayectoria de una experiencia educativa.

## **2. Procedimiento de trabajo y descripción de las experiencias estudiadas**

### **a) Descripción del procedimiento de trabajo.**

Este estudio optó por una metodología etnográfica ya que sus herramientas nos permiten describir situaciones, hechos y procesos culturales poniendo especial atención en "el punto de vista de los sujetos". Al mismo tiempo nos provee de instrumentos analíticos para inferir principios y orientaciones que subyacen en la generación de los sentidos que tienen las acciones para los individuos(4) .

Las hipótesis de trabajo que nos hemos planteado constituyen un instrumento analítico a validar o rechazar en el curso de la investigación. Por tratarse este de un estudio exploratorio no se trató de verificar estadísticamente las relaciones sugeridas sino que, más bien, de revisar la interpretación propuesta por cada una de ellas.

Las hipótesis de trabajo nos delimitaron el campo de las preguntas posibles y relevantes a considerar en los instrumentos de la investigación.

Los instrumentos utilizados consistieron en entrevistas localizadas; pautas de observación y grabación de sesiones de trabajo de los proyectos estudiados.

Por entrevista localizada entendemos una "conversación guiada" por una serie de preguntas previamente definidas. Las preguntas se formulan en el lenguaje del entrevistado y utiliza, lo más posible, sus propios términos de referencia.

En el curso de la conversación el entrevistador puede cambiar una pregunta o elaborar otras nuevas con el fin de profundizar temas o narraciones que se perciben importantes para comprender la perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus experiencias. El rol del entrevistador entonces, no es "sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (5) .

4. Un mayor desarrollo sobre la metodología de trabajo se encuentra en cada uno de los textos finales de estudios de caso. Sobre la concepción etnográfica de investigación ver Geertz, C: "From the native's point of view: on the nature of anthropological understanding" en Reilich, M. (Ed.) *The pleasures of anthropology* Mentor Book, 1975. p.p.58-73; Reeves, P. "The ethnographic paradigm(s)", en: *Administrative Science Quarterly, Cornell University*, Vol. 24 Dec. 1979. pp. 527-538; Rockwell E. "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en: *Dialogando*. Santiago, Red de investigaciones cualitativas, N° 8, junio 1985. pp. 29-46.

5 Taylor, S.J. y R. Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. B. Aires, Paidós, 1986, p. 101.

Se elaboraron dos entrevistas diferentes con una serie de preguntas abiertas para ser aplicadas a agentes externos y participantes en forma separada. Cada una de las conversaciones sostenidas fueron grabadas y posteriormente transcritas obteniéndose así un registro completo de las opiniones de los entrevistados.

Además de las entrevistas se preparó una pauta de observación de actividades del proyecto bajo estudio. Esta pauta se dirigió a obtener datos de un modo sistemático de situaciones interactivas del proyecto. Se centró en aspectos tales como la organización del espacio; relación entre educadores y participantes y de estos últimos entre sí. Se puso atención tanto en conductas verbales como no verbales.

Por último, se grabaron algunas sesiones de trabajo en forma completa y una fue analizada a través de las categorías del test de Flanders (6) que mide diversos aspectos de la interacción educador y participantes.

El trabajo de terreno se realizó entre los meses de agosto y noviembre de 1986.

Una vez realizadas las entrevistas y observadas parte de las actividades de los proyectos se procedió a organizar la información para someterla a análisis e interpretación. El primer paso fue convertir el material en un registro es decir, todo lo dicho y observado se transformó en "texto".

Posteriormente se realizó el análisis de datos que consistió en un largo proceso de lectura y relectura del material reunido. El análisis contempló tres fases: clasificación, comparación e inferencia. Cabe señalar que estas fases distinguen momentos o tipos de interpretación y no implican un orden sucesivo.

A través de la clasificación se distinguen unidades de sentidos en los textos analizados. Supone la aplicación de categorías que tienen la capacidad de reunir en una proposición general otra serie de proposiciones más específicas que forman parte de un texto. A través de la clasificación el texto sufre una transformación sin perder su sentido. Es lo que Van Dijk (1980) llama "proyección semántica"(7). Las inferencias nos permiten construir proposiciones generales de tipo comparativo pero que, a la vez, orientan una nueva lectura de cada caso en particular.

#### b) Los casos estudiados y descripción general de los participantes.

Las experiencias analizadas constituyen proyectos de intervención educativa y/o técnica que promueven instituciones de apoyo principalmente en las poblaciones de Santiago.

Los casos seleccionados focalizan su intervención en uno de los ámbitos o dominios mencionados anteriormente: organización; trabajo y sociabilidad.

Cada uno de estos proyectos tienen una particular propuesta de trabajo que, de implementarse, aspira a solucionar uno o más de los problemas identificados previamente por cada equipo de educadores o de promotores de la experiencia. Así, por ejemplo, para enfrentar problemas de subsistencia de las mujeres se propone la organización de talleres productivos; para mejorar la calidad de vida y de habitat se realiza una propuesta de asistencia técnica y de desarrollo de la organización.

6. Flanders. N.A.; Interaction analysis in the classroom, a manual for observers, School of education. University of Michigan, 1986,

7. Van Dijk. T Estructuras y funciones del discurso. México, siglo XXI, 1980.

Los proyectos estudiados son los siguientes:

(1) Vecinal (Equipo de gestión local). Propuesta de asistencia técnica hacia la organización vecinal. Al fortalecer social y técnicamente la organización se pretende obtener recursos municipales y aprovechar mejor los existentes en la comunidad para solucionar problemas de habitat y calidad de vida.

Hemos considerado como participantes a los dirigentes y miembros de la organización. Se entrevistaron en profundidad a nueve personas; la mayoría hombres; con un promedio de 40 años y con ed. básica incompleta. Por más de un período algunos de ellos han sido dirigentes de la Junta de Vecinos de la población.

(2) Dirigentes se dirige a jóvenes dirigentes o miembros de organizaciones poblacionales que tengan interés en mejorar sus métodos de trabajo al interior de la organización. Se ha considerado como participantes a 6 jóvenes de uno de los grupos de trabajo organizados por este proyecto. Su promedio de edad es de 25 años; la casi totalidad de ellos terminó sus estudios medios y uno tiene universitaria incompleta; dos son estudiantes y el resto trabaja o depende de sus padres los que, en su mayoría, son obreros o empleados con trabajo. Representan así un sector juvenil poblacional con alta escolaridad.

(3) Jardín. Se trata de un jardín infantil que está a cargo de una organización de mujeres de una población de Santiago. Ocho mujeres han sido capacitadas como educadoras y como pago por su trabajo reciben un sueldo POJH.

Hemos considerado como participantes, en este proyecto, a las "mamás educadoras" ya que ellas constituyen el objeto de la capacitación y asesoría que realiza la institución de apoyo. El promedio de edad de estas mujeres es de 30 años; casi todas tienen sus maridos con trabajo y sus estudios son de nivel medio incompleto.

(4) Parejas. Es una experiencia educativa que se realiza en el ámbito de las parroquias de varias poblaciones de Santiago. Propone un espacio educativo para trabajar temas de sexualidad y de comunicación de parejas a nivel popular.

Hemos considerado participantes a 4 parejas de uno de los diversos taller,-. que ha organizado el proyecto. Todos los hombres tienen trabajo; las mujeres, en su mayoría se declaran dueñas de casa; el promedio de edad de los hombres es de 40 años y algunos años menos en las mujeres; y la mayoría tiene estudios medios incompletos. Todos los participantes, a la vez, tienen relaciones estrechas con la parroquia del sector.

(5) Talleres. Es una experiencia que apoya la organización y capacitación de las mujeres de un taller productivo de una población de Puente Alto. Es un taller representativo de lo que se ha llamado Organización Económica Popular y sus participantes producen sábanas y bolsos que comercializan, principalmente, en varias Instituciones No Gubernamentales de apoyo.

Hemos entrevistado a sus 7 integrantes que son mujeres cuyos maridos o convivientes están cesantes; forman parte de la olla común del sector; en promedio tienen 30 años y la mayoría tiene escolaridad básica incompleta.

Las dos primeras experiencias (Vecinal y Dirigentes) trabajan principalmente en lo que hemos llamado ámbito de la organización. Las dos siguientes; las hemos clasificado como experiencias de sociabilidad y la última se ubica en el ámbito trabajo.

La breve descripción que hemos hecho nos da cuenta de la heterogeneidad tanto de las experiencias educativas como de los participantes. Como se aprecia, los estilos de trabajo y propósitos planteados por los proyectos institucionales son distintos y las características de los participantes nos dan cuenta de la heterogeneidad propia de cualquier sector poblacional.

En el capítulo siguiente daremos cuenta de cómo se insertan las instituciones en los sectores de trabajo y cuál es la percepción que tienen los participantes de los espacios educativos que se organizan.

### 3. Convocatoria y organización de la experiencia.

Los cinco estudios de casos se llevan a cabo en medios urbanos y sus participantes son pobladores. Pertenecen así, a ese tercio de habitantes de poblaciones periféricas o de las comunas más pobres; en su mayoría desocupados o con trabajos ocasionales en el sector informal cuyos ingresos no alcanzan a cubrir una canasta mínima de subsistencia(8)

Estudios recientes consideran a este sector como uno de los más afectados por la exclusión social y política constatándose, en su heterogeneidad, expresiones de desorganización que afectan su integración en la sociedad .(9)

En este marco estructural los pobladores/as ponen en práctica diferentes mecanismos de sobrevivencia que les permite reproducirse biológica y socialmente. Muchos de ellos refuerzan lealtades y relaciones comunitarias y otros suponen aislamiento o búsquedas de resolución de problemas en forma individual y, a veces, en contraposición de estrategias grupales u organizativas.

De este modo, y desde un punto de vista cultural, los pobladores no constituyen una identidad colectiva" o un "sujeto colectivo" homogéneo y cristalizado. Pese a la fuerza de orientaciones de acción que valoran el sentimiento de comunidad se constatan también, en la práctica cotidiana, mecanismos de clasificación y de distinción que refuerzan los procesos de diferenciación y jerarquías internas(10).

Estos mecanismos de diferenciación son fundamentalmente de naturaleza simbólica y se expresan en los más diversos ámbitos de la vida social cotidiana. Pero hay una esfera de la vida donde estos se van a expresar con mayor claridad: la educación. Precisamente la educación, a través de sus procesos de transmisión y socialización cultural, integra y separa al mismo tiempo. Integra a un grupo en tanto lo hace participe de conocimientos, creencias y sentimientos que suscita en ellos "estados mentales" de participación en una totalidad que los trasciende como individuo particular. Pero también, separa o "posiciona" en tanto los procesos educativos no se pueden desentender de las relaciones sociales y de la división del trabajo que organiza estructuralmente a un grupo social y a una sociedad.

Si ampliamos la idea de educación más allá de la escuela podemos decir que en todas aquellas prácticas donde exista una relación pedagógica intencional operarán los dos mecanismos señalados: integración y diferenciación. La educación popular no escapa de esta doble funcionalidad.

De este modo podemos afirmar que mientras los educadores subrayan en su discurso el rescate o búsqueda de una Identidad popular o de un sujeto colectivo, los participantes viven de un modo particular su integración a la sociedad reforzando distintos mecanismos de diferenciación interna.

Pensamos que, desde el punto de vista de los participantes, la diferenciación que realiza la experiencia educativa se origina en el momento mismo de la convocatoria. En efecto, los proyectos se dirigen a un tipo particular de participantes excluyendo, con esta operación, a otros grupos de una población. Después de la convocatoria viene una segunda distinción que connotará ahora a los espacios o instancias educativas que se organizan. En efecto, para los participantes cada contexto educativo tiene su especificidad y se distingue de otras organizaciones o experiencias similares.

8. La caracterización de los pobladores ha preocupado a muchos autores. No será objeto de este trabajo analizar con mayores detalles la realidad poblacional. Entre los trabajos más recientes recomendamos ver: Rodríguez, A., et al. Encuesta a pobladores de: principales resultados, Santiago SUR, 1986; Chateau, J. et al.: espacio y poder Los pobladores. Santiago, FLACSO, 1987.; Campero, G. Entre la sobrevivencia y la acción política. Santiago, ILET, 1987
9. Tironi E: E. Valenzuela P. Saball: La intervención sociológica. Pobladores Santiago, SUR, Doc. de Trabajo N° 44, agosto 1985
10. Campero, G. 1987. op. cit.

Veamos a continuación algunos datos sobre el tema.

### **Las clasificaciones de la convocatoria**

Las instituciones externas, al trabajar en una población operan con clasificaciones que distinguen a los grupos poblacionales beneficiando así a algunos y excluyendo a otros.

Por ejemplo, es frecuente que las instituciones trabajen con los "organizados" dejando afuera, en algunos casos, a los "no organizados"; concentran su acción en las "mujeres" y no en los "hombres"; se dirigen a los Jóvenes" y no a los "viejos" en fin, una definición operativa para llevar a cabo acciones específicas termina por clasificar y distinguir a la población en numerosas categorías a las cuales se les atribuye, al mismo tiempo, formas de pensar y de actuar específicas.

Pero estas clasificaciones operan también en el marco de otro tipo de distinción y que es de índole institucional. En efecto, los equipos de educadores al implementar sus experiencias se conectan con los participantes a través de la red social que existe alrededor de una institución u organización.

De este modo la institución clasifica a una determinada categoría de poblador y activa una red social de contactos para llegar a ellos. Se involucran en la experiencias aquellos pobladores que, perteneciendo a la categoría o "población objetivo" del proyecto pertenece, al mismo tiempo, a esta red social.

Al preguntar a los participantes cómo se vincularon al proyecto se constata lo afirmado. En efecto, el 63% de ellos señaló que su relación se estableció a través de las instituciones locales que implementaban el proyecto (en su mayoría parroquias) o a través de contactos directos con las instituciones gestoras (Ej. PIIE, CIPMA). Esto quiere decir que la mayoría de los casos participan o han participado en otras actividades de la institución de referencia. Es interesante también constatar la existencia de un mecanismo de tipo personal. Es decir se involucró a la experiencia educativa gracias a la invitación personal de una pariente o amiga (ver cuadro I anexo).

Los participantes al formar parte de determinadas redes sociales ocupan, al mismo tiempo, posiciones específicas en las relaciones sociales que estas redes involucran.

Así por ejemplo, cuando se trata de una relación establecida a través de la parroquia la "encargada de pastoral" tiene una jerarquía mayor al de una persona que, sólo esporádicamente, participa en las actividades de la parroquia (ver casos Parejas y Jardín); cuando se establece a través de una organización de base o vecinal los dirigentes tendrán mayor autoridad que los participantes de base (caso vecinal); cuando la experiencia educativa se construye sobre otra anterior, las más antiguas tendrán mayor importancia(caso talleres),etc.

La experiencia educativa, entonces, se organiza en el marco de sistemas de relaciones sociales que diferencian y jerarquizan a los participantes, lo que incide en la trayectoria de la experiencia y en la percepción que los participantes tienen de ella.

Es interesante constatar cómo estas distinciones se expresan al interior de la experiencia educativa en hechos tales como los turnos para hablar quién habla más y quién habla menos; a quién se escucha más y a quién se escucha menos; quién está más cerca del educador y quién se ubica más lejos, a quién se interrumpe y a quién no, etc.

### **Percepción del espacio educativo**

Aunque los educadores tienden a organizar contextos educativos que aspiran a tener límites débiles y casi inexistentes con la "realidad o la "vida social cotidiana" de los pobladores, los participantes tienden a construir límites fuertes.

En efecto, perciben el espacio educativo como un contexto de comunicación particular y diferente a otros de su vida social; aquí se crea un clima y relaciones de lealtad especiales; se "habla" de otra manera lo que ayuda a analizar los conflictos cotidianos de un modo diferente, etc. Se realiza una especie de "ruptura"

que define un "adentro" y un "afuera" un "antes" y "después" que, por un lado, integra fuertemente al grupo y, por otro, los diferencia radicalmente del resto de la población o comunidad. El tema lo retomaremos más adelante.

Un número importante de los entrevistados (39.5%) ha participado en otras experiencias parecidas pero no las considera iguales a las que constituyen objeto de nuestra atención (ver cuadro 2 anexo). Las principales diferencias que se subrayan son la afectividad que existe entre los participantes (unidad y respeto básicamente) (44.8%) y el rol activo que estos asumen en el curso del trabajo educativo (ver cuadro N° 3 anexo). En otras palabras se valoran las dimensiones afectivas y expresivas que favorecen los contextos pedagógicos que se organizan.

En cada uno de los estudios de casos se analiza en profundidad los significados que se otorgan a los grupos o talleres que organizan los distintos proyectos. En el cuadro siguiente resumimos algunos de estos rasgos marcando contenidos de la particular ruptura que establecen los participantes.

Como se apreciará en el cuadro 1, los espacios educativos se perciben como un contexto especializado. La interacción que ahí ocurre; lo que se conversa y el modo de hacerlo es diferente a lo que ocurre en otros contextos o experiencias cotidianas.

El paso de una a otra situación se marca con una serie de símbolos y ritos. Por ejemplo, en el caso de "parejas" las reuniones suelen comenzar con una oración. Esto sacraliza el paso a un espacio de conversación diferente. Cuando se toma un te en el recreo cambia el modo de conversar, surgen bromas de doble sentido, etc. Recreo y taller oponen, en alguna medida, lo propio de lo profano y de lo sagrado.

En el caso de Jardín" el paso de un espacio a otro está representado físicamente por el local y la imagen cultural de escuela; las "mamás educadoras", que son las "tías" que realizan un trabajo especializado. Las mamás de los niños se quedan afuera.

En el caso de dirigentes; el inevitable comienzo por un rápido y peculiar análisis de coyuntura y el empleo de un lenguaje directo para expresar ideas y orientaciones políticas marca la diferencia con los espacios de la vida cotidiana.

En todos los casos la existencia de estos espacios y las rupturas señaladas se asocian directamente al educador o al agente externo. Este educador es el que permite la constitución del espacio y el que enmarca de un modo diferente las relaciones que ahí ocurren.

Favorece la creación de este clima afectivo-expresivo que refuerza un sentimiento de cohesión interna basada en lealtades, confianzas y respetos no contractuales. Las faltas "contra el grupo serán interpretadas como faltas a esta lealtad recíproca" y no como un problema funcional o contractual. Cualquier sanción se convierte en sanción moral y el educador aparece como el garante de dicha moralidad.

Queda así constituido el espacio educativo que tiene un sentido particular para los participantes y en el marco del cual se establecen relaciones sociales que interesan mantener en el tiempo.

**Cuadro 1: "Estar adentro y estar afuera". Percepción del espacio educativo**

Caso	Vida diaria	Espacio educativo
Vecinal	desunión, conflictos poca transparencia en manejo de recursos.	"tabla de salvación" disuelve los conflictos, garantiza transparencia.
Jardín	problemas en pautas de crianza  mamás" no saben planificar	"Mamitas" son educadoras (manejan lenguaje especializado) Sabén planificar y administrar

Parejas	Conflictos, poca comunicación problemas de sexualidad, mundo "profano"	armonía; conversación conocimiento de sexualidad espacio "sagrado"
Talleres	Conflictos con maridos Falta de comunicación y afecto, aislamiento, neurosis"	hablar de los maridos expresión; lealtades "el taller es de todas" tranquilidad, se conversa de otra manera.
Dirigen tes.	estilos tradicionales de dirigentes; "no ubicados"	Espacio de preparación en técnicas. "ubicados"

#### 4. La relación pedagógica

Un los contextos brevemente descritos transcurre lo que denominamos una relación pedagógica. Es decir una interacción especializada que relaciona a educador y educando. El objeto de la comunicación entre estos actores son las acciones que realizan los participantes para garantizar su sobrevivencia e integración en la sociedad.

Como se señaló anteriormente proponemos que para los participantes la relación pedagógica se percibe como una relación jerárquica que ubica a educador y educando en posiciones diferentes reconociendo en él, a su vez, un conocimiento y lenguaje especializado.

En otras palabras, pese a la horizontalidad del discurso pedagógico de la educación popular pensamos que transcurre una "pedagogía invisible" a través de la cual el educador ejerce control y poder sobre los educandos. Más específicamente, lo que es "invisible" para los educadores -poder y control- es "Visible" para los participantes y de acuerdo a ello estos últimos orientan sus relaciones y construyen sus interpretaciones.

Para trabajar esta hipótesis seguimos de cerca el planteamiento conceptual de Bernstein (11) centrándonos en un análisis de las jerarquías que distinguen a educadores de educandos y de las secuencias que regulan en el tiempo lo que transcurre y aprenden los participantes a lo largo del proceso educativo.

En este capítulo analizaremos las jerarquías que supone la relación pedagógica y en el siguiente las secuencias del proceso pedagógico y rasgos de la comunicación que se da entre educadores y participantes.

##### Rol de los educadores

Las jerarquías definen posiciones y desempeños específicos para los sujetos que Intervienen en la relación educativa. Tanto educadores como educandos o participantes se definen a si mismos con una posición y tarea a realizar y, por el mismo acto. definen o atribuyen una posición y tarea al otro.

La mayor parte de los educadores entrevistados señalan que como tal tienen un posición de autoridad y de conocimiento en la relación educativa. La fuerza de esta opinión varía de acuerdo al tipo de experiencia. Algunos insistirán en la especialidad técnica del educador (casos Vecinal y Jardín) y otros en la capacidad que tiene el educador de facilitar la confianza y expresión de lo que los propios participantes piensan (casos Parejas y Talleres).

11 Bernstein, B, Clases y pedagogías: Visibles e invisibles. En Revista Colombiana de Educación N° 15. 1985, pp 75-106

Al analizar el contenido mismo del aporte del educador -según los propios educadores- se constatan, nuevamente, énfasis distintos. Los casos Vecinal y Jardín privilegian la entrega de conocimientos y la capacitación técnica (en adelante polo instrumental de la relación pedagógica). Mientras que los casos Parejas y Talleres enfatizarán los aspectos metodológicos y de apoyo afectivo o moral (en adelante polo expresivo o regulativo de la relación educativa). Ver cuadro N° 4 anexo.

Para los participantes es evidente la posición de "autoridad" que tiene el educador y el aporte específico que realiza en la relación educativa. El educador "sabe más"; viene de afuera; pertenece a una institución.

Llama la atención que los participantes insisten en el aporte que realiza el educador tanto en los aspectos instrumentales como en los aspectos regulativos. Al valorar la entrega de conocimientos que realiza el educador (apoyo técnico, "trae temas", "educa") también se valora el apoyo moral y afectivo que entrega al grupo ("da confianza", "motiva", "ayuda"). Las dos dimensiones parecen indisolubles en su percepción aunque se subraya con un poco de más importancia la dimensión regulativa (ver cuadro No 5 anexo).

El siguiente cuadro muestra la percepción que tienen tanto educadores como Participantes del rol del educador. Para construirlo nos hemos basado en los énfasis que cada uno subrayó en las entrevistas realizadas.

**Cuadro 2: Rol de educador según educadores y participantes**

Casos	Énfasis Instrumental		Énfasis Metodológico		Énfasis Regulativo	
	Ed.	Par.	Ed.	Par.	Ed.	Par.
Vecinal	+	+				
Jardín	+	+				
Dirigentes	+			+		
Parejas			+			+
Talleres			+			+

Se observa que sólo en dos casos (Vecinal y Jardín) educadores como participantes coinciden en los énfasis otorgados al rol de educador. En ambas experiencias se explicita el énfasis instrumental en la tarea del educador (capacitar y apoyar técnicamente) y, en el segundo caso, participar significa también "tener trabajo remunerado" como educadora lo cual supone el ejercicio de una habilidad en forma adecuada.

En los casos restantes se observan énfasis distintos porque, por un lado, la explicitación del rol del educador es menos evidente y, por otro, porque los temas de trabajo de las experiencias están próximos al polo regulativo. Así encontramos que cuando el educador entiende su rol como una entrega de conocimientos los participantes lo perciben centrado en lo metodológico; o bien cuando se centra en lo metodológico los participantes lo perciben centrado en el apoyo moral y afectivo.

Es difícil establecer los límites entre uno y otro pero es claro que la diferencia de posición en la relación educativa incide en percepciones distintas.

Promover la participación y la expresión de los problemas del educando es para el educador una tarea metodológica. Pero, para el que habla y relata su experiencia, lo que ha hecho la educadora es darle confianza e importancia a su persona. Experiencia que, por lo general, es inédita en el contexto de exclusión que afecta a los pobladores actualmente.

Cuando el educador es valorado en su acción instrumental es evidente que su autoridad y jerarquía se basará en lo que sabe o en su aporte técnico. Cuando el educador es valorado por el apoyo afectivo que proporciona al grupo su autoridad se desplaza a lo regulativo. Los participantes, en este caso, le otorgan un poder moral.

De este modo, cuando los educadores, creen disminuir su autoridad "técnica" negando el aporte de conocimientos que realizan, su autoridad se desplaza hacia lo "moral".

### Rol de los participantes

El educador al definir su rol define, al mismo tiempo, el rol y posición que le corresponde al educando o participante.

Para la mayoría de los educadores entrevistados, la tarea del participante es asumir responsabilidades para el éxito del proyecto. Por ejemplo, proponer proyectos de acción; dirigir unidades metodológicas, etc. Esta tarea se expresa en una frase frecuente en el habla del educador "depende de Uds. que esta cosa funcione... y no de nosotros".

Por otra parte, también se enfatiza con una importancia casi similar el aporte "vivencial" del participante. Es decir, deben "vivir la experiencia" expresar sus vivencias; sus expectativas y temores. El rol del participante es "hablar" de si mismo con mucha honestidad.

De este modo, en la mayoría de los educadores predomina la idea de que los participantes son personas activas en la relación pedagógica y que tienen en ella la responsabilidad central para que esta sea exitosa (ver cuadro N° 7 anexo).

Las dos dimensiones anteriores también están presentes en los participantes. La mayoría de ellos (63.2%) entiende que su rol es realizar las tareas propias de la experiencia educativa. Por ejemplo; llevar a cabo una actividad acordada durante la semana; participar en las reuniones; trabajar en las acciones que se emprenden, etc. En otras palabras el proyecto es una realización de tareas en el marco de lo planteado por los educadores.

En segundo lugar, el 21,1% de los participantes entienden que parte de su rol consiste en desplegar ciertas actitudes especiales concentradas en la expresión de experiencias; franqueza y lealtad (si algo no le gusta lo debe decir) y debe "sacrificar tiempo" (ver cuadro N° 7 del anexo).

La opinión que los participantes tienen de su rol es consistente con el que tienen respecto a los educadores. Cuando estos últimos se perciben cumpliendo una tarea instrumental (capacitar; enseñar; asesoría técnica, etc) los participantes se perciben cumpliendo las tareas que demanda el proyecto. Cuando la tarea del educador se percibe concentrada en el ámbito regulativo (apoyo moral, confianza, etc) los participantes perciben su rol centrado en el relato de sus vivencias.

De este modo, los participantes realizan "lo que corresponde" en el marco de la relación educativa que han definido los educadores.

El cuadro siguiente muestra lo planteado.

**Cuadro N° 3: Percepción del rol de educador y educando según los participantes**

(en %)

rol educador	rol par-ticip.	Tarea proyecto	Relato de vivencias	Otra	S.R	Total
( + énfasis instrumental)						
Vecinal		29.2	25.0	-	-	23.7
Jardín		33.3	-	-	-	21.0
Dirigentes		12.5	12.5	50.0	-	15.8
Parejas		16.6	37.5	25.0	-	21.0
Talleres		8.3	25.0	25.0	100	18.4
+ Énfasis Regulativo)						

Total	100.0	100.0	100.0	100	100.0
n =	24	8	4	2	38

#### La interacción educadores-participantes

Al observar un total de 15 reuniones de los proyectos estudiados se pudo constatar la interacción de estos roles.

Cinco de estas reuniones se transcribieron en forma íntegra y posteriormente fueron analizadas según el test de Flanders(12) . Este consiste en hacer una marca en la palabra o silencio cada 30 segundos y luego clasificar el sentido que tiene para el que habla en ese momento.

Así entonces obtuvimos un cuadro comparativo que nos permitió visualizar en cinco reuniones el funcionamiento de la interacción descrita.

El siguiente cuadro presenta en forma resumida la distribución obtenida.

**Cuadro 4: Desempeño de educador y participantes en 5 reuniones.**  
(en %)

Rol asumido	Participantes	Educadores
Conduce la reunión	1.8	19.9
Conduce el proyecto	10.5	38.4
Crea clima emocional	4.0	0.4
Opina en toma de decisión	5.2	9.2
Refuerza positivamente	2.1	2.9
Sanciona negativamente	3.0	1.5
Cuenta su experiencia	33.7	6.0
Da o solicita inform.	26.9	16.2
Confusión, risas	12.6	5.5
Total	100.0 (n = 471)	100.0 (n = 271)

Se observa que en el 58% de las intervenciones de los educadores el rol asumido es el de conducir la reunión y el proyecto. Es decir, se enmarcan las tareas de acuerdo a la lógica de la reunión y del proyecto o programa más amplio que se lleva a cabo.

Los participantes, en cambio, cuando intervienen, el 33.7% de las veces lo hacen para contar sus experiencias o vivencias y un 26.9 % para solicitar, básicamente, información de parte de los educadores.

En conclusión se aprecia la especialidad que asume el rol de cada uno en el ámbito de la relación educativa. Esto constata la especificidad que asume cada uno de los actores y la presencia de una relación, según los participantes, fuertemente organizada y controlada por el agente externo o educador.

Pero el poder que ejerce el educador para organizar la experiencia educativa y controlar la interacción comunicativa no siempre es explícito. El educador, muchas veces, al facilitar la participación no asume que está definiendo, implícitamente, un modo de participar y de hablar. El tema lo abordaremos en el capítulo siguiente.

## 5. Qué ocurre en la interacción pedagógica.

Lo que ocurre en la interacción pedagógica es un particular proceso de comunicación que tiene por objeto definir acciones para enfrentar problemas concretos.

Analizaremos, a continuación, las secuencias que, desde el punto de vista pedagógico, parecen organizar la experiencia educativa y luego nos detendremos en un análisis de la dimensión del lenguaje, aspecto clave en la comunicación que se genera.

### Organización de secuencias

Como hemos visto el contenido mismo de la comunicación puede enfatizar una de las dos dimensiones propias de cualquier acto educativo. La primera alude a los aspectos instructivos o instrumentales y la segunda a las dimensiones regulativas.

La conversación educativa cuando es instrumental se centra en los aspectos técnicos necesarios para llevar a cabo una acción (por ej. elaborar un plano de ampliación de casa; de tendido eléctrico; capacitarse en técnicas pedagógicas para trabajar con niños y dirigentes o mejorar las habilidades para producir arpilleras). Cuando es regulativa se centrará en dimensiones valorativas y que tienen que ver con la identidad que los participantes construyen de sí mismos como personas y como grupos. Los temas que se trabajan se refieren a problemas de pareja; actitudes personales frente a la realidad actual; comunicación; sexualidad; expresión afectiva, etc.

Cuando los actos educativos constituyen una actividad intencional los educadores suelen definir en el tiempo estos procesos de conversación; transmisión o de reflexión. Por lo general definen unidades temáticas específicas; líneas de trabajo sucesivas y se asumen una serie de principios que organizan estas unidades en el tiempo. Por ejemplo, partir de lo más simple para llegar a lo más complejo; partir de lo concreto y luego tratar los problemas más abstractos, etc. Esta organización es lo que llamaremos las "secuencias" pedagógicas y tanto para el educador como para el participante constituyen las "reglas del juego- del trabajo pedagógico.

Ahora bien, estas reglas pueden ser explícitas o implícitas. El educador puede comunicar la organización en el tiempo del trabajo pedagógico anunciando los contenidos a trabajar; las metas a obtener y el método a emplear. Pero, también puede considerar no conveniente explicitar todas las reglas, de secuencias, ya sea porque no las tiene claramente definidas o, simplemente, porque asume la ausencia de reglas.

Cuando la secuencia del proceso educativo se organiza explícitamente resulta claro para agentes externos y participantes los logros a obtener en el curso de la interacción educativa. Estos se expresarán en la adquisición de contenidos (habilidades, conocimientos, conductas, etc.) por parte de los participantes los que, a su vez, han sido explícitamente transmitidos por los agentes externos.

Cuando la secuencia es organizada implícitamente no existen para los participantes reglas conocidas que definan en el tiempo lo que ocurrirá a lo largo de la interacción educativa. En este caso cada reunión o actividad de la experiencia es un momento particular y único.

Al analizar nuestros casos constatamos la presencia de ambos tipos de reglas. Hay dimensiones claramente explícitas y organizadas y otras implícitas y no organizadas. Por lo general, en el primer caso se trata de los contenidos instrumentales y, en el segundo, de los contenidos regulativos.

En el primer caso se organiza la transmisión de "contenidos" y, usualmente, esto se expresa en la preparación de "unidades temáticas"; materiales educativos y actividades específicas. Los participantes deben adquirir estas habilidades desarrollando una recontextualización de los contenidos. Se trata, por lo general, de "aterrizar" a la realidad local lo que se plantea y; con los criterios o conocimientos entregados,

definir acciones nuevas. El educador regula así este proceso de "aterizaje" definiendo lo que es "válido" o no estableciendo el modo correcto de hacer las cosas de acuerdo a lo definido.

En los casos "jardín" y "vecina;" predomina este tipo de organización pedagógica. Hay contenidos específicos que transmitir y se preparan los materiales y actividades necesarias para llevar a cabo la capacitación. Se espera que el participante aprenda lo que se le enseña (trabajar con niños; planificar actividades, etc.).

En el caso de "taller" predomina lo implícito. Existen reglas pedagógicas pero no se explicitan a los participantes; se insiste en la metodología y aportes del grupo para definir los contenidos y trabajo pedagógico. En este caso el educador recontextualiza lo que plantea el grupo; generaliza los temas que ellos sugieren o los resignifica en temáticas más generales y acordes con el sentido que se le quiere dar a la acción educativa. Este proceso se hace con ciertos criterios pero ellos no son evidentes para los participantes.

Entre ambos estilos ubicamos las experiencias de "dirigentes" y "parejas". Estas experiencias explicitan los contenidos a transmitir; tienen unidades temáticas definidas y hay una clara secuencia a lo largo del proceso educativo. Sin embargo, esta organización no se comunica a todos los participantes; se reservan elementos para "no perder el factor sorpresa" o los materiales que se preparan son para los monitores y coordinadores de los grupos y no para todos los integrantes del mismo.

A modo de hipótesis nos planteamos que cuando las secuencias se organizan en forma explícita los participantes construirán percepciones y orientaciones cercanas a las planteadas por los agentes externos. Se trata de una relación explícitamente centrada en los contenidos y existe una cierta reciprocidad interpretativa. Al mismo tiempo se tiende a establecer una relación contractual -la que suele resultar más conflictivamente educadores y participantes. Los primeros quieren enseñar ciertos contenidos en un tiempo determinado a través de unidades o etapas específicas y los participantes quieren aprender dicho contenido en el tiempo establecido.

Pero cuando las reglas que organizan las secuencias son implícitas es difícil que los participantes tengan una imagen anticipada de los logros o resultados de la experiencia y tenderán a construir percepciones distantes a las de los agentes educativos. No existe anticipación de los contenidos o resultados finales; todo eso depende de la dinámica que se genere y del "proceso" del proyecto. Por tal razón, lo único que permanece en el tiempo es la interacción entre el grupo de participantes y de éstos con los agentes externos. Se trata de una relación pedagógica centrada en la relación interpersonal y las reacciones establecidas tienden a no ser contractuales sino que de "compromiso" de uno hacia otro y de lealtad recíproca.

Hemos visto en el capítulo anterior que las percepciones que se tienen de educador y de participante coinciden en aquellos casos en los cuales el educador explicita su tarea.

Ahora bien, cuando preguntamos a los participantes para qué les ha servido el proyecto y las actividades que realiza apreciamos que la mayoría de ellos (54,4%) valora los aspectos instrumentales del mismo y un 36,4% los aspectos regulativos.

Al analizar las respuestas por casos se constata que en aquellos que explicitan sus secuencias las respuestas se concentran en los aspectos instructivos o de contenidos (adquisición de conocimientos; capacitación para el desempeño de tareas) y en los casos de secuencias más implícitas la percepción de los participantes se concentra en los aspectos regulativos. Es decir, la experiencia educativa les ha permitido mejorar la comunicación; tener más confianza en si mismos; "I. aprender a conversar" y "salir del hoyo" de los problemas de la casa.(ver cuadro 8 anexo).

En el primer caso es importante para los participantes adquirir una habilidad y se aspira a que ésta sea acreditada por un certificado o por estímulos del educador. En el segundo caso, en cambio, lo que se adquiere es una relación social con personas e instituciones externas a su mundo social. Esta adquisición enriquece su capital cultural y también se buscarán mecanismos simbólicos para sellar o definir la adquisición. Se establecen relaciones de compadrazgo; de amistad; se realizan "clausuras" y fiestas al finalizar una experiencia y que sellan este compromiso personal.

La dimensión del lenguaje.

El núcleo de la comunicación que se produce se encuentra en el "habla" de los participantes y de los agentes externos. El encuentro de "hablas" diferentes puede obstaculizar como también enriquecer el proceso de comunicación.

El lenguaje juega un rol clave en la pedagogía de la Educación Popular. "Dar la palabra" lograr que los participantes "conversen sin problemas"; "valorar lo que dicen y saben" son algunas de las afirmaciones que dan cuenta de la búsqueda de expresión de quienes no tienen un habla legítima en la sociedad.

Esta proposición lleva a pensar, frecuentemente, que "participar" es "hablar". Una buena reunión es aquella en la cual hubo una buena "conversación".

Sin embargo, constatamos en nuestro estudio que el problema es más complejo.

(a) Hablar produce y expresa distinciones. Cuando los educadores estimulan hablar, algunos participantes lo harán más que otros reforzando jerarquías al interior del propio grupo con el cual se trabaja. La palabra refuerza las relaciones de poder en la cual los participantes están insertos.

(b) Los educadores desarrollan un esfuerzo importante por acercar su habla al habla de los participantes. Los términos, las referencias que utilizan siempre tratan de estar cerca del lenguaje de los participantes. Pero los participantes, valoran que, en estos espacios se hable de un modo distinto. Diversos gestos, ritos y marcas simbólicas nos dan cuenta de la particularidad que asume el habla en los contextos educativos creándose así "otra manera de conversar" que le permite a los participantes pensar y actuar en su realidad de un modo distinto.

Hablar distinto es ampliar el universo de sentidos y de significados de la experiencia. Es ampliar los recursos lingüísticos y las posibilidades de acción.

(c) El educador adquiere un poder que ya no radica en la organización de las actividades sino que en la organización y posibilidad de la comunicación.

A continuación trabajaremos estos puntos con la información recogida en el estudio.

(a) La mayoría de los participantes entrevistados (84.2%) reconocen que al interior de la experiencia educativa hay personas que hablan más que otras (ver cuadro 9 anexo).

Nos interesó luego identificar quién habla más que otros y analizar los aspectos sociales -extra lingüísticos- que podrían influir en esta heterogeneidad. Solicitamos a los entrevistados que identificaran a las personas que hablaban más, fundamentando al mismo tiempo su opinión.

Constatamos que hablar más, ubica a las personas en una posición mejor con respecto a la otras. En otras palabras, distingue o refuerza posiciones en el marco de las jerarquías externas o internas que existen en el grupo de participantes.

La jerarquía externa es aquella en que las reglas de ubicación y de posición tienen su origen fuera de la experiencia educativa (por ejemplo, escolaridad; género; tipo de trabajo; experiencias previas). La jerarquía interna, en cambio, tiene su origen en la experiencia educativa; en las relaciones sociales que estructuran y en los actos y refuerzos que define. (Por ej. monitor-participantes; "ubicado" - "no ubicado"; "comprometido" - "no comprometido").

La mayoría de las opiniones atribuye a la jerarquía externa la capacidad de hablar más (80%). En otras palabras en la experiencia educativa se recontextualizan las relaciones externas reproduciéndose, a

través del habla, las distinciones existentes. Entre los factores mencionados mayoritariamente se encuentran; la experiencia de participación previa en otras organizaciones; la edad; el género y la escolaridad.

En el caso "vecinal", por ejemplo, las personas que "hablan más" son aquellas que tienen experiencias previas en otras organizaciones y ocupan o han ocupado el cargo de dirigente. Conocen así, el lenguaje de un dirigente y que resulta ser competente en el contexto de la organización vecinal. El dirigente no sólo habla más sino que su habla es más importante que otros-, tiene el poder de dar y quitar la palabra; de clasificar si es válido o no lo que dicen otras personas. El poder de los dirigentes se basa en el poder de su habla; en la capacidad de organizar discursos complejos frente a sus dirigidos y en la capacidad de no quedarse "mudo" frente a una "autoridad" o "alguien de arriba"(13)

En el caso (le "parejas" las personas que mas hablan son las que, por un lado, están más cerca de la Iglesia local (por. ej. encargada del grupo bíblico; de pastoral) y las personas que tienen más años de matrimonio, es decir cuentan con mayor experiencia en el tema del proyecto: sexualidad y comunicación en las parejas.

En el caso de talleres las dos variables que originan mayor autoridad para hablar son el trabajo y la escolaridad de las mujeres.

En efecto, según las participantes, hay trabajos donde se "habla" más que en otros y, esta experiencia, desarrolla la capacidad de comunicación de una persona. Por ejemplo, una mujer que "hace planillas en el Pobjh ...se expresa mejor porque está con más gente" lo que contrasta con otra experiencia en la cual la mujer no habla porque trabaja en servicio doméstico y la mayor parte del tiempo está sola(14).

Por otra parte se valora el peso de la escolaridad. Una de las participantes "estudió secretariado( ... ) entonces tiene otra manera de conversar". En esta experiencia, las personas que hablan más son, a la vez, las que ocupan cargos directivos o son fundadoras del taller.

Cuando se mencionan dimensiones internas a la propia experiencia se subraya la confianza que dan los educadores y el grupo para poder hablar. Pero, también se indica, que la relación pedagógica produce una situación social que favorece la expresión de quienes tienen mejor posición en la jerarquía interna; mayor autoridad o cercanía con respecto a los educadores.

(b) Pese a las distinciones mencionados, un 44% de los entrevistados consideran que es "fácil hablar" en el contexto educativo y un 34% señala que es difícil hacerlo pero la capacidad "mejora con el tiempo".

La principal dificultad que los participantes deben superar es la vergüenza" o Los nervios". El problema para hablar lo asocian, con importancia, a su propia personalidad. Los educadores, al transmitir afecto e interesarse por lo que cada participante puede decir, crean un clima -valorado por éstos- que ayuda a incrementar su capacidad de expresión.

Pero no sólo se crea un clima propicio sino que, como dijeron algunos participantes, "se habla de otra manera". Como dice una de las entrevistadas "una se va puliendo, y va teniendo otra forma de conversar, más suave, no a gritos, porque con mi enfermedad (ella dice que tenía neurosis ) yo era puro gritos...(15) .

Cada experiencia, y de un modo particular, se asocia a "otra forma de hablar". En efecto, resulta obvio, que el contexto de comunicación que crea un educador o agente externo es muy distinto a los otros contextos de la vida cotidiana de los participantes. Y esta diferencia es altamente valorada.

13           Maureira, F Análisis desde la perspectiva de los participantes del proyecto "cooperación técnica' de Cipma Santiago. CIDE doc, de discusión N 20. 1987. p. 39

14           Martinic, S. y F. Maureira.; Análisis desde la perspectiva de los participantes del proyecto taller productivo de villa Venezuela. Santiago, CIDE, doc. De discusión N° 22, 1987

15.           Martinic, S. y F. Maureira, 1987. op. Cit. p. 66.

Esta otra manera de hablar se expresa en distintas percepciones de los participantes que asocian el proceso comunicativo de la experiencia educativa a (i) un lenguaje especializado y (ii) a una ruptura con los modos de hablar de la vida cotidiana.

(i) La comunicación como un lenguaje especializado.

Se percibe que en los espacios educativos se utilizan términos (técnicos o no) y, al mismo tiempo, se accede a otra visión de las experiencias cotidianas de los participantes. Este es el caso de "vecinal" ; "dirigentes" y 'Jardín'.

En el primero, los participantes -en este caso los dirigentes y miembros de una organización vecinal- aprenden palabras y métodos técnicos como por ejemplo "planificar"; preparar proyectos y otros. La elaboración de proyectos técnicos asesorados por arquitectos incrementa los recursos simbólicos del dirigente para hablar y "negociar" en la municipalidad. Gracias a estos procesos han obtenido más recursos y, por tanto, se valora el aporte especializado y los dirigentes quieren seguir hablando en un lenguaje especializado.

En el segundo, -jóvenes con alta escolaridad y compromiso político- se adquieren conocimientos y un lenguaje especializado que se expresa, en el acceso a técnicas de trabajo grupal; materiales educativos como también a nuevas formas de pensar y de interpretar la realidad del sector.

Por último, en el caso de Jardín" las participantes - mujeres del Pojh que trabajan como educadoras- valoran las "conversaciones" que sostienen con las agentes externas ya que estas les permiten acceder a nuevos conocimientos y a otro lenguaje. En efecto, aprenden la especialidad de ser educadora y, aunque no adquieran la teoría pedagógica, practican en el contexto del jardín pautas de crianza y de relación con los niños diferentes a las que se practican en la población. Se aprende otra concepción del desarrollo del niño y otro lenguaje u otro código de comunicación. Como dice una participante "antes Yo no era nada ... ahora puedo pensar soy" (16)

En los dos casos al valorarse el proceso de comunicación en términos de un lenguaje especializado apreciamos la ampliación de las posibilidades de hablar y de actuar de las personas. Al hablar "técnicamente" o "pedagógicamente" incrementa el prestigio y los dirigentes pueden obtener más recursos de la municipalidad (caso vecinal) o legitimar nuevas posibilidades de acción de organizaciones de base (caso dirigentes). Por otro lado, en el caso Jardín" el lenguaje especializado, especializa también la tarea de educadora abriendo la posibilidad de trabajar y de ser reconocida como tal.

En estos casos, hablar distinto produce distinciones y jerarquías. Por un lado los dirigentes incrementan su poder ante la municipalidad u otra instancia como también ante sus dirigidos y, por otro, las educadoras se asumen como tal y se distinguen del resto de las mamás.

(ii) La comunicación como "otra normalidad."

En los casos de "parejas" y "talleres", el lenguaje y la comunicación que se produce se percibe como una particular ruptura con el lenguaje y conversaciones cotidianas. Pero, y es lo que hay que subrayar, esta ruptura tiene una fuerza de "salvación" para las personas; acceden a otro código y otra manera de ver la realidad mirando ahora lo cotidiano de un modo diferente. La experiencia define para los y las participantes un "antes" y un "después".

Por ejemplo, en el caso de talleres el "antes" se identifica con el aislamiento, la neurosis y el silencio.

"Yo poco hablaba"; "desde que tuve mi hombre nunca supe lo que era trabajar"; "yo antes era puro gritos esto parecía casa de locos"; "yo pasaba encerrada"; "era dueña de casa y no salía de mi casa"; "ya cuando ingresé al taller las chiquillas se admiraban porque decía que no era posible que esté tan habladora" (17)

En el caso de parejas, la ruptura con lo cotidiano se expresa en una particular oposición -y también relación- entre lo profano y lo sagrado. Se trata de una experiencia convocada y realizada por la iglesia local para hablar de la sexualidad y la comunicación de las parejas. A través de una serie de símbolos se "sacraliza" la conversación obscureciéndose así todo lo que podría aparecer como conflictivo y profano.

En la conversación, lo cotidiano se " nombra" de otra manera y se evitan los conflictos; las relaciones de poder; etc. Esta conversación se realiza en un tiempo marcado por una oración que indica el comienzo y el final.

El resultado es que los participantes reafirman su integración en la Iglesia, ahora, a través de la conversación de dos dimensiones claves de sus vidas (sexualidad y comunicación) encontrando en la experiencia una manera diferente de vivirlas (18)

Para los participantes la experiencia en el proyecto de "parejas" implica una transgresión de los límites cotidianos; trascienden el mundo diario y se sienten distintos, "salvados", cercanos a la utopía de una "buena vida". La fuerza de esta conversión lleva a los participantes a un deseo sincero por transmitir la experiencia y difundirla (19)

(c) Los ejemplos que hemos analizado nos muestran la particularidad que asumen los procesos comunicativos al interior de las experiencias educativas estudiadas.

Ya sean vistos como intercambios en un lenguaje especializado o como creación de una normalidad diferente, existe para los participantes, una ampliación de sus recursos lingüísticos y simbólicos.

Pero esta ampliación, requiere de un contexto que necesita un enmarcamiento que permita fijar otras reglas de conversación. O, en otras palabras, otras reglas de juego lingüístico.

Este es el rol que asume el educador o agente externo. El o ella es el sujeto que garantiza el paso de un contexto a otro, de una modalidad de conversación a otra.

El educador -parafraseando a Bernstein- posee los dos códigos -universal Y particular- y puede traducir de una realidad a otra. Pero, por otra parte, el educador es el que enmarca la comunicación y el que sostiene socialmente la posibilidad de hablar diferente. La relación social que se estructura entre participantes y educadores otorga un poder lingüístico a estos últimos al adquirir la capacidad de traducir y mantener una forma de hablar distinta.

Es posible pensar que, cuando los participantes dicen que mejoran sus maneras de 'conversar' están adquiriendo nuevas habilidades lingüísticas para entrar en otro estilo de comunicación; en una conversación cuyas modalidades y enmarcamientos iniciales también se van modificando.

En este desarrollo de la experiencia los y las participantes incrementan su poder y control en la comunicación (hablan más; plantean temas; se sienten más seguras; opinan lo que piensan; etc.), pero los educadores o agentes externos siguen manteniendo el poder final de enmarcar no ya las actividades, o los temas sino que las reglas de juego lingüístico que se establecen y que posiblemente resulta utópico desplazar(20)

17            Martinic, S. y Maureira, F 1987. op. cit. p, 66

18            Jara. C. La perspectiva de los participantes en el proyecto Nos juntamos ¿y?". Santiago, CIDE doc. de discusión N° 23. 1987

- 19 Esta interpretación se basa en Spoerer, S : El consuelo y el éxtasis. Santiago. ILET, dic 1986 (mimeo)
- 20 Más desarrollo del tema en Rojas, A.: Análisis de la perspectiva de los participantes del proyecto de apoyo a jardines preescolares de Creas. Santiago, CIDE. Doc. De discusión N° 21, 1987.

## 6. Qué cambia y qué no cambia

Nuestra hipótesis de trabajo es que los cambios son percibidos por los participantes como conflictos ya que alteran las pautas o estructuras que rigen el orden cotidiano. Un cambio en las dimensiones culturales o simbólicas no pasa desapercibido en tanto produce una alteración de la normalidad cultural existente.

El análisis de los conflictos asociados a la acción de los proyectos permite aproximarnos al sentido que asumen los cambios para los participantes y a las posibilidades reales de llevarlos a cabo en el marco de los límites materiales y simbólicos de los grupos con los cuales se trabaja.

La investigación nos demostró la necesidad de ampliar esta hipótesis inicial ya que, para los participantes, hay otras dos maneras de definir los efectos de una experiencia educativa y que no implican, necesariamente, un conflicto con las estructuraciones del orden cotidiano. Por un lado, estas experiencias pueden reforzar pautas culturales y orientaciones de acción y, por otro, permiten pensar y organizar espacios nuevos de comunicación; de trabajo y de participación.

En el primer caso el cambio no consiste en un conflicto sino que en una mirada distinta o en una nueva energía hacia algo ya adquirido o propio. En el segundo, los participantes adquieren elementos instructivos o regulativos que les permiten percibirse así mismos de otra manera imaginando nuevas posibilidades de acción sin producir grandes cambios o conflictos en su vida cotidiana.

De este modo, hay dos conclusiones iniciales del estudio. Primero, los cambios propuestos por los agentes externos son recontextualizados por los participantes de modo que estos no provocan grandes rupturas con las estructuraciones más de fondo formando parte del sentido común del cual se participa.

Segundo, muchos de los cambios propuestos son percibidos como ampliación de posibilidades o apertura de alternativas nuevas que se conectan con el habitus propio de los participantes ampliando los recursos simbólicos y posibilidades de acción existentes.

A continuación comentaremos algunos de los resultados obtenidos sobre el tema planteado. En el siguiente cuadro se presenta, en forma resumida y descriptiva, los principales refuerzos y conflictos planteados por los participantes y constatados con nuestras observaciones.

**Cuadro N° 5 Refuerzos y conflictos en experiencias estudiadas.**

Caso	Refuerzos de pautas y estructuras existentes.	Conflictos que provoca la experiencia.
Vecinal	Poder de dirigentes de organización vecinal. Dirigentes deben conseguir recursos. Participan integrados no .. toda" la población.	Dirigidos exigen cuentas dirigentes.  Relación Dirigentes Agentes externos.
Jardín	Mujer preocupada de lo doméstico y educación de los hijos. Jardines una escuela y espacio especializado.	Ambito doméstico-trabajo  Rol de "educadora": tradicional vs. comunitaria.

Pautas básicas de crianza  
y socialización.

Dirigentes	Personalidad y compromiso Jóvenes "escolarizados" deben seguir estudiando.	con "dirigentes tradicionales"
Parejas	División de roles Hombre- Mujer. Pertenencia a la Iglesia	Hombre-Mujer Profano-Sagrado
Talleres	Mujer reponsable reproduc- ción doméstica. Hombre mayor jerarquía que la mujer	Hombre-Mujer Trabajo doméstico-trabajo remunerado

Para presentar los datos distinguiremos cuatro grandes dimensiones que se relacionan con el sentido que tienen las experiencias educativas en las cuales se ha participado. Estas son: (a) reproducción o refuerzos de pautas de acción existentes; (b) conflictos que se generan con estructuras y pautas de acción de la vida cotidiana; (c) nuevos espacios de comunicación y de acción y (d) sentido global de la experiencia para los participantes.

Los refuerzos y conflictos varían según los casos estudiados y el tipo de ámbito de la vida social con la cual se conecta, más directamente, la experiencia (trabajo; organización; sociabilidad).

Pero, pese a ello, se aprecian ciertos conflictos comunes que, más allá de la especificidad de la experiencia educativa, afectan a los participantes de diferentes proyectos. Entre ellos destacamos los que se relacionan con los conflictos de género (las experiencias parecen cuestionar lo que se considera propio y normal de hombres y mujeres) y con las relaciones de poder que se generan en el ámbito de las organizaciones. Por lo general estos proyectos, promueven una participación y estilos de trabajo que rompen la tradicional pauta de relación de dirigente- dirigidos en las organizaciones poblacionales.

Para ejemplificar la dialéctica que se produce entre refuerzos y conflictos resumiremos dos situaciones producidas en dos de los proyectos estudiados.

En el caso "Vecinal", la directiva de la organización incrementa su poder a través de los recursos simbólicos aportados por la relación con los agentes externos. Obtienen asesoría técnica ("pueden andar con planos debajo del brazo"); utilizan un lenguaje nuevo y técnico y acceden a una serie de relaciones sociales que les implica aumentar su prestigio.

El capital simbólico que se adquiere les permite a los dirigentes obtener más recursos para la población, reforzando así, lo que se considera como tarea básica del dirigente pero, a la vez, subrayando el poder y distancia con la población a través del control de los mismos (por ejemplo, posibilidad de trabajar en el Pobjh) y del manejo de la palabra (lo que se considera válido o no en el contexto de la organización).

Esta situación crea un conflicto con parte importante de los integrantes de la organización que dirige su crítica al control y manejo de los recursos por parte de los dirigentes. Los agentes externos apoyan a los delegados de base e integrantes de la organización porque buscan una relación más participativa y democrática. Eso crea un nuevo conflicto entre los dirigentes y los agentes externos. Los primeros se sienten abandonados. El conflicto se resuelve con la renuncia de la directiva y la elección de una nueva.

En el caso de "talleres" el principal conflicto que ha provocado la experiencia educativa ha sido con los maridos. En efecto, "salir de la casa" y "estar reunidas conversando" es alterar la pauta de desempeño de la mujer en el ámbito doméstico. Pero, por otra parte, socialmente la mujer es percibida como la

responsable de la reproducción doméstica, por tanto, debe trabajar y traer ingresos cuando estos no los aporta el hombre.

Los ingresos obtenidos en el taller productivo representan para 5 de las 7 participantes el único o más de tres veces del ingreso que reciben en sus trabajos esporádicos.

Constituyen así un aporte básico. Pero, para no agravar el conflicto con los maridos tienden a no decir cuanto ganan; invierten lo obtenido en bienes para la subsistencia; complementan su trabajo en el taller con el trabajo doméstico e intentan mantener el taller en el ámbito de lo que se considera propio de la mujer (así los trabajos que se hacen y los temas que se conversan se consideran propios de mujeres). El espacio se valora más como espacio socio-afectivo e integrativo que como "mini empresa productiva".

Veamos ahora cuáles son los nuevos espacios de comunicación y de acción que provocan estas experiencias y cuál es el sentido que, en términos globales, tiene para los participantes. El cuadro N° 6 (al final de este capítulo) resume la información obtenida.

En la mayoría de las experiencias estudiadas el acceso a recursos es una de las dimensiones más valoradas por los participantes. No se trata sólo de recursos materiales (créditos para compra de materiales; alimentos; trabajo; materiales de construcción, etc.) sino que también recursos simbólicos (conocimientos o habilidades; contactos y participación en redes sociales; prestigio y lenguaje).

En segundo lugar, es importante subrayar la importancia que se atribuye a las experiencias educativas como un espacio donde se puede "hablar" de otra manera. Se valora así, el aspecto comunicativo y el rol que juegan los educadores en mantener y regular dicha comunicación.

La comunicación que se genera refuerza sentimientos grupales y lealtades primarias entre los participantes. Pero, al mismo tiempo, como hemos indicado anteriormente también se reproducen diferencias y se establecen jerarquías internas que difícilmente pueden ser disueltas por las experiencias educativas.

Pero más allá de la importancia del espacio como integración local resulta el peso que tienen como espacio de relación con una totalidad mayor. Pensamos así, que para los participantes, estas experiencias les permitan vivir un sentimiento de integración que contrarresta la cotidiana experiencia de exclusión social.

**Cuadro No 6. Nuevos espacios abiertos por los proyectos y sentido que tienen para participantes**

Casos	Nuevos espacios de comunicación y de acción.	Sentido que tiene para participantes.
Vecinal	Capacitación técnica para mejorar vivienda y población. Nuevo estilo de manejo de recursos otra forma de conversar los conflictos.	Incrementar capital simbólico para obtener recursos. Integración y resolución de conflictos.
Jardin	Capacitación para realizar trabajo de educadora Cambios en relación con hijos y maridos. Otras alternativas de crianza de los niños.	Trabajo especializado como educadora y aumento de prestigio.
	Adquisición de técnicas y metodologías que aumentan	Permite continuar su formación educativa

Dirigentes	su capital escolar y de autoridad ante dirigentes y organizaciones.	y ser un "profesor popular".
Parejas	Cambia el lenguaje para hablar de sexualidad y de otros conflictos. Mejoran relaciones de pareja y participación en la Iglesia.	Refuerza pertenencia a la Iglesia e integración a movimiento mayor.
Talleres	Otra forma de conversar problemas cotidianos y de género. Refuerzo de lealtades y sentido grupal. Trabajo.	Relación con gente e instituciones externas  Reconocimiento afectivo

Esta integración está mediada por los educadores y sus instituciones. Los participantes les otorgan el rol de representación ante la sociedad" para obtener recursos, beneficios y reivindicar demandas básicas. Pero, al mismo tiempo los educadores garantizan la integración local, creando la posibilidad de resolver conflictos que, en la vida cotidiana resultan difíciles de conversar y de solucionar. Los educadores, constituyen así una especie de "bisagra" que conecta un mundo con otro; hemos visto el peso que tiene lo simbólico en esta conexión donde el lenguaje y las relaciones sociales que se generan aparecen como dos dimensiones claves e indisolubles.

Pero esta integración se vive de manera diferente de acuerdo al tipo de participantes y experiencia educativa.

En los casos en que los participantes están integrados socialmente ya sea por el trabajo; educación o participación en la Iglesia, los proyectos educativos constituyen una ayuda a la movilidad social dentro de tales contextos. (ej. Jardín; Dirigentes y Parejas). En el caso de Vecinal y, particularmente, Talleres, se trata más de una reconstitución de relaciones y de espacios colectivos que permitan integrar a la comunidad y a ésta con la sociedad.

## 7. Conclusiones

1. Los participantes tienen una orientación pragmática y concreta frente a los proyectos de educación popular y de acción social que promueven las instituciones de apoyo. Estas experiencias les permiten, por un lado acceder a recursos materiales y simbólicos y, por otro, establecer relaciones sociales y lealtades que favorecen la integración a una realidad o sociedad mayor.

El actual contexto de exclusión y de segmentación social la existencia de estos espacios ayudan a establecer puentes y transferencias de recursos entre mundos distintos y, a través de la interacción pedagógica, los grupos populares pueden sentirse reconocidos e importantes para instituciones y agentes externos que representan para el participante, la sociedad.

2. Pero estas experiencias se insertan en realidades específicas y heterogéneas activando relaciones sociales que refuerzan las distinciones y jerarquías existentes en el medio popular. Las instituciones y educadores suelen clasificar a los participantes en categorías tales como "organizados" y "no organizados"; «Jóvenes» y "adultos" y "mujeres"; "cercano a la parroquia" o "lejano a la parroquia", "dirigentes o no dirigentes" etc. atribuyendo conductas y formas de pensar específicas a cada una de ellas. La convocatoria a

los participantes coincide, muchas veces, con los grupos que, comparativamente tienen mayores ingresos, trabajo y escolaridad, variables claves de distinción en la sociedad.

Para llegar a los participantes los proyectos suelen realizar convocatorias a través de las instituciones y organizaciones locales activándose así redes sociales inmediatas a las mismas. Esta situación es la que explica la existencia de un grupo cercano a las instituciones que participa en uno y otro proyecto porque responde, simplemente, al llamado que le hace la institución o la organización a la cual se siente conectado.

3. El discurso pedagógico de la educación popular suele enfatizar la horizontalidad e la relación entre educador y educando y la flexibilidad de los límites que separan los conocimientos especializados o técnicos de los que operan en la vida cotidiana de los participantes.

Los casos estudiados nos muestran que, en la práctica, la pedagogía de estas experiencias es diversa. Algunas asumen la especialidad y autoridad del educador otras, en cambio, enfatizarán su rol como facilitador de un proceso cuyos protagonistas son los participantes.

Cualquiera sea el caso, los participantes perciben claramente el poder y especialidad que asume el educador o agente externo y, se perciben a sí mismos cumpliendo las tareas que demanda el proyecto y que corresponde realizar en el marco de la relación que define el educador.

Hemos constatado esta percepción tanto en las entrevistas como en las observaciones de las actividades de los proyectos. Cada uno realiza lo que le corresponde y, por lo general, la regulaciones de esta interacción no se explicitan.

Si consideramos la organización pedagógica de la experiencia, se constata nuevamente la misma apreciación. Hay proyectos que enfatizan la entrega de conocimientos y habilidades organizando explícitamente las secuencias de su trabajo pedagógico. Otros, en cambio, no explicitan las reglas de lo que ocurrirá en el tiempo enfatizando el aporte y demandas de los propios participantes.

Nuevamente, los participantes, percibirán que en ambas situaciones se ejerce la autoridad pedagógica del educador. Sin embargo, en el primer caso, los participantes conocen las metas y lo que deben aprender en el tiempo; el proceso educativo se centra en los contenidos (polo instrumental). En el segundo caso en cambio, los participantes no conocen los logros que deben alcanzar y la interacción centra en las vivencias y relación interpersonal (polo regulativo). En el primer caso, la autoridad del educador se juega en los contenidos y, en el segundo, en la confianza y lealtad que produce entre los participantes.

4. Pero más allá del contenido específico que se transmite o intercambia en estas experiencias, los participantes otorgarán una alta importancia al hecho de "conversar" de un modo diferente en los grupos y talleres organizados por los educadores.

Los participantes valoran enormemente estos espacios comunicativos porque permiten acceder a un lenguaje especializado que aumenta el capital simbólico de los participantes o porque se crea otra manera de nombrar y de conversar situaciones conflictivas en la vida cotidiana.

En los estudios de casos se encuentran interesantes descripciones sobre cómo funcionan estos espacios y las marcas simbólicas que se realizan para delimitarlo. Para los participantes la posibilidad de estos contextos y la regulación de lo que ahí se conversa descansa en el agente externo. Esta es la dimensión central del poder del educador.

Los educadores manejan dos lenguajes y tienen la capacidad de conectar y de traducir. Frente a los participantes distinguen lo simple de lo complejo, lo concreto de lo abstracto; lo que conviene o no conviene decir, etc.

5. Pese a las distinciones establecidas es importante subrayar que en aquellas experiencias educativas que están más cercanas de la dimensión regulativa (afecto; identidad; valores) existen mecanismos que recomponen una igualdad entre educador y participante.

En efecto, en algunos casos el trabajo educativo que se realiza transmite también una "concepción de vida" o una moral integradora. Los participantes al compartir esa gramática establecen una relación

"imaginaría .. de igualdad con los agentes externos que se refuerza con el afecto y discurso que éste transmite. Por ejemplo, en el caso "parejas" subyace como gramática la moral cristiana y el trabajo pastoral de parejas. Esta moral permanece implícita y no necesita ser transmitida en forma completa. Sólo algunos símbolos, gestos y ritos actualizarán la totalidad subyacente. Compartir esta moral, actualizada a través de oraciones, temas, lecturas, etc. une vitalmente a educando y educador.

Una totalidad parecida subyace en el caso Dirigentes, claro que aquí la concepción de vida y de moral que opera como gramática es de otro signo, es de naturaleza política. Entre participantes y agentes externos existe una identidad de "militante" que es implícita. reconociéndose a través de palabras, opiniones, gestos, etc. Esta identidad también crea una idea de igualdad reforzada por el discurso metodológico de la Educación Popular.

En el caso talleres al no existir esta gramática compartida. los propios participantes la crean recurriendo a sus propios mecanismos culturales. Constatamos, en este caso, el funcionamiento del "compadrazgo" como una manera de unir a participantes y agentes externos más allá de la especificidad y temporalidad del trabajo del proyecto.

Creemos que a través de estos mecanismos, se está sellando un particular contrato entre participantes y agentes externos que trasciende la experiencia educativa y que valora la igualdad. Los participantes saben que hay diferencias no sólo de roles, sino que también de clases pero, hacerlas evidentes o preguntar por ellas alteraría la relación establecida y el espacio construido y valorado se destruiría.

6. En los otros dos casos, que hemos identificado como más instructivos, también el poder moral de los agentes externos resulta clave para los participantes.

En estos casos las experiencias facilitan el acceso a recursos materiales (por ejemplo: bienes y trabajo) y simbólicos (lenguaje técnico y capacitación como educadoras). El acceso a estos recursos crea profundas diferencias al interior del grupo de beneficiarios del proyecto. Algunas tendrán trabajo y otros no; y las que tienen trabajo reforzarán su autoridad con la capacitación ofrecida por los agentes externos.

Al existir relaciones de tipo contractual y centrarse, gran parte, en el acceso y distribución de recursos, la experiencia alimenta una fuente permanente de conflictos internos. ¿Cómo regular estos conflictos si todos están involucrados en ellos? para los participantes de estas experiencias tal regulación sólo la puede hacer el agente externo. Por ello, tanto en "Vecinal" como en "jardín", los educadores y agentes externos tienen un poder que les permite suavizar los conflictos o con su sola presencia garantizar el respeto y mantención de las reglas definidas.

7. Para terminar, creemos que estas constataciones abren nuevos desafíos para quienes estamos involucrados en los procesos educativos que se llevan a cabo entre los sectores populares. Los participantes perciben en los educadores un trabajo específico y necesario. Esto nos debe hacer revisar nuestros discursos.

Por otra parte, es evidente la importancia que asume para los participantes el rol del agente externo. Si ampliamos nuestra mirada hacia los aspectos culturales involucrados en la relación educativa que se establece, apreciamos que se están planteando temas importantes para el desarrollo de las identidades de los grupos populares y su integración en la sociedad. Creemos que los promotores de estas experiencias deben poner atención en los procesos mencionados.

## COMENTARIO DE GUILLERMO CAMPERO\*

Los puntos a los que me voy a referir serán muy tentativos ya que no domino bien el tema educativo y probablemente sea, por lo mismo, un poco impreciso. Sin embargo, creo que lo interesante del comentario es que proviene de alguien foráneo. Trataré de exponer entonces cómo percibí el trabajo y, cómo relaciono esa percepción con lo que es mi propia experiencia en esta área. Lo primero que quisiera señalar es que me impresionó la ponencia por el nivel de rigor y de seriedad que tiene en su elaboración. Con todo, su método de exposición es, en mi impresión, algo hermético, lo que puede limitar su debate para un público menos especializado. Debo decir también que comparto prácticamente todas las sugerencias a las cuales arriba el texto y que han sido señaladas en la exposición. No tengo sobre eso ninguna observación de fondo.

Sin embargo, como un lector desde afuera, pienso que el documento no tiene una conclusión más allá de la experiencia pedagógica observada en sí misma. Entiendo que el propósito del documento no era ése, por lo tanto mi observación o se hace a una ausencia intrínseca del texto. Pero desde el punto de vista de los significados que estos temas tienen para debates más amplios, las conclusiones de Sergio, al situarse al interior de un marco estructurado básicamente en la relación entre educando y educador, en la específica circunstancia de prácticas educativas muy precisas, no aborda espacios contextuales que pueden aportar explicaciones para los mismos hechos observados por él. Quisiera situarme, entonces, fuera del esquema de la relación estrictamente pedagógica, y referirme a lo que el texto me sugiere en esa perspectiva. Una conclusión que extraigo de este trabajo, pero en general también de muchas otras cosas que he leído y de la práctica que tengo en este ámbito, es que si hay alguien en la sociedad chilena -lo que ocurre en todas las sociedades parecidas- que tiene una percepción de sí mismo, de estar a menudo en la parte de abajo en la jerarquía de las relaciones sociales, son normalmente los sectores populares. Y eso me parece que fluye también de esta presentación. En todas las formas de participación mencionadas, en la manera de contar las experiencias frente al educador que dirige el proyecto y las otras cosas que aquí se han señalado, esa sensación, esa autoubicación de que se está abajo o incluso afuera, parece que es muy fuerte y marcada. Sobre este punto creo que hay una reflexión relativamente escasa, hasta donde yo sé, en términos de asumir efectivamente ese tipo de relación social que, me parece, mejor percibida desde el lado del mundo popular y no bien percibida del lado de quienes actúan sobre o en relación con el mundo popular.

Lo anterior se refleja en un tema bastante recurrente, y éste sería mi segundo punto, que es la cuestión de la autonomía social y política como producto del proceso educativo. Esa idea de la autonomía me parece -y aquí entro con nociones que reconozco imprecisas- una percepción a menudo muy ideológica. Ideológica en el sentido de una construcción identificatoria respecto del sujeto que no ha sido sometida suficientemente bien -en mi concepto- a verificación. La verificación de las posibilidades reales de la autonomía del mundo popular en una sociedad como la nuestra, marcada por desigualdades tan fuertes y donde las posibilidades de romper drásticamente esas desigualdades son lejanas, no me parece una discusión que permita superar esta percepción ideologizante de las capacidades autonómicas. Creo que ayudaría al enfrentar de una manera más sociológica lo que efectivamente significan, en la constitución de un sujeto social, los procesos de exclusión con el carácter estructural que estos tienen en muchos casos.

En tercer lugar quisiera señalar que también hay otra conclusión que se puede extraer. Ella se refiere a que el tipo de relaciones que se han presentado entre lo que se ha denominado educadores y educandos, en un lenguaje más general se podría llamar también relación entre dirigentes y dirigidos. Pienso que habría que indagar si esta relación educativa no es esencialmente un mecanismo de liderazgo intelectual, como en toda relación formadora, donde lo novedoso es una cierta pedagogía comunitaria.

\* Sociólogo, Investigador ILET

Habrá que hacer entonces, un esfuerzo por saber hasta dónde algunas de las relaciones entre unos y otros que se establecen en esta investigación, corresponden específicamente a este particular tipo de relación pedagógica que se llama educación popular, y cuáles corresponden a casi cualquier relación educativa.

Por ejemplo, la afirmación de que el acceso a ciertos recursos simbólicos o instrumentales supone la adquisición de ciertos instrumentos de poder, es, a mi parecer, una relación completamente universal, en cualquier tipo de relación educativa. Siempre el acceso al conocimiento o a cierto tipo de dominios instrumentales en cualquier espacio que se dé, supone de alguna forma el acceso a formas de poder o de influencia que antes no se tenían, por lo menos respecto del medio en que uno se desenvuelve. Entonces, hasta qué punto uno puede establecer como propia y específica de lo que se llama educación popular ese tipo de acceso a recursos y el poder o la influencia que suponen, sin hacer antes una mención a los aspectos de carácter más universal que pueden estar presentes.

Quisiera decir en cuarto término, y relacionándolo con mi primera observación sobre la autopercepción de exclusión de los sectores populares, que me parece evidente que todo proceso educativo, especialmente el que se realiza a través de las instituciones de educación popular, puede ser entendido como un proceso de integración social. La educación es un mecanismo de integración, y creo que el texto presentado ratifica la idea que quienes participan están demandando formas de integración social, precisamente porque están abajo, porque se saben excluidos. Si no lo estuvieran, la naturaleza integrativa del proceso a lo mejor no sería tan fundamental, pero aquí creo que es lo más fundamental. Y en tanto qué es lo más fundamental diría que ése es uno de los sentidos esenciales de la participación más allá de los contenidos específicos que, sin duda, son también importantes. Pero más allá de esos contenidos específicos, creo que es el proceso de participar en algún tipo de establishment lo que juega un rol central. Es decir, el estar vinculándose o articulándose a sectores o grupos sociales que tienen poder en la sociedad. Los profesionales, los intelectuales, la Iglesia, los miembros de partidos, aún cuando en situaciones como las que vimos ahora puedan considerarse también excluidos en cierta forma, lo están solamente en parte; es decir, están excluidos, por ejemplo, del poder político directo, pero no pueden ser considerados sectores sin poder y sin influencia en la sociedad. La relación con la Iglesia, con los educadores, con los que saben" es un factor que permite tender puentes de asociación con el establishment y no de ruptura con éste, aún cuando el discurso sea muy radical, a no ser que esos educadores o esos agentes se propongan generar un proceso explícito de ruptura. Entonces estaríamos en otro campo, que no es el de la educación popular, como aquí se ha definido.

Tomando ahora el aspecto de la moral de la Iglesia de que nos habló Sergio, quisiera sugerir que los temas de la integración social, de la autonomía popular, de la relación entre educadores y educandos, etc., en nuestra particular experiencia chilena muestran, creo yo, un importante peso de la moral católica. Tengo la impresión que la noción de autonomía que usa la educación popular, fundada en la posibilidad que se exprese un "saber popular" que está presente en el sujeto, pero que hay que extraerlo y ayudar a organizarlo, está muy relacionado con esa moral católica, más que con lo que podríamos denominar una moral o una ética laica. Hay, pienso, un cierto "populismo católico" que tiende a menudo a privilegiar la relación con lo popular en la búsqueda de una "bondad" o "sabiduría" intrínseca del pueblo. Así, la cultura popular sería, casi siempre, una suerte de identidad immanente, subsumida o deformada por la cultura social global burguesa, pero que siempre podrá ser rescatada, a través, por ejemplo, de la educación popular. Lo "católico" de esto lo veo en la sublimación del mundo social pobre y en el sentido a veces expiatorio de las culpas burguesas con que se elabora esa sublimación. La limitante de esta ética es que se resiste a aceptar la normal pertenencia del mundo popular a la cultura social global, así como el rol de agente constitutivo de ésta que eventualmente juega, más allá de sus especificidades e identidades particulares, por importantes que éstas sean.

Estas percepciones me parecen originadas en la tradición de los sesenta. Están ligadas directamente al tipo de imaginario social del radicalismo católico surgido en esa década en esos sectores.

Creo que una explicación, que busque comprender las temáticas y el tipo de relaciones que privilegia la educación popular debiera indagar los códigos morales e ideológicos que subyacen a ella, aún cuando ellos aparezcan hoy reformulados o incluso en crisis.

Otro tema importante también señalado en el texto, es el tema de los dirigentes. Este tema me parece muy central en este proceso educativo, porque como bien se ha dicho, ellos representan la bisagra entre el mundo popular y el establishment de las instituciones y éste es un factor fundamental de resultado de la educación popular. En definitiva yo creo que en la educación popular su resultado práctico es la formación de una red de animadores sociales. Y esa red de animadores sociales que son los dirigentes, tanto más están introducidos dentro del proceso educativo, tanto más están relacionados a una institución educadora, sea la Iglesia, los partidos u otros, tanto más son también parte del establishment en el sentido de institución que tiene un cierto poder en la sociedad. Y en cuanto son parte de ese establishment son, progresivamente, transmisores de las imágenes, de los propósitos y de las estrategias que provienen desde los educadores. Lo que no es un aspecto negativo, ni lo enjuiciaría por ningún motivo, porque me parece que es un rol natural, teniendo en cuenta las características del mundo popular y sobre todo del mundo poblacional. Como aquí se ha dicho, se trata de un universo tremendamente heterogéneo, desintegrado, carente a menudo de pautas culturales y sociales articuladoras, por lo que recibe -y así me parece que ha sido la historia de los últimos 20 años- con especial sensibilidad las ofertas constructoras de identidad que vengan desde afuera y que permitan definirle un tipo de espacio Social y un tipo de prospectiva social.

La diferencia, por ejemplo, con lo que es la historia obrera o el movimiento sindical, no sólo en Chile sino que en otras partes, es que la condición estructural sobre la cual se constituye el mundo obrero es una situación que tiene, por el tipo de relaciones sociales en que se involucra y el rol que juega en la sociedad, una base original estructurada, que le permite dotarse de ciertas formas de imaginario social y de perspectivas que le son propias. Pero en el mundo de los marginales urbanos -por referirse a ese campo en particular- esto es mucho más débil y por lo tanto está, como dije, sensible y expectante de todas aquellas propuestas de articulación que le sean en un momento determinado ofrecidas.

No quiero decir que esas propuestas de articulación sean puramente ideológicas y que sean puramente construcciones abstractas pero sí que hay una asimetría muy fuerte entre lo que puede surgir como propuesta autónoma y lo que se recibe desde afuera, en un mundo que tiene enormes dificultades para expresarse, para articularse, incluso para percibir de qué manera se dan las relaciones sociales, salvo bajo esta visión de exclusión o esta visión de estar abajo del sistema.

Tal vez mi conclusión final sería ésta: estoy completamente de acuerdo con las conclusiones específicas aquí expuestas en cuanto se refieren al proceso pedagógico, con la salvedad señalada que habría que distinguir cuánto hay aquí de específico y cuánto de universal. Sin embargo, creo que el desafío fundamental no es sólo profundizar en ese campo, sino que es resolver una pregunta a la cual la ética de la educación popular y su sustrato católico populista parece resistirse. Esa pregunta es: ¿hasta qué punto la Educación Popular, con toda su tecnología, sus nociones y su ética, no debe definirse en la actualidad de Chile como un instrumento muy concreto para una acción con propósitos muy temporales y políticos? Me explico: creo que un proceso de educación popular, por así decir, abierto, en búsqueda genérica de las autonomías culturales del pueblo, puede separarse de situaciones históricas específicas. La instrumentalización de los resultados de la educación popular, siempre va a ser hecha por alguien... sea un partido, sea una orientación ideológica. Los educadores populares tienen hoy día, a mi juicio, un temor bastante fuerte de pasar, por respeto al interlocutor, a la propuesta de orientaciones específicas y, a cómo, en una sociedad que vive un año determinado, estas acciones de educación popular pueden orientarse y pueden ofrecer resultados que se expresen en la actual vida social y política de manera muy concreta.

Me atrevería a señalar algunas sugerencias tentativas en este campo. Yo diría que hay dos eventuales perspectivas en esta definición de la Educación Popular como un instrumento para que la gente actúe, se organice, y produzca resultados en nuestro actual tiempo sociopolítico. Una es orientar las propuestas hacia el fortalecimiento de un proceso de reintegración social, es decir, de recuperación de la idea de sociedad y nación. Se trata aquí de luchar contra las consecuencias de la segmentación y la ruptura generadas por el

régimen militar. La integración social no es, en mi opinión, la negación de las luchas clasistas -si se quiere usar esa noción- es, pienso, su condición de posibilidad.

La segunda es orientar este proceso de integración, es decir, de hacer estable la sociedad, hacia la construcción de formas de poder o de influencia social del mundo popular. Por lo tanto, la integración es una orientación hacia la constitución de un espacio social donde puedan existir luchas sociales genuinas, donde los adversarios se identifiquen como parte de un mismo combate. La construcción de formas de poder e influencia sólo pueden tener un sentido societal en ese campo común. Lo contrario, el autonomismo rupturista, sólo puede asegurar la disolución de las relaciones sociales, incluidas las de tipo clasista. Si ese desafío no se responde, mi impresión es que el proceso de Educación Popular puede ser en definitiva sólo una gran oferta abierta. Y puede entonces haber un momento en que cualquier agente, sea el agente militar, el agente Estado, o el agente derecha organizada, puedan, bajo la forma de propuestas específicas, generar una oferta de articulación social, antagónica a los propósitos que la Educación Popular está intentando conseguir con el desarrollo de su red social de formación y participación.

## COMENTARIO DE EUGENIO TIRONI\*

### “Los usos de la educación popular”

El texto de Sergio Martinic pone en tela de juicio algo que, por obvio, normalmente no se analiza: a saber, los usos que dan a la educación popular y otras actividades semejantes los propios participantes o beneficiarios -o como se los quiera denominar-. Basado en un estudio empírico, el autor arriba a cinco conclusiones que me parecen altamente relevantes:

1. La relación horizontal que los profesionales creen establecer con los sectores populares o poblacionales, no es vivida como tal por los participantes. Según los datos que se entregan, lo que se reproduce es una relación jerárquica, que resulta del grado de especialización del educador y del hecho de que él dispone de ciertos recursos simbólicos, materiales y cognoscitivos que están vedados para el participante o beneficiario. Muchas veces este último hace creer al educador de que son iguales, pero esto no es más que una muestra de benevolencia de su parte, ya que así este puede sentirse satisfecho con su ideología. Pero es obvio que el participan -te sabe que la relación no es horizontal, que hay jerarquías, roles distintos, funciones sociales diferentes.

2. Los participantes toman los proyectos o actividades de educación como mecanismos de movilidad social; como vías a través de las cuales ellos adquieren, ya sea capital cultural (conocimientos), ya sea capital social (red de relaciones) para en base a ellos ascender socialmente. La educación popular, en otros términos, es una actividad que proporciona elementos de distinción respecto al medio. Esto se logra por una serie innumerable de actos pequeños que son por cierto invisibles al profesional o educador, por medio de los cuales se marca la distinción respecto al común de los pobladores, y a los cuales solamente se tiene acceso si se participa en este tipo de actividades.

3. El acceso a esos mecanismos de distinción -vale decir, a las actividades de educación popular- es a su vez muy diferenciado y estratificado. Normalmente los beneficiarios son los más escolarizados, los que tienen mayor trayectoria organizativa, los que tienen un mayor volumen de capital cultural y social acumulado. De este modo, los proyectos de educación popular refuerzan la distribución inequitativa de los recursos culturales, simbólicos y materiales. Si esto es así, se estaría repitiendo un rasgo que generalmente se le imputa a la educación formal: la reproducción de las desigualdades de origen. En efecto, ¿por qué la informalidad de la educación popular habría de ser más igualizadora que la formalidad de la educación institucionalizada?

4. En la medida en que los proyectos de educación popular actúan como mecanismos de movilidad social, a los que se tiene un acceso estratificado en función de los recursos de los cuales la gente dispone previamente, ellos no son instrumentos de cambio o de ruptura social. Por el contrario, hasta el discurso más rupturista por parte de los educadores es recontextualizado por los participantes, en función de sus propias perspectivas de movilidad.

\* Sociólogo, Investigador de SUR

La decisión de si participar o no en un proyecto de educación popular, así como la selección del más adecuado, puede estar influida por esta variable tanto como por las de carácter ideológico u otras. Esto mismo creo que se puede extrapolar hacia la militancia política. Por ejemplo, es evidente que en los años 69-73 militar en el MAPU para un poblador era objetivamente un excelente mecanismo de movilidad social: habían buenas razones, en efecto, para creer que el MAPU era un "buen partido". La política, en suma, ha sido históricamente un gran mecanismo de movilidad; y a falta de política, buena es la educación popular...

5. Como corolario de lo anterior, se puede decir que la educación popular es un gran espacio de integración social. En condiciones de una sociedad que -como la actual- funciona en términos muy excluyentes, la educación popular puede proporcionar integración tanto en términos grupales o locales como en términos macrosociales, entregando ciertas habilidades que permiten elevar la integración funcional de los individuos.

Las conclusiones de Sergio Martinic, que tienen una abundante base empírica, son revolucionarias, pues quiebran muchos mitos acerca de la educación popular. Esos mitos van en la misma dirección de los que se han construido respecto a los sectores populares o pobladores. Sobre esto quisiera agregar algo; porque así como existe el mito de la educación popular horizontal y rupturista, existe el mito sobre los pobladores como grupos excluidos, con tendencia a la entropía y que resisten a la integración social.

La tesis del "buen salvaje", muy popular en ciertos circuitos, creo que es pura ideología. No es efectivo que el pobre, mientras más pobre, es más solidario; ni que cuanto más desposeído tenga más capacidad de encabezar un movimiento utópico que nos convoque a todos; que el Estado sea un factor de contaminación, y que a más Estado, menos "proyecto popular", todo lo cual conduce a una inocultable nostalgia por el siglo XIX, de una sociedad con poco Estado y en donde los pobres eran dejados a su suerte... Digo que es ideológica porque esta tesis no se sustenta en datos empíricos; y cabe agregar que ella tiene demasiadas cosas en común con la nueva moda liberal, que aborrece del Estado, mistifica la informalidad, y trata de convencer que la desregulación estatal es el "otro sendero" que nos sacará del sub-desarrollo.

Quien haga la experiencia de preguntarle a la gente, a los llamados pobladores por ejemplo, si participan de esa interpretación, se encontrará con una cerrada oposición, pues no desean en absoluto mantenerse excluidos, fortalecer lazos comunitarios que los saquen del mundo moderno, liberarse de la tutela del Estado ni abandonar el sistema escolar porque los integraría a un estado de cosas en el cual la clase dominante lleva las de ganar.

En el caso chileno, al menos, en los sectores populares lo que hay es un deseo de integración, pero además, hay un grado de integración bastante significativo. Ello se debe fundamentalmente a la expansión de la escolaridad -que tuvo lugar en los 60-70, y que no se ha revertido desde entonces-. Porque la educación formal, aun reproduciendo desigualdades, es un mecanismo de integración extraordinariamente importante. Lo mismo se puede decir del efecto de la extensión de los medios de comunicación. A nivel cultural, de los gustos, de los hábitos -para retomar el término de Bourdieu que emplea S. Martinic-, el grado de homogeneidad de la sociedad chilena es considerable. Hace veinte años, por ejemplo, resultaba bastante fácil distinguirse socialmente por medio del gusto musical; hoy día esto es mucho más difícil, como resultado del boom de las radios FM.

Pero simultáneamente con esa incorporación cultural, se ha producido un proceso de aguda exclusión en el plano socioeconómico y, particularmente, en el ocupacional. Esta tensión entre inclusión y exclusión es lo que caracteriza, precisamente, la marginalidad de los años ochenta. La marginalidad no se presenta en el campo de la cultura, a partir de la cual podrían (re)crearse nexos comunitarios, sino que se localiza en el plano sociocupacional. Por lo tanto, la relación de los grupos populares con la sociedad, es una relación de frustración por no disponer de los medios para alcanzar los fines culturales y sociales que esa misma sociedad les promete. Nuestra situación se asemeja entonces mucho más al caso norteamericano clásico que estudiara R.K. Merton en los años 30-50, que a la situación que inspiró a las tradicionales teorías

latinoamericanas de la marginalidad, preocupadas por el migrante que ha quedado desamparado a medio camino del mundo tradicional de base agraria, y la urbe moderna que lo atrae y expulsa a la vez.

Esto plantea una situación sumamente peculiar. La frustración de no ver satisfechas sus expectativas de integración, no remiten a la gente al comunitarismo. En el caso chileno, ya no existe la posibilidad de volver al campo, como ocurre en Lima, por ejemplo, o en otras ciudades latinoamericanas. Los estudios socio-demográficos realizados en las poblaciones de Santiago, muestran que más de un sesenta por ciento de los jefes de hogares han nacido en Santiago. Los pobladores, por lo tanto, no pueden retornar al campo pues no tienen donde llegar; y como no dominan la máquina del tiempo, no pueden retornar tampoco al Siglo XIX...

Para los grupos populares, entre las cosas más dramáticas que les han ocurrido en los últimos años, está el haber perdido el horizonte de movilidad que representa la clase media. Este régimen ha llegado a darles subsidios que les permiten vivir, pero lo que definitivamente no les proporciona es oportunidades de movilidad social. Todavía más, el subsidio en cierto modo a uno lo consagra en la condición de pobre; para acceder a él, incluso hay que demostrar que se está en esa degradada condición. La frustración, entonces, no se refiere a las condiciones actuales de vida, sino al hecho de no disponer de oportunidades -ni ellos ni sus hijos- de ascender a la clase media. Este es el significado genuino de una frase que se escucha corrientemente entre los pobladores: "este es un gobierno que favorece exclusivamente a los más ricos y a los más pobres".

Como se ha señalado, lo que los pobladores desean es más integración a la sociedad; no más independencia o lejanía. Y siguen confiando, para ello, en la educación. Cuando uno se encuentra con jóvenes, dan ganas de decirles: "mira, a ti te vendieron la pomada de que estudiando ascendías socialmente, lo has hecho y no lo has logrado, ¿por qué entonces sigues insistiendo en aumentar tu escolaridad?" Pero esta no es -como parece- una conducta irracional: de hecho, la escolaridad es un factor clave en el acceso a las reducidas oportunidades ocupacionales que se les presentan a los jóvenes.

Con todo esto, lo que he querido decir es que los estudios más macros -si se les puede llamar así- en que he participado, tanto por la vía de encuestas, de intervenciones sociológicas y de entrevistas focalizadas a grupos, confirman plenamente las conclusiones de Sergio Martinic. Los sectores populares en Chile tienen niveles de integración social significativos, que se deben en parte a la educación formal. Los procesos excluyentes de los últimos años han creado un sentimiento de frustración, el que no ha terminado con -y, quizás, ha alimentado aún más- el anhelo de incorporación; y por lo tanto., es natural que las experiencias de educación popular sean resignificadas en esa dirección por los participantes, independientemente de las intenciones de los profesionales que las organizan.

### **3. PARTICIPACION DE PROFESIONALES EN EL DESARROLLO DE PROGRAMAS COMUNITARIOS DE EDUCACION POPULAR**

*Liliana Vaccaro\**

#### **1. Introducción**

Como muchos proyectos y programas de educación popular, la experiencia Talleres de Aprendizaje se inscribe en el trabajo que realizan organizaciones no gubernamentales dedicadas a la educación en sus diversos aspectos: investigación, conducción de programas de acción, elaboración de materiales educativos, formación de educadores de base, etc.

El personal que trabaja en estas instituciones aborda diferentes temáticas que surgen de necesidades presentes en los sectores populares. Son agentes externos a la realidad de este bloque por cuanto pueden compartir ciertos ideales, pero no tienen la vivencia de la vida cotidiana de pobladores y campesinos. Por tanto, su compromiso les exige estar atentos a los alcances que puede tener su participación como agente educativo.

En gran medida, esto explica la inquietud que se ha manifestado permanentemente por examinar el rol del agente externo en programas de corte comunitario con un fuerte componente educativo. Es decir, proyectos que forman educadores de base para enfrentar necesidades de la comunidad y que, a lo largo del tiempo, se capacitan para formar a otros en esta misma tarea.

En este documento se reflexiona sobre la participación de los profesionales en proyectos comunitarios. Se examina cómo estos equipos pueden contribuir a una educación para la autonomía de los sectores populares y, qué mecanismos pueden irse generando para reforzar la auto-gestión de los programas en determinados contextos.

Las consideraciones que siguen surgen del análisis de la experiencia de Talleres de Aprendizaje, programa en el cual la apropiación estuvo presente desde un comienzo. Para presentar el tema se partirá de una breve descripción del proyecto, se presentarán los factores intervinientes en el proceso de apropiación y se mostrará el proceso de auto-gestión y apropiación en las diferentes dimensiones del programa; asimismo, aquellas iniciativas autónomas que surgen de la práctica.

#### **2. Descripción del Programa Talleres de Aprendizaje(1)**

El programa se inicia en 1977 en el PHE, con dos ejes que definen la implementación de la intervención educativa:

- a) Enfrentar el fracaso escolar de niños de sectores populares, problema agudo en nuestro país, producto de las desigualdades educativas.
- b) Superar el problema partiendo del supuesto básico, de que existe en la comunidad un potencial educativo que puede enfrentar esta tarea como un proceso de formación y promoción colectiva.

\* Investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE)

1. Existen diferentes documentos que dan cuenta de la experiencia. Dos evaluaciones realizadas por NOIAS y FLACSO, un Informe de Investigación, Sistematización de la Experiencia de Talleres de Aprendizaje Programa de Investigación del PIIE, 1987, Un Análisis de la auto-gestión del proyecto Programa Cooperativo PIIE-CIDE-OISE. 1987

Esta experiencia funciona desde hace diez años y hasta 1987, se había atendido a 9.502 niños. De acuerdo a la información proporcionada por las comunidades involucradas en el programa, en 1987, los promedios de retención fluctuaban entre 65% en la Tercera Región y 91% en Curanilahue. En igual período se han incorporado 707 educadores de base o monitores. El programa funciona en la actualidad en Santiago (Pudahuel), en la Tercera Región (Chañaral, Copiapó, Paipote, Tierra Amarilla, Vallenar), en la Quinta Región (Cerro Placeres, Montedónico, Forestal) y Octava Región (Curanilahue).

Los monitores son jóvenes pobladores seleccionados por los organismos que apoyan localmente la experiencia (por lo general, parroquias e instituciones ligadas a la iglesia católica), de acuerdo a ciertos criterios fijados previamente: nivel de escolaridad, interés por trabajar con los niños, capacidad para conformar equipo, sensibilidad frente a problemas sociales, etc. Al ingresar se comprometen a realizar una serie de tareas como son, por ejemplo, atender a los niños en sesiones de dos horas una vez por semana; contacto con las familias a través de visitas, reuniones u otras actividades; asistencia a sesiones sistemáticas de formación. Los jóvenes participan voluntariamente aportando ocho horas semanales de su tiempo.

En relación al proceso de formación de los monitores, se han definido ciertos criterios propios de una metodología participativa:

- Partir de las experiencias personales y reflexionar colectivamente sobre ellas para ligar el aprendizaje a la situación de vida de los monitores.
- Reforzar el aprendizaje colectivo y las relaciones democráticas en un clima de libertad personal y colectiva.
- Integrar el conocimiento intelectual, trabajo manual, juego, expresiones artísticas, como elementos centrales de un aprendizaje activo.
- Problematizar la realidad ligándola a la situación de aprendizaje, a fin de redimensionar las acciones educativas dentro de un contexto macro-social.

La estrategia educativa de trabajo con los niños tiene las siguientes líneas orientadoras:

- La forma privilegiada de aprendizaje la entrega la práctica. El Taller se basa en "aprender haciendo", a partir de la vida y de la experiencia. El juego posee un lugar central en esta perspectiva.
- El mejoramiento de la imagen de sí mismo que tiene el niño y el refuerzo de su auto-estima, es lograda a través de la relación del monitor con el niño. Se propicia una relación personalizada, afectuosa e incentivadora, con participación creativa de los niños en las sesiones de trabajo.
- El educador desarrolla diversas formas de expresión de los niños (oral, física, artística, etc.) y fomenta el aprendizaje por medio del trabajo grupal.
- Las actividades refuerzan valores tales como la solidaridad, el respeto, creatividad, espíritu crítico y acción compartida.

Cabe señalar que los niños asisten voluntariamente a las sesiones que se efectúan, por lo general, los fines de semana. Se funciona en locales comunitarios ubicados en el sector que habitualmente son de la Iglesia Católica.

El material educativo ha jugado un rol muy importante para replicar y difundir la experiencia. Consiste en "unidades" de trabajo destinadas a los educadores para ayudarlos a preparar las sesiones con los niños; existe además, un conjunto de .. cuadernillos" que pueden ser utilizados directamente por los niños y, por último, una serie de "cartillas" de auto-formación para los monitores y coordinadores del programa, a fin de reforzar la formación de los educadores(2).

2 Los materiales están a la disposición de diferentes grupos interesados en organizar el programa o efectuar libremente un proceso de formación de educadores de base Se venden a los interesados en el PIIE.

Lo novedoso de este material, es la articulación de cada unidad en torno a un proyecto que integra diferentes aspectos del desarrollo del niño: actitudes, aspectos valóricos, cognitivos y de captación de la realidad a través de un tema central que constituye el proyecto (la población, los personajes de Chile, el trabajo, etc.).

Los resultados logrados hasta el momento muestran que la estrategia educativa ha sido exitosa, al menos, en los siguientes términos:

- Es valorada como una alternativa educacional remedial en un sentido, y critica al sistema en otro. Para el niño y su familia representa una solución a un problema vital que los afecta, el fracaso escolar. En la primera etapa de la experiencia, se pudo comprobar que más del 84% de los niños participantes habían sido promovidos de curso. Es un éxito, máxime teniendo en cuenta que el diagnóstico fue hecho por los propios profesores, la participación de los niños es voluntaria y no existe un sistema de calificaciones para evaluar el aprendizaje.
- El programa permite expresar una "pedagogía del compromiso" que se manifiesta de diferentes modos: positiva relación educativa entre monitores y niños, compromiso social en cuanto se participa en la solución de un problema de la comunidad; compromiso político en la medida que la formación de los educadores contempla acciones para coordinar esfuerzos en un proceso de transformación social a más largo plazo.
- La propuesta educativa de los Talleres de Aprendizaje ha sido "apropiada" por varias comunidades participantes. En diversos grupos que existen hoy día, como es el caso de Pudahuel y Cerro Placeres, los monitores lograron con el tiempo crecientes niveles de autonomía lo que les ha permitido "recrear" la propuesta original. Esta apropiación se manifiesta de diversas maneras. En algunos casos el programa se ha legitimado frente a diversos grupos del sector y, ha pasado a ser una actividad más que se organiza localmente. En otros casos, se aprecia una gran capacidad para administrar el programa tanto desde el punto de vista pedagógico como de recursos (Tercera Región). Por último, hay sectores que han generado nuevos proyectos tomando en cuenta el aprendizaje logrado en el programa (Población Robert Kennedy).

Una reciente conversación con un coordinador general del sector de Pudahuel que funciona autónomamente desde 1984, da cuenta del nivel de logro alcanzado en este sentido:

"Uno siente orgullo con lo que hace. No siendo profesional, por la práctica, llegar a rescatar cosas, evaluando para modificar; plantearse metas más grandes. De monitor llegar a ser coordinador general, preparándose para capacitar bien a los monitores. Este es un trabajo colectivo que hacemos."

### **3. Factores intervinientes en la apropiación de la propuesta educativa**

Hasta 1987, habían participado en el programa veintidós sectores geográficos distribuidos en la Tercera, Quinta y Octava Región y Area Metropolitana, cada uno de ellos atendiendo a diferentes poblaciones sub-urbanas. De este número, continúan con el programa ocho sectores. Algunos con siete años de funcionamiento como es el caso de Pudahuel y otros recién iniciándolo, como Vallenar.

Surge, entonces una primera reflexión ¿Qué factores han intervenido para que el programa continúe en ciertos sectores y para que en otros haya finalizado después de uno, dos, tres, o más años de funcionamiento?

Sin pretender una respuesta exhaustiva a esta interrogante, se presentarán algunos factores que posiblemente han tenido incidencia en la mantención o finalización de este programa en ciertos sectores. Esta es una primera reflexión que debe ser profundizada y sistematizada posteriormente.

a) Participación de los jóvenes monitores.

Para reflexionar sobre este punto se tomarán los casos de Pudahuel, con siete años de participación, de los cuales los tres últimos han sido con autonomía en su funcionamiento y Penco que alcanzó a funcionar tres años. Antes, se hará una breve historia de la inserción del programa en cada localidad y una pequeña caracterización de cada lugar.

En el caso de Penco, en el último trimestre de 1982, una agente pastoral que vivía en esta ciudad, religiosa que había tenido conocimiento del programa por otra de su misma congregación que vivía en Pudahuel, expresó su motivación por conocer la experiencia. Hubo un gran interés inicial ya que se pensó invitar a jóvenes que eran de la pastoral juvenil, que habían colaborado en las colonias de verano (CEVAS). Sin embargo, el entusiasmo demostrado se diluye y después de un largo período se decidió implementar el programa con 22 jóvenes voluntarios que habían participado en las colonias. El número de monitores fue superior al proyectado inicialmente.

La encargada local era una agente pastoral que cumplía con varias responsabilidades pastorales, además del taller de aprendizaje. Fue reemplazada por la religiosa que había participado en el programa en Pudahuel. Con más disponibilidad de tiempo se dedicó a trabajar estrechamente con los monitores y el coordinador.

Los monitores eran jóvenes que participaban en la parroquia con las siguientes características: edades entre los 17 y 25 años de edad (mayor de la presupuestada en el programa); nueve de ellos tenían empleo, catorce estudiaban y dos estudiaban y trabajaban.

El 30% de los que partieron se retiraron el segundo año, pero se incorporaron 24 nuevos jóvenes. Este retiro pudo deberse a varias causas: falta de integración y problemas de relaciones humanas, desmotivación por el aspecto político en sentido amplio (temáticas abordadas en la capacitación), poca disponibilidad de tiempo por otras actividades; menor compromiso con la población donde trabajaban pues, la mayoría no vivía en los lugares donde funcionaban los talleres. También se aprecia en este sector una gran rotación en la coordinación presentándose cambios reiterados en este cargo.

Las familias participantes en el programa sufren los problemas propios de esta región. El cierre de las industrias da lugar a una alta cesantía que, en parte, es absorbida por el PEM. Alrededor del 50% de la población trabaja en este programa del gobierno.

En el caso de Pudahuel, el programa se inicia por el interés de dos sacerdotes que conocen la existencia de los Talleres de Aprendizaje en el Decanato Estación Central (1980) y solicitan que se haga una experiencia piloto en las poblaciones Sara Gajardo y Violeta Parra, incorporando a cinco jóvenes que desean participar voluntariamente en el programa. Los jóvenes comienzan a recibir la formación junto a los monitores de Estación Central.

Dos factores importantes se dan en este caso. En primer lugar, Pudahuel es el primer sector donde se inicia un trabajo sustentado en el voluntariado de los jóvenes. También es el primer sector donde los dos sacerdotes juegan un rol importante participando en las reuniones semanales con los monitores y apoyando en la reflexión y revisión de la marcha del programa.

La motivación para implementar la experiencia surge de una necesidad educativa en este sector: los niños y los jóvenes. Se esperaba que estos primeros monitores fueran agentes de difusión y de capacitación en una segunda etapa.

A partir de esta experiencia, en 1981, el Decano de Pudahuel pidió al equipo técnico del PIIE la extensión de los Talleres de Aprendizaje a todo el decanato. Uno de los sacerdotes que solicitó el programa en 1980 presentó el diaporama sobre los talleres a todos los agentes pastorales de la zona. Algunas comunidades lo acogieron y el programa funciona hasta hoy día.

Se debe recordar que en 1981 Pudahuel tenía 300.000 habitantes con un porcentaje de cesantía entre el 30% y 40%. En 1983, esta cifra había aumentado a casi un 60%. Existían graves problemas de vivienda. Además, habría que destacar la disposición de este sector de Santiago para participar en las manifestaciones y protestas que se inician en 1983. Asimismo, la creciente organización y movilización popular que sufrió

fuertemente la represión. En este sentido, los agentes pastorales tienen una visión amplia de su trabajo pastoral y apoyan las iniciativas asumidas por los pobladores.

En cuanto a los monitores son jóvenes que por lo general tienen educación media incompleta. Están motivados por el trabajo con los niños, pero también por la perspectiva de un compromiso social y búsqueda de cambio. La mayoría participaba en otros grupos y organizaciones del sector; varios, en los actos de movilización social y de denuncia predominantes en Pudahuel.

Los actuales coordinadores son jóvenes que llevan varios años de experiencia en el programa (uno empezó la experiencia en 1980 y los otros dos en 1981). En 1984, asumen la responsabilidad de gestionar el proyecto tarea en la que fueron acompañados por los agentes pastorales hasta 1986. A partir de 1987, quedan definitivamente a cargo del programa.

Esta breve caracterización de los dos sectores nos permite avanzar en consideraciones sobre los puntos comunes y divergentes de los participantes que, posiblemente incidieron en la mantención y término de la experiencia.

Es común en ambos sectores el componente juventud comprometida con un servicio a su comunidad expresado en su incorporación a grupos de iglesia, antes de participar en el programa. También, el compromiso de los agentes pastorales que apoyan inicialmente la idea.

Son diferentes en sus condiciones personales de entrada: mejor nivel socioeconómico en Penco que en Pudahuel. Menor nivel de madurez expresada en una fuerte dependencia en las relaciones con el agente pastoral, en el caso de Penco. Menor identidad con la propuesta educativa en este mismo sector y, por último, menor nivel de conciencia social y política.

Analizando estos rasgos y la descripción hecha previamente, se podría reconocer ciertos factores que facilitan más el desarrollo sostenido de un programa comunitario tomando en cuenta las características de los participantes:

- a.1. Tratándose de jóvenes, el rol que juega el agente que apoya la experiencia localmente es central. Su permanencia en el tiempo permite cierta estabilidad a los monitores, sobre todo, cuando son educadores voluntarios. Pasa a ser un vínculo que asegura continuidad a quienes permanecen y a quienes ingresan por primera vez. En el caso de Penco y de varios otros sectores, el agente pastoral que promovió la idea e implementó la experiencia dejó el lugar. El reemplazante "heredó un programa" sin tener las mismas motivaciones. Entonces, dejó de ser un nexo con lo cual los monitores, con poca autonomía personal, se desmotivaron.

En esta misma línea, el acompañamiento del adulto es importante porque representa un respaldo frente a las organizaciones comunitarias. El puede promover iniciativas que son complementarias (peñas, campañas, proyectos integrados, etc.) que denotan confianza en la capacidad de los monitores; incide también el "trato de adulto" que el agente local da a los jóvenes y el compromiso con la finalidad del programa. Pudimos comprobar que en aquellos casos en que el responsable local daba un trato infantilizante a los monitores, como fue en Penco con el último encargado sectorial los monitores, desmotivados, optaron por retirarse del programa. Este mismo problema se advirtió en otros sectores como por ejemplo en San Felipe.

Por último, es importante también, por su influencia en la obtención de recursos lo que no sólo facilita el desarrollo del programa sino, además, la posibilidad de consolidarlo y difundirlo en la comunidad.

- a.2. La identidad con la finalidad de la experiencia es otro elemento que facilita esta "pedagogía del compromiso". Si en los participantes, como es el caso de Pudahuel, existe una relativa claridad en la articulación entre la finalidad y los medios educativos del programa, el joven es capaz de visualizar su tarea inserta en una realidad que es preciso cambiar. Asume un compromiso en lo inmediato, el trabajo con los niños y una tarea que, para ser lograda a

más largo plazo, requiere de un cierto nivel de organización y coordinación de acciones con otros grupos de la comunidad.

En relación a la finalidad del proyecto, los dos polos presentes son la "visión política" del programa representada por el grupo de Pudahuel y la "visión misionera" representada por Penco.

- a.3. La participación es otro elemento importante en la mantención del programa. Si bien este se definió como un proceso de formación y promoción colectiva, cuya base de sustentación es la participación, el carácter de la misma y sus formas de expresión están estrechamente ligadas a lo que el joven espera encontrar en el programa y a los mecanismos que localmente se generan para concretarla. Esta situación nos permite reconocer en Penco a un grupo pasivo, tal como lo expresara la coordinadora en una entrevista:

"Somos conflictivos y nos falta madurez para trabajar en equipo. Era un martirio. Todo se limitaba a decir me siento mal y no se llegaba a ningún acuerdo. Pero no se hacía debate para llegar a un punto ... "

Posiblemente los monitores necesitaban apoyo para ir avanzando en un proceso de participación para la acción y no lo tuvieron ni del agente pastoral ni del equipo técnico.

- a.4. Finalmente, mencionaré un aspecto no del todo claro, pero que merece reflexión. Los jóvenes de Penco, en su mayor parte de buen nivel socio-económico, iban a las poblaciones a trabajar con poco contacto con la gente. En el caso del Pudahuel, los jóvenes viven en el mismo sector. El punto es el grado de Incorporación del monitor a la vida cotidiana de la población: su contacto con los niños y sus familias, el conocimiento sobre los problemas que existen, su interés por recurrir a red de recursos y ayuda existente en ese grupo que conforma "el sector". El nivel de incorporación de Pudahuel es mucho mayor de lo que fue Penco. Dos opiniones refuerzan este punto.

Al preguntársele al coordinador de Penco por su acción en el sector, con las familias y los niños incorporados al programa, opina:

"decidimos crear una organización para alimentos. Fuera de eso para crearles conciencia de por qué les falta. Viven su sociedad, viven sumidos en la ignorancia. Queremos que ellos también tengan conciencia de lo que les pasa".

El coordinador de Pudahuel expresaba en relación a la participación de su propia familia:

"A nivel sectorial queremos que nuestros padres nos apoyen. Sacamos un boletín y los invitamos a una convivencia. Los padres antiguos explicaban lo que significaba para ellos que su hijo estuviera en el taller como monitor".

## b) la comunidad

Al hablar de comunidad, nuestra tendencia es referirnos a un territorio geográfico con límites definidos (sector, población, barrio) en el cual existen relaciones de vida cotidiana, realidad socio-económica relativamente homogénea, manifestaciones culturales, presencia de organizaciones populares, religiosas y Sociales, etc.

Sin embargo, la práctica ha mostrado que "el mundo popular" es complejo por varias razones. En primer lugar, para muchas personas que viven en los sectores, el concepto de comunidad está muy ligado a sus referentes más inmediatos

(comunidad cristiana, grupos culturales, grupos de partidos políticos y otros). De ahí que, muchas veces, una acción comunitaria es una acción muy limitada en cuanto a proyecciones. Más todavía, este hecho permite afirmar que los programas comunitarios son, en buena parte, "marginales" en el espacio territorial y de escasa visibilidad social.

En segundo lugar, la realidad de vida de los miembros de una comunidad es diferente (distintos niveles de inserción en la base social, diversa situación económica, diferente situación de empleo, etc.). Esto lleva a preguntarse con quiénes y para qué "se negocian" las propuestas educativas de los programas de educación popular. En nuestra experiencia ha sido difícil conjugar los elementos comunes y también diversos de los sectores. Esta situación no sólo influye en la definición del carácter del programa, sino además, el tipo de motivaciones presentes en cada localidad. Lo evidente en nuestro caso es que, los talleres de aprendizaje responden a una demanda común, el cual es el trabajo con los niños y ella se ha mantenido en el tiempo. Sin embargo, no es tan evidente otro tipo de demandas que emergen de la participación de los jóvenes: apostolado, militancia política, terapia, etc. ¿Cómo conformar equipos de trabajo que sean eficaces en las acciones que emprenden? Para volver a los casos tomados, en Pudahuel se apreció un alto consenso en los niveles de motivación para participar en el programa. En el caso de Penco las motivaciones eran más dispersas.

Es posible que en el caso de Pudahuel el programa influyera para generar identidad colectiva, producto de la confluencia de varios factores que los jóvenes valoran: conocimiento de la realidad y voluntad de cambio de la misma, contacto con un número amplio de organizaciones e instituciones que no sólo son parroquiales (partidos políticos, coordinadoras poblacionales, organizaciones educativas y culturales, grupos de subsistencia, etc.). También el programa representa un espacio para compartir con otros los problemas propios de la juventud y un lugar para recrearse y substraerse, en la mayoría de los casos, de los difíciles problemas de la vida familiar cotidiana (hacinamiento, alcoholismo, falta de alimentos, falta de trabajo del padre, etc.). Por último, el programa es ocasión para sentirse socialmente útil con su entorno más inmediato, al mismo tiempo que les permite ser reconocidos y valorados en la comunidad por el rol que desempeñan en ella. El sentido de comunidad era tangible.

En Penco, con otro ritmo de vida, con una represión política menos evidente, pero con mucho mayor control, la comunidad es difusa y los jóvenes se juegan más bien por una opción más de carácter evangélico. Se sienten externos a la pobreza y si hay que remediarla, se debe a que la Iglesia ha hecho una opción preferencia; por estos sectores. En alguna medida, la comunidad se reduce al entorno parroquial y en él se pone el acento en lo que la fe otorga para vivir la condición de pobreza.

Al ser entrevistada una monitora antigua señaló en relación a las tareas que debían asumir para ser autónomos del equipo técnico:

"Primero, que nos comprometamos. Somos un grupo cristiano, adquirir el compromiso de ser responsables. Hay otras personas que lo toman como pasatiempo .... Que quede gente de calidad. Empezamos a recibir (nuevos monitores) y nos dimos cuenta de la clase de gente. Tenemos que elegir bien a la gente. Quedan muchas personas botadas detrás de uno si se retira..."

Se entremezclan con esta visión de la comunidad de Penco los lazos de unión del grupo que son principalmente de orden afectivo. Los conflictos internos llevaron a que un gran número de monitores se retirara. En alguna medida la opinión de una monitora nueva expresa este problema:

" Antes había un grupo que decía lo que sentía a todo trapo. En el taller se da eso; es para crecer personalmente, pero el trabajo de equipo para los niños se ha dejado a un lado. Es para sacar los trapitos. Priman los valores de los monitores. Importa más como me siento, la parte afectiva, que el trabajo con los niños"

Por último, se hará referencia a los niveles de organización de la comunidad como tejido social. Dos situaciones han marcado la incorporación y legitimación del programa en los sectores. En aquellas situaciones en que la comunidad ha tenido como tarea común para organizarse, la respuesta inmediata y vital a determinadas necesidades básicas (vivienda, alimento, empleo, etc.), como es el caso de tomas y

campamentos, la respuesta al programa ha sido débil. Las familias vuelcan su energía a sobrevivir y, por tanto, la participación es escasa y se limita a incorporar a los niños a las sesiones semanales. En otros casos, cuando existe una comunidad con cierto nivel de organización interna que asume tareas inmediatas, pero capaz de proponer metas a más largo alcance, la participación es mayor.

Esta situación nuevamente lleva a una reflexión ¿A quiénes ofrecen apoyo las organizaciones no gubernamentales? ¿Es a los más necesitados? ¿No existe un factor que de entrada es discriminante: se trabaja con los más motivados, los más organizados Y hasta los más sobre capacitados? ¿Cómo enfrentar esta otra manifestación de heterogeneidad en una misma comunidad?

### c) El proceso educativo

Existen varios factores del proceso educativo que, en alguna medida, condicionan la posibilidad de proponer, implementar y sostener intervenciones educativas en una comunidad. De algunos de ellos se da cuenta a continuación.

c.1. En relación al aprendizaje se detectó que muchas veces, el equipo técnico impuso un ritmo de trabajo que no reflejaba ni el modo de aprender ni el modo de hacer las cosas de los monitores. Así, en las reuniones con ellos, el equipo se centraba en el logro de tareas y en acuerdos para la acción: su acento estaba en el uso eficiente del tiempo y de los recursos. Para los monitores el mismo encuentro era ocasión para intercambiar experiencias, compartir una tasa de té, expresar sus sentimientos, adquirir seguridad. Las tareas eran cumplidas aunque en un tiempo mayor y, por lo general, con más recursos.

c.2. En cuanto al estilo de trabajo del equipo técnico, también la experiencia ha sido distinta con diferentes resultados. En aquellos sectores en que se jugaba la construcción del programa y su capacidad de mayor difusión, particularmente en la primera etapa, la gestión fue menos compartida Í menos comunicada, menos asumida localmente. Esto generó serios conflictos que terminaron con un quiebre de relaciones. Por el contrario, en aquellos lugares donde el equipo fue capaz de expresar con claridad su rol, de negociar la propuesta educativa y de establecer convenios claros de funcionamiento, los avances hacía una mayor autonomía fueron importantes.

En esta misma línea, en los sectores donde el equipo ha sido capaz de "construir los pasos hacia la autonomía", es decir, crear condiciones como son la asignación gradual de tareas, distribución de responsabilidades, transferencia técnicas, reforzamiento de conocimientos, el ejercicio del rol del equipo técnico como referente crítico, la gestión autónoma se ha consolidado más. En estos casos el equipo técnico ha sido capaz de asumir su tarea como "educador y animador" hacia la autonomía local.

En Pudahuel se dieron estas condiciones. No así en el caso de Penco. Pudo influir la cercanía del grupo de jóvenes que vive en Santiago lo que permitió interactuar con más facilidad con ellos. En el caso de Penco, la distancia ha sido un factor importante por cuanto para lograr autonomía local en las provincias se requiere de un soporte institucional que apoye las acciones educativas o, en su defecto, debe existir una red de recursos a la que los monitores pueden recurrir para buscar soluciones a los problemas que se les presentan.

La intención del equipo de profesionales de reforzar el proceso de gestión local queda de manifiesto también en la capacitación y formación dada a los coordinadores en la función de dirección y gestión del proyecto. En el caso de Pudahuel se hizo un programa sistemático de formación (dos veces por semana, durante un año) a fin de prepararlos en diferentes aspectos de la gestión: planificación, preparación de presupuestos, trabajo en equipo, estadística, investigación educacional, etc. (1985). En Penco la formación fue más débil y mucho menos sistemática. Se conversaba con el coordinador en las visitas

mensuales y su formación se dio en jornadas interregionales que se llevaban a cabo cada mes.

c.3. tiempo de apoyo a las acciones educativas es otro factor que tiene importancia. En muchas ocasiones los monitores han manifestado que requieren de un plazo, por lo general un año, para sentirse aportando al programa. Este primer período es de aprendizaje en varios sentidos: comprensión de los objetivos del programa, conformación de un equipo de trabajo, manejo de los materiales educativos. Cabe hacer acá dos reflexiones. En primer lugar, ¿Es posible pensar en que las intervenciones educativas pueden organizarse autónomamente sin una mínima base institucional de apoyo? Si es posible, ¿Cuáles son los requisitos para avanzar con éxito hacia el logro de los objetivos, en especial, de aquellos concernientes a las características de los participantes? ¿Cómo juega el factor tiempo de apoyo a los grupos?

La experiencia indica que en Pudahuel, con una larga trayectoria, el proceso de formación ha sido lento, gradual, con altos y bajos. En este caso, el tiempo tomado para que los monitores y coordinadores pudieran asumir el proyecto ha sido un factor importante. Tanto el otorgado por el equipo técnico (seis años de apoyo sistemático) como por los agentes pastorales (siete años de acompañamiento directo e indirecto). Esta posibilidad, como se ha señalado, no se dio en Penco.

Un segundo aspecto se refiere al uso de materiales educativos. Aunque algunos especialistas dudan del aporte de éstos para generar autonomía dado que, según dicen, se puede generar dependencia a un recetario, en nuestro caso, los materiales han sido un vehículo importante para alentar a grupos en su iniciación en tareas de carácter educativo, han permitido difundir la experiencia y han sido un punto de referencia importante para que los monitores elaboren sus propios materiales. Por otra parte, el análisis de los materiales con los monitores ha sido ocasión de encuentro entre equipo de profesionales y pobladores, en una reflexión muy enriquecedora sobre problemas presentes en el sector. En alguna medida, esto ha contribuido a lograr una síntesis desde dos perspectivas distintas "del mundo poblacional". Los materiales, por tanto, han servido de apoyo en el proceso de transferencia y apropiación de la propuesta educativa.

c. 4. Ligado con el punto anterior está el carácter de la participación de los monitores. El voluntariado tiene algunas ventajas significativas para el desarrollo del programa: el nivel de motivación para participar, el sentido de servicio a la comunidad y el compromiso, entre otras. Esta ventaja se observó en Pudahuel. Sin embargo, en la práctica se han presentado dificultades para sostener una intervención educativa que gradualmente establece bases para una gestión autónoma. De ellas mencionamos dos presentes en Penco: la rotación de monitores, problema que debilita la continuidad del programa y la conformación de equipos locales.

En aquellos casos donde existe una gestión totalmente autónoma este problema se ha resuelto de diferentes maneras: todos los monitores reciben beca (Valparaíso); en otros, reciben apoyo económico los coordinadores generales que tienen más responsabilidades en la gestión (Pudahuel). En la Tercera Región esta tarea es asumida por el equipo de profesionales y personal del Instituto de Educación Popular (IEP). En Penco, la participación fue voluntaria, tanto a nivel de monitores como de coordinadores, aspecto que produjo una gran rotación y varios jóvenes asumieron la coordinación sin mayor experiencia.

El logro de una gestión autónoma pone, además, frente al problema de la obtención de recursos. También ante una dificultad no resuelta en los Talleres y que dice relación con la capacitación de nuevos monitores en sectores que funcionan autónomamente. ¿Quién y cómo forma a los que ingresan por primera vez y que no cuentan con una experiencia

previa? En varios sectores los monitores más antiguos han asumido esta tarea. Sin embargo, existe el peligro del empobrecimiento de la formación si los encargados no generan una red de recursos educativos que facilita una formación adecuada a los objetivos del programa. En Penco, se señalaba problemas bastante críticos en su último año de funcionamiento (1985):

"Una de las mayores dificultades que se han presentado este año ha sido la poca cooperación de los coordinadores para con el grupo ya que no han entregado los conocimientos adquiridos en años anteriores, ni los que mensualmente les entregan en las Jornadas de Santiago.

Otra dificultad que ha afectado al grupo ha sido la irresponsabilidad de los monitores frente a la asistencia a reuniones. Esto trae consigo falta de comunicación ya que no se pueden realizar las actividades planeadas"(3)

La otra dificultad se refiere al ingreso voluntario al programa. Ciertamente, la incorporación de monitores es una opción individual que, en términos de intereses y preparación, no siempre es compatible con otras presentes en el grupo. En muchas situaciones esto ha contribuido a crear problemas en la conformación equipos de trabajo. En varios sectores ha sido un aprendizaje lento que ha terminado por disolver al grupo como fue claramente en el caso de Penco.

- c.5. Por último, se mencionará la modalidad de formación monitores. Ciertamente, en los sectores donde el equipo dio un apoyo sostenido y sistemático por bastante tiempo (dos años o más), el programa ha permanecido por más tiempo. En aquellos sectores donde se implementaron visitas ocasionales y jornadas menos intensivas, el éste terminó por morir (Penco, Maipú, Puente Alto, San Felipe, Rocuant, entre otros). En la Tercera Región que partió con esta última modalidad, los talleres cuentan con el respaldo sólido de una institución local que tiene a profesionales apoyando a los monitores (Instituto de Educación Popular). Esto puede ser un factor que explique la continuación del programa en dicha Región y la incorporación creciente de nuevos sectores.

#### d) Las instituciones que generan las intervenciones comunitarias

La mayoría de los programas comunitarios de educación popular son generados, desarrollados y sostenidos por organizaciones no gubernamentales. Definidas la mayor parte de ellas como "alternativas", su trabajo en los sectores Populares está condicionado por diferentes factores conocidos de los cuales se destacarán algunos.

En primer lugar, su inserción en la comunidad está mediatizada por organismos locales. Estos, en muchos casos, tienen una dinámica propia y una visión particular sobre el sentido de las experiencias educativas. Este es un factor interviniente en el desarrollo y continuidad de las experiencias comunitarias. El organismo local es un nexo entre equipos de profesionales y educadores populares, con los participantes. Por tanto, el impacto esperado de una intervención educativa, no sólo proviene de los objetivos planteados por los agentes externos de las instituciones que las originan.

3. Informe previo preparado por el equipo de monitores para la jornada de evaluación final, realizada por todos los sectores en noviembre de 1985.

También procede de las organizaciones locales que trabajan con la base.

Del mismo modo, la inserción del programa depende de la realidad de cada localidad. Nunca una es igual a otra y es siempre más compleja de lo previsible. La presencia de organizaciones no asegura que efectivamente existan condiciones para el desarrollo local de estas iniciativas. En general, hay carencia de una red de organizaciones capaz de generar mecanismos de información y comunicación en la misma comunidad. También existe una manifiesta carencia de recursos disponibles con este propósito. Los pocos existentes son distribuidos en necesidades más urgentes de la comunidad. Ambos factores contribuyen a determinar el escaso peso social de este tipo de intervenciones.

Otro aspecto relacionado con la presencia de las organizaciones no gubernamentales en el medio popular, es su dependencia del financiamiento externo lo que trae consecuencias. Desde luego, la necesidad de buscar recursos las pone en una situación de debilidad y desgaste que incide en la calidad y el tipo de los programas que pueden implementar. Se sabe la gran tensión producida en las negociaciones con el complejo mundo de las agencias internacionales, no sólo para hacer valer las ideas, sino para evitar sumarse a modas que han venido como oleadas a lo largo de estos años. ¿Qué institución puede garantizar a una comunidad que el trabajo educativo seguirá hasta que la misma comunidad decida gestionar autónomamente un proyecto? ¿Cómo asegura la propia comunidad la obtención recursos para funcionar autónomamente?

En el programa los recursos obtenidos sectorialmente han provenido de organizaciones que tienen algún tipo de vínculo con los encargados parroquiales, por lo general sacerdotes o religiosas. Los grupos mismos, tienen poco acceso a ellas.

Una segunda consecuencia es la tensión que se genera en los mismos equipos de estas instituciones por cumplir compromisos en etapas y plazos fijos. También, para demostrar el uso eficiente de los recursos, el cumplimiento de los objetivos, el ajuste a un tiempo determinado. Se crea un conflicto entre la eficiencia asegurada a la fuente de financiamiento y la eficacia en el logro de la participación de los participantes del programa.

Cabe mencionar que este programa ha gozado de un privilegio que no todos pueden tener. La agencia que financia los talleres de aprendizaje, NOVIB de Holanda, ha dado un financiamiento durante diez años, lo que ha permitido dar un apoyo prolongado a diversos grupos, a más largo alcance. Sin duda, este hecho ha permitido plantearse el tema de la autogestión y apropiación, con una perspectiva de futuro. En otras situaciones, con plazos de funcionamiento más reducidos es difícil abordar esta problemática (capacitación a educadores para gestionar el programa, elaboración de materiales educativos con el mismo propósito, seguimiento del proceso de gestión, etc.).

El análisis de los factores intervinientes en el proceso de apropiación de los talleres de aprendizaje en que se ha tomado como base los casos de Pudahuel y penco, lleva a sintetizar los siguientes elementos en torno a tales factores:

- d.1. Parece insuficiente apelar a la motivación de los jóvenes como factor central de la mantención del programa en las comunidades. Esta debe ir acompañada de otros factores que dan sentido a su participación voluntaria: claridad en el sentido de la tarea, paso de un compromiso individual a uno colectivo, estímulo e incentivo de los agentes locales, confianza en la capacidad de hacer de los jóvenes por parte de los encargados locales y equipos de técnicos. La conjunción de estos factores, entre otros, contribuye a generar una identidad de grupo capaz de actuar colectivamente hacia una meta común.
- d.2. Ligado con lo anterior están las condiciones del entorno. La visión de los participantes acerca de su comunidad y del rol que les cabe en ella es muy decisivo. En el caso de Pudahuel el clima vivido en las protestas del año 1983 fue un aspecto que les permitió contextualizar las actividades del programa con una tarea más amplia que era compartida socialmente.

- d.3. Comparando ambos tipos de jóvenes no se puede afirmar que el componente escolaridad y nivel socio-económico sea decisivo para involucrarse en acciones educativas a nivel de la comunidad. Al parecer tiene mayor peso, la claridad de los jóvenes para juzgar las condiciones de satisfacción necesarias en el cumplimiento de tareas. En este sentido, el papel de los agentes locales y del equipos de técnicos es fundamental.
- d.4. El grado de madurez de los jóvenes para abrirse a nuevas posibilidades de acción es otro elemento que contribuye a la auto-gestión de los talleres. En el caso de Penco, los jóvenes se mantuvieron en una evaluación psicológica de lo que vivían hecho que los encerró sobre sí mismos.
- d.5. El respaldo de los adultos, no sólo es necesario desde un punto de vista de acceso a recursos sino también en términos educativos y afectivos. En el caso de Pudahuel las familias de los monitores participaron y valoraron las iniciativas de los jóvenes. En cuanto a los agentes pastorales, su capacidad de convocatoria y de acompañamiento significó enormes progresos en el caso de este mismo sector.
- d.6. Por último, la experiencia adquirida en este "saber hacer desde la práctica" que es comunicada de coordinador a coordinador y de monitor a monitor, también es un factor que jugó un rol importante en Pudahuel, no así en Penco. Esta capacidad así expresada la hemos definido como pedagogía del compromiso. Por tanto, la construcción de un modelo pedagógico que considere los aspectos más importantes del proceso educativo (ritmo de aprendizaje, estilo de relaciones, contenidos, métodos y técnicas, tiempos y momentos de apoyo, etc.) también es un factor que contribuye directamente al logro de la apropiación de la propuesta educativa.

#### **4. La auto-gestión del programa y apropiación de la propuesta educativa**

Con mayor o menor fuerza, los factores mencionados previamente han incidido para impulsar o debilitar la autonomía de los grupos participantes en el programa. En este punto nos centraremos en la caracterización de algunos procesos y mecanismos que dan cuenta de su desarrollo en las distintas localidades.

Como se señaló, desde el comienzo hubo interés por generar en los participantes una capacidad de auto-control para lograr los objetivos a través de los procesos de orientación y coordinación de acciones, generación de una red de colaboración, organización de los recursos e integración de hechos que emergen de la realidad. Esta capacidad ha sido definida como auto-gestión y permite a los participantes actuar en forma independiente dirigiendo las acciones educativas.

Sin embargo, el proceso de gestión no es el mismo en todas las comunidades. En algunas, los monitores y coordinadores han asumido la estrategia educativa re-definiéndola. En otras palabras, han hecho una apropiación de la propuesta inicial del programa la que, en la práctica, ha tenido una de las dos siguientes manifestaciones:

- a. Algunos sectores la hecho redefiniendo de la propuesta educativa para cumplir con el propósito original, pero de una manera diferente. En este caso los monitores han reforzado ciertas dimensiones del programa manteniendo como referente su finalidad. Han hecho una apropiación selectiva.
- b. Una segunda forma de redefinición de la propuesta es la apropiación creativa en la que los educadores han utilizado las capacidades y experiencias adquiridas en la gestión con otros propósitos, como por ejemplo. la elaboración de nuevos proyectos, creación de materiales educativos, proposición a la comunidad de acciones innovadoras.

##### **4.1. Apropiación en el trabajo con los niños.**

Es una de las dimensiones en la que se aprecia una clara apropiación en todos los sectores. Es un logro común la capacidad adquirida por los monitores para trabajar con los niños en forma bastante independiente. Podría hablarse de una apropiación selectiva por cuanto han reeducado los criterios de atención a los niños, han reorganizado el desarrollo de las sesiones de trabajo, han creado nuevos niveles de atención, utilizan de un modo flexible los materiales educativos.

Además los monitores obtienen un alto grado de satisfacción en el cumplimiento de esta tarea y demuestran una actitud idealista y un gran sentido de compromiso:

"Tratar de ayudar al niño marginado. Muchos tienen la pregunta para qué vine a este mundo. Tratar de decirles que ellos también son importantes para formar personas buenas... Antes no me interesaban los niños. Nunca imaginé que un niño podía tener tantos problemas, como que desperté" (Coordinador de Lota).

También han mostrado eficiencia para enfrentar el proceso de aprendizaje de los niños. Así, por ejemplo, en el sector de Vallenar desde hace dos años se realiza un diagnóstico de las dificultades que tienen antes de ingresar al programa (pre-test). Han logrado definir con bastante precisión los problemas que presentan en lecto-escritura y matemáticas mediante la aplicación de la prueba. El trabajo hecho en Vallenar será replicado en otros lugares de la misma región el próximo año.

Por último, los monitores han desarrollado una capacidad para usar estas destrezas en la formación de otros educadores de base que trabajan en la misma línea (monitores de colonias urbanas, de colonias de verano, centros de recreación infantil, entre otros). Es interesante notar que la propia comunidad solicita su intervención en esta tarea. La capacidad adquirida para atender a los niños es una capacidad que permanece, más allá de la participación en los talleres de aprendizaje.

#### 4.2. Materiales educativos.

Es una dimensión donde se notan grandes avances en el proceso de apropiación. En muchos sectores podría hablarse de una apropiación selectiva. Sin embargo, hay comunidades que han dado un paso más haciendo una apropiación creativa ya que han elaborado sus propios materiales. En el caso de Pudahuel han hecho un set de seis cuadernillos (sintetizando los catorce elaborados por el equipo técnico) para ajustarse mejor al número de sesiones que pueden organizar con los niños durante un año. Hicieron un estudio de los contenidos, seleccionaron actividades y graduaron los niveles de dificultad en el aprendizaje.

En el caso de la Tercera Región, los coordinadores prepararon tres diapofilms sobre el proceso de evaluación, características del niño que Ingresa al taller convivencia en las jornadas regionales,

#### 4.3. Formación de monitores.

Casi todos los sectores que cuentan con monitores voluntarios siguen el modelo de formación aplicado por el equipo técnico. Hacen reuniones una vez por semana para planificar las sesiones con los niños y jornadas mensuales o bimensuales de formación para abordar temas referidos a este aspecto (psicología infantil, manejo conductual, desarrollo afectivo, etc.). También incluyen contenidos de formación sobre los propios monitores y temáticas de la realidad sectorial y nacional. Se trata de una apropiación selectiva. Sin embargo, es interesante destacar que en varios sectores como Pudahuel, Valparaíso y Tercera Región, la red de recursos para la formación se ha ampliado. En el caso de Pudahuel recurren a otras instituciones, a material escrito y a especialistas para preparar los nuevos contenidos de formación. Algo similar ocurre en Cerro Los Placeres. En la Tercera Región, el equipo del IEP asume prioritariamente esta tarea.

Otro aspecto donde se aprecian avances significativos es en la utilización de la metodología del programa. Los monitores manejan con bastante propiedad las técnicas de dinámica grupal las que les

permite recoger la experiencia de los participantes y reflexionar en torno a temas de interés común. Aplican los conocimientos para formar a nuevos monitores:

"Es bueno darles las cartillas, compartir experiencias, darles la libertad que nos dieron a nosotros para enfrentar los problemas. Es bueno que ellos hagan el mismo recorrido. Esto es lo mejor. Si no... sería como saltarse una etapa" (Coordinadora de Cerro Placeres).

Un nuevo signo de apropiación es la auto-capacitación que se hace entre diferentes grupos o sectores que organizan talleres. Los más experimentados o los que han descubierto modos de acción para enfrentar ciertos problemas comparten sus logros y dificultades con otros. Hay muchos ejemplos que podrían darse sobre este proceso. Recientemente en Vallenar el equipo de monitores preparó una dramatización sobre la forma de realizar una reunión con los padres de familia. Fue representada en una jornada regional donde otros monitores, que tienen gran dificultad para trabajar con los padres, pudieron plantear sus problemas, hacer consultas y reflexionar sobre formas de trabajo con la familia. Incluso, le solicitaron al equipo de Vallenar que hiciera un video sobre el tema.

#### 4.4. Trabajo con los padres de familia.

El desarrollo de esta dimensión ha sido difícil en la mayor parte de los sectores salvo en Vallenar, donde se ha logrado tener reuniones quincenales con los padres y, en Cerro Los Placeres. Por tanto, ni siquiera se podría decir que existe un proceso de apropiación en la mayor parte de los sectores. Es interesante preguntarse por qué este aspecto está poco desarrollado en las comunidades. Varias respuestas posibles surgen como hipótesis a tener en cuenta en un proceso de apropiación:

- a) Dificultad en el cumplimiento de las condiciones de satisfacción para realizar la tarea. Entre ellos, la edad de los monitores, particularmente en aquellos sectores en que el promedio de edad es 18 años o menos (Tercera Región y Curanilahue). Los padres valoran el trabajo con los niños, pero no necesariamente las reuniones de formación que se intentan en algunos sectores para tratar determinados temas (relaciones entre padres e hijos, relaciones de pareja, educación sexual, etc.). También influye el tiempo de dedicación a este trabajo. Las ocho horas semanales son insuficientes para asumir esta tarea necesaria, pero poco abordable en tales condiciones.
- b) Desmotivación que se expresa de diferentes maneras: reacción negativa ante reuniones que suponen similares a las de las escuelas, apatía, condiciones familiares difíciles, los programas de televisión, problemas laborales, etc.
- c) Propuesta de trabajo poco clara y poco realista del equipo técnico para un trabajo sistemático. Se ha intentado diversas formas de acercamiento a la familia. Quizás lo más exitoso ha sido el contacto mediante visitas que ha llegado a ser el medio con mejores resultados, al igual que las entrevistas y las conversaciones informales. También la incorporación de algunas madres para preparar la leche que entrega la parroquia a los niños. Sin embargo, ha faltado una propuesta más orgánica, sistemática e integradora. Esta situación se refleja también en los materiales educativos preparados para el trabajo con las familias. Han sido pocos y para temas muy específicos ( relación padres e hijos y el castigo).

En los sectores que funcionan con mayor autonomía tampoco se ha tenido éxito en un trabajo más directo con las familias.

#### 4.5. Vinculación con organizaciones de la comunidad.

Cabe señalar que la relación con organizaciones comunitarias tiene un sentido diferente en los sectores más politizados en relación a otros centrados en grupos eclesiales. En el primer caso (Los Placeres y Pudahuel), hay un esfuerzo interesante por ligar el programa a otras instancias poblacionales, más allá de la comunidad cristiana. En el caso de Cerro Los Placeres el programa forma parte activa de la Coordinadora de Organizaciones Sociales (COS). En el caso de Pudahuel, el programa se vincula con la escuela especial, Consejo Pastoral, organizaciones de actividades recreativas y Club Deportivo. Sin embargo, no se aprecia un canal visible de comunicación, como tampoco la participación del programa en una red más amplia de organizaciones sociales y populares. En los grupos más ligados a las parroquias la interlocución se realiza con grupos parroquiales particularmente con la pastoral juvenil, colonias urbanas, centros de apoyo escolar, CAE (Tercera Región). En algunos casos se logra integrar el Taller al Consejo Parroquiaj (Curanilahue, Paipote, Tierra Amarilla).

No obstante, en ninguno de los sectores puede hablarse de un proceso de apropiación. Posiblemente han influido factores del contexto social y político que han incapacitado la generación de movimientos más amplios en las poblaciones, producto de la represión por una parte, y de la escasa visibilidad social del programa por otra.

#### 4.6. Nuevas acciones emergentes.

Del análisis del proceso de apropiación creativa, hay elementos que surgen de la realidad de los sectores mismos y son muy interesantes. Es el caso de la Población Robert Kennedy cuyos monitores, una vez finalizado el programa en su sector, elaboraron un programa de formación de matrimonios jóvenes utilizando la misma metodología del taller; en el caso de Cerro Placeres los monitores han organizado un taller de alfabetización para mujeres del sector. En el Decanato Estación Central los monitores apoyaron la creación de grupos de mujeres (madres de los niños participantes en el programa) para intercambiar recetas de cocina para ayudar a la economía familiar, un grupo de auto-gestión para la venta de artesanía y apoyaron un encuentro intersectorial de madres para discutir la problemática de la mujer.

Como síntesis del punto relativo al proceso de apropiación en el programa de los talleres de aprendizaje se podrían destacar los siguientes aspectos:

- En general se aprecia un proceso de apropiación de la propuesta educativa. En la mayor parte de los casos, de carácter selectivo.
- Aquellas dimensiones donde el equipo ha presentado una propuesta clara (atención a los niños, formación de monitores y materiales educativos), el proceso de apropiación es más logrado.
- Coincide con lo anterior la mayor claridad e interés de la comunidad en términos de demanda. El fracaso escolar de los niños y el espacio de participación de los jóvenes en el programa. Son problemas específicos que surgen de la comunidad.
- Un proceso intenso de capacitación permite adquirir un saber hacer (netamente en la atención a los niños) que da seguridad y facilitan la comunicación pedagógica.
- Otras dimensiones, con una demanda más difusa (trabajo con la familia y relaciones con la comunidad), la apropiación ha sido débil.

### **5. Rol del agente externo: recapitulación**

En este punto se recapitularán aspectos importantes del trabajo del agente externo, expuestos en este documento. Estos no son los únicos. Quedan fuera otros importantes como la constitución del equipo y sus formas de relacionarse con los sectores; el rol jugado por las organizaciones intermedias, la inserción del programa a nivel institucional, por nombrar algunos.

1. Hay elementos centrales que contribuyen a una mayor apropiación de la propuesta educativa que tienen que ver con la tarea de los agentes externos. De ellos los que parecen más significativas son: claridad de la propuesta educativa, capacitación intencionada a los

- educadores de base para asumir tareas de gestión, tiempo de dedicación al apoyo y seguimiento de la gestión local, creación de materiales de apoyo, el estilo de trabajo del Equipo Técnico, currículum de formación y modalidad de funcionamiento.
2. En las relaciones con las instituciones locales se requiere de una disponibilidad de apoyo que respete márgenes de autonomía de las mismas y del equipo externo. Por ejemplo, quiénes serán los participantes es probablemente una elección de la comunidad; cómo harán las tareas es una definición que compete al equipo técnico.
  3. La readecuación gradual de la intervención educativa debería llevar al agente externo a acciones que contribuyan a una mayor visibilidad y peso social de los programas comunitarios. En este sentido, la generación de redes de comunicación y el reforzamiento de la coordinación de organizaciones en una misma comunidad es un desafío que se plantea hacia adelante en materia de auto-gestión educativa.
  4. La dificultad para obtener recursos y distribuir los pocos existentes pone a diferentes equipos de profesionales en una tarea de coordinación de esfuerzos y de definición de espacios más claros de acción en los sectores populares.

## **DOCUMENTOS CONSULTADOS**

Vaccaro, Liliana y Ernesto Schiefelbein. Taller de niños con problemas de aprendizaje con la participación de educadores comunitarios. Stgo. PIIIE, 1981.

Vaccaro, Liliana. The use of community resources to help baigh risk children. An eight-year Chilean Projet. Paper prepared for Comparative and International Education Society Meeting 1986.

Vaccaro, Liliana y Ballasty Bernardita. La auto-gestión educativa en proyectos de Educación Popular. (en preparación)

Vaccaro, Liliana La educación no formal de adultos en sectores populares: ámbitos de acción para pensar el sistema formal. Documento presentado en la Consulta Técnica de UNESCO, La Habana, 1987.

## COMENTARIO DE SALOMON MAGENDZO\*

Quiero comentar en primer lugar, que la lectura del documento de Liliana me permitió acercarme mucho más a la definición de lo que yo podría entender por sistematización. Es decir, ella plantea en primer término que quiere compartir una experiencia, cosa que nos dice que ella no está intentando, a través del documento, convencernos de algo, sino más bien comunicar una interpretación. Ahora si ese compartir es útil al lector extraordinario y si no, con el tiempo a lo mejor pudiera serlo. Aquí creo que hay una definición interesante de lo que es sistematización. En segundo lugar, pienso que nos acercamos a una definición de sistematización más constructiva y menos conductista, cuando ella hace el esfuerzo de ir entendiendo lo que sucede y compartiendo esa comprensión... Ella habla de hitos, hace contrapuntos, muestra por qué por un lado las cosas funcionan, por qué por otro no, cuáles son los elementos que permiten entender la posibilidad de que el proyecto se transforme en algo autónomo y cuáles son los obstáculos hacia esto. Entonces, el documento va mostrando más que una descripción de un proyecto, la comprensión de procesos y eso evidentemente que la acerca mucho más a lo que yo podría entender como una definición de sistematización.

Al leer el documento se corre un peligro el caer en una lectura tecnológica versus una lectura de conceptos. Entendiendo por lectura tecnológica aquella que busca las recetas de qué es aquello que permite que las cosas funcionen. Un recetario que después me sea útil. La lectura de conceptos, por otro lado, es la búsqueda de metacogniciones, es ir a comprender y entender procesos que facilitan, resuelven, ayudan a generar conflictos.

Es decir estamos como en dos planos completamente distintos de lecturas. Creo que eso, a mi por lo menos, me fue muy interesante primero hacer una lectura tecnológica, en el sentido de ir a buscar cuál es el recetario. Me parecía que el documento estaba dando este recetario. Es decir, si hacemos esto van a funcionar las cosas, si no hacemos esto no van a funcionar. Después hice una lectura más bien de tipo conceptual, tratando de comprender qué es lo que en verdad ella estaba tratando de compartir.

En ese sentido creo que hay una advertencia del peligro que tenemos justamente de querer buscar recetario para la acción y no comprensiones para la acción.

Ahora, el segundo punto que me pareció interesante en el documento, es la relación profesional-cliente. En este caso los clientes son especialmente los monitores con los cuales el profesional tiene contacto y a los cuales a través de todo un proceso los forma. Y, al leer el documento entonces, me surgieron dos imágenes bastante fuertes y que creo que son útiles para ordenar la acción del profesional en los sectores populares.

El profesional es una persona que ha sido formada muchas veces a través de un arduo trabajo, ha tenido que pasar varios años preparándose y lo cual, evidentemente, le confiere cierto status. Ahora, ese status es el que tiene que ir a negociar con su cliente, en este caso el monitor. El punto está cómo va a transar esa relación... Y en ese sentido a mi me ayuda Schónn cuando habla de la "racionalidad técnica" y de la "reflexión de la práctica". El autor dedica varios capítulos tratando de explicar cuál sería la diferencia entre un profesional formado en una concepción positivista, que refleja específicamente la racionalidad técnica, la del experto que va a resolverle el problema al cliente. Este experto divide con mucho cuidado y precaución la teoría de la práctica. En verdad él cree que hay una relación entre la teoría y la práctica, pero también piensa no es necesaria la relación. De suceder esto él percibe que pierde todo su poder porque justamente su poder está en la teoría más que en la práctica.

\* Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).

Ahora, cuando Schónn habla de la reflexión en la práctica, el cliente y el profesional están para resolver juntos un problema, No viene el profesional a resolverle el problema al cliente, sino que el problema está desde la partida puesto de tal manera que lo resuelven los dos. Y eso se refleja en el lenguaje, en la manera cómo se relaciona el profesional, en su capacidad de tomar en cuenta lo que dice el cliente, en la manera cómo él se comunica, en el material que él trae, en el tipo de estímulos que pone... y en toda la paciencia que va a tener con su cliente. Todo esto para que el cliente pueda autodesarrollarse y no tenga necesariamente que depender y evite tener que decir: bueno, la solución la tengo gracias al profesional.

Y en este sentido creo que ahí hay todo un aprendizaje de parte del profesional que tiene que, una y otra vez, ver como se hace esa reflexión en la práctica, eso no es... no viene por arte de magia ni viene menos todavía por formación universitaria sino que es un aprendizaje lento y meticuloso hasta que el profesional es capaz de entender esa relación.

Y en ese sentido, entonces, cuando yo leo el documento de Liliana, observo que la relación profesional-cliente se adecua mucho más a este segundo modelo que al primer modelo. Ahora, evidentemente, muchas veces nosotros propiciamos el segundo modelo, pero exactamente hacemos lo opuesto en la práctica y así materializamos el primer modelo. En este documento por lo menos se observa como muy nítidamente que el grupo de profesionales ha hecho un esfuerzo enorme de poder materializar lo que podría ser este segundo paradigma o modelo de relación profesional-cliente. Y eso me gustó mucho, me ordenó mucho lo que iba leyendo.

La última cosa que quisiera decir es en relación con el cliente, echo de menos en el documento un detalle más en profundo acerca del cliente... en ese sentido puede ser que el tiempo no fue lo suficiente, pero creo que la descripción del cliente es fundamental en el proceso de sistematización, o sea es muy importante saber quién es, dónde nacen estos clientes, quiénes son sus padres, qué experiencia han tenido como colectivo, qué educación tienen y evidentemente, en ese momento la descripción detallada del cliente me permite mejor entender por qué hay situaciones en que las cosas resultan y situaciones en que no resultan. O sea, creo que todos los demás factores que Liliana menciona son legítimos, pero un factor que tiene mucha importancia es quién es el cliente. A pesar de que ella le da importancia, yo lo hubiese detallado con más profundidad.

Finalmente quiero decir una última cosa, en el documento Liliana trata de empezar con un contrapunto entre Penco y Pudahuel y que después se pierde. Ahora yo tengo una pregunta ahí: ¿por qué se pierde el contrapunto? Porque en verdad al principio me fue muy ordenador decir: bueno, voy a ir viendo una experiencia que no tuvo tanto éxito y otra experiencia que ha tenido y que sigue teniendo éxito desde el punto de vista de la autonomía, de la permanencia, de la involucración, etc. Se van dando algunos hitos que ejemplifican el contrapunto y de repente se pierde, ya no están ahí. Ahora, eso puede ser por lo que Maturana habla de la deriva o puede ser porque, a lo mejor, el proceso de pensamiento es así, O hubo voluntad de hacerlo... no sé...

#### 4. COMENTARIO SINTESIS FINAL PARTE II

Juan Eduardo García-Huidobro

Quisiera complementar el comentario de Eugenio Tironi poniendo de manifiesto dos temas que considero importantes, que han quedado planteados, pero cuya discusión está todavía pendiente.

1. En primer lugar, quedó formulada una pregunta sobre el sentido y la meta política de la educación popular. Me pareció que hoy, en las exposiciones y los comentarios, se puso de manifiesto dos posiciones que son bastante antagónicas.

Es posible resumir una primera posición como aquella que valoriza la educación popular entroncándola a un proceso de autoeducación del pueblo y a un movimiento popular autocentrado, el cual -en un primer momento- debe fortalecerse y vitalizarse, para entrar -después- a una interlocución con el resto de la sociedad y con el estado.

La otra postura fue expresada por el desafío levantado por Guillermo Campero en su comentario. Según él, podría existir, dada la forma en que se está trabajando en la educación popular, un peligro grande de que lo que se hace -en términos de generar algún nivel de organización en la base- sea recuperado en forma de clientelismo por cualquier grupo, puesto que se trata de un trabajo que no posee una dirección política clara. Me parece que algunas de las conclusiones de la investigación de Sergio Martinic dan apoyo a este temor. El desafío sería, entonces, decidir cuál es ese horizonte político y -entre comillas uso los términos provocativos de Campero- Instrumentalizar la educación popular, para colocarla al servicio de una oferta política, que sería la oferta política que hay que hacer en los '80". Oferta política de la que él destacó dos notas, sin negar que hay otras: primero, debe responder al problema de una sociedad desintegrada; segundo, debe responder al problema de una sociedad que no logra un nivel adecuado de desarrollo.

La sola expresión de estas dos posturas coloca un tema que no hemos tratado. No pretendo entrar en él, sólo quiero subrayar su importancia y la necesidad de abordarlo.

2. Otro tema pendiente desde ayer y que fue repuesto hoy en el comentario de Salomón Magenzo, se puede resumir en la pregunta de si es necesario pensar la actividad que hacemos con criterios más "tecnológicos", o sea con un mayor control de medios y fines, o si eso es aberrante.

Yo creo que en la primera ponencia de Sergio Martinic ayer, cuando proponía la posibilidad de concebir las acciones de educación popular como hipótesis de acción social, lo que estaba detrás, -hasta donde yo entiendo- es precisamente la idea de darle un mayor perfil a las propuestas en términos de clarificar qué proponemos, por qué lo proponemos, cómo verificamos aciertos, cómo rescatamos la posibilidad de equivocarnos y de aprender de nuestros errores. La perspectiva introducida por Salomón, hoy día, en el sentido de poner el énfasis en una captación de conceptos genéricos y no tanto en respuestas tecnológicas más afinadas frente a problemas específicos, si bien no niega lo anterior lo hace problemático e indica una línea de reflexión por la que no hemos incursionado.

## PARTE III

### Educación popular, políticas sociales y Estado

#### ASISTENCIALISMO VERSUS DESARROLLO: ALGUNAS REFLEXIONES DE EXPERIENCIAS

*Eduardo Walker L.\**

##### *Capítulo 1*

Ese Viernes Santo y Sagrado de 1984, el sol picaba con rabia sobre mi cabeza y me imagino, sobre todas las cabezas que atentas escuchaban las palabras redondas y sonoras (en tono de discurso) expresadas por uno de los dirigentes de la población.

Estábamos en el patio de atrás de la casa (si así se puede llamar) de un vecino. Apoyados unos sobre paneles de madera de los tiempos de la toma. Otros acomodados entre los tarros de pintura vacíos, que al parecer el dueño de casa coleccionaba, con algún fin de subsistencia.

El presidente de la organización del campamento, un viejo canoso, con ojos profundos y manos temblorosas miraba fijo hacia el suelo como no queriendo enfrentar ninguna mirada que se le cruzara. Tal vez no quería reconocer que él no era capaz de hablar tan bien como lo hacía el que hablaba. O simplemente, había escuchado tantas veces el discurso del otro dirigente que se permitía pensar en otras cosas.

En todo caso el discurso del dirigente sonaba de maravilla. No sólo por el tono de voz empleado, el manejo de las pausas y el movimiento del cuerpo, sino también, por el contenido que transmitía. Despertaba el orgullo, como dirían, el amor propio y la dignidad.

En esa ocasión comprendí la importancia del buen "discurso". Los demás pobladores estaban silenciosos, como hipnotizados frente a un televisor. ¿Estarán escuchando lo que les dice el dirigente? o bien ¿será una situación casi mágica de admiración por quien habla bien, y se expresa bien?

Este debe ser un político, pensé Yo, pero a diferencia de lo., políticos que yo había escuchado antes del golpe militar en las fábricas, en los trabajos voluntarios y en tantas partes y a diario, el discurso de éste era más integrativo... ¿Será Influencia mía?, pensé yo, intentando reconocer mi propio discurso. Pero no, tenía su propio sello y una convicción profunda que venía anterior a mi trabajo con la organización.

Cuando hablaba, no se planteaba una lucha frontal con la oligarquía, los empresarios y los dueños de los fundos. Hablaba sobre las fuerzas propias, sobre los programas propios. Se planteaba con delicadeza sabiendo muy bien que si los pobladores sospechaban que era un político no quedaba nadie en la reunión, por el temor que existe a la represión. Sin duda era un buen dirigente, carismático, confiado en si mismo y con formación.

Mientras caminábamos, más tarde, por los pasajes de tierra, trasladándonos de una manzana a otra para una nueva reunión, el dirigente me confesó; "entre los pobladores, los dirigentes nacen dirigentes y son por vocación. Y si hoy diriges una organización, mañana lo harás con otra y así hasta el final de tus días". El era uno de ellos y veía en el "ser" dirigente una gran satisfacción.

\* Arquitecto. Equipo Vivienda y gestión local, CIPMA.

Cada reunión de manzana era un nuevo escenario y un nuevo público. Esos días feriados de Semana Santa, fueron 16 escenarios distintos. Nos reuníamos en la casa del delegado, en el patio, en el pasaje, en la plaza, en lugares más íntimos, en donde se hablaba mejor y en donde el dirigente lograba una mejor interacción. En lugares más públicos en donde sólo hablaban los mismos que hablan siempre y algunos vecinos que entonados con el vino de Semana Santa perdían la vergüenza y se lanzaban en largos discursos, por lo general de protesta ante todo.

Señor presidente - decía dirigiéndose al viejo a quien reconocían como autoridad, entendiendo que el otro hablaba pero en el nombre de él - llevamos 11 años sumergidos en la miseria. No ha habido ningún adelanto en la población... y digamos qué hace usted... nada... porque a ustedes les gusta el puesto pero no hacen nada... Así que, ¿qué sacamos con seguir conversando?... si esto es pura cháchara... dígame... ¿qué sacamos?

- ¡Salud! - le grita un vecino que lo advierte en estado de ebriedad.

Otro vecino, un gordo rojizo, que según una pobladora que tengo a mi izquierda, estando bueno y sano no habla ni con su mujer, decía entusiasmado. pero con voz pausada:

Esto... es pura política... igual que antes... ¿qué venimos a decir, que tenemos que decidir sobre lo que hay que hacer en la población? ¿para qué? digo yo ¿para qué?... si nunca nadie nos ha consultado nada. Miren las casetas sanitarias ¿alguien nos preguntó si las queríamos así? ¿alguien nos pregunto) si queríamos quedar en este o del otro lado de la población? Noo... nadie... porque los- señores del Municipio... se creen con el derecho de hacer con nosotros lo que se quiera.

Entonces, les pregunto yo "¿para qué decidir lo que queremos hacer, si después van a venir del Municipio a hacer lo que a ellos les plazca".

- Otro vecino exclamó- mi señora, sin ir más lejos, fue el mes pasado a un curso que daba la asistente social. Llegó avergonzada y con razón. La asistente les mostró un papel confort y les empezó a indicar para qué se usaba. ¿Qué se cree la muy estúpida? ¿de qué somos chanchos? Nos dan la mierda de caseta sanitaria y además nos quieren enseñar la higiene.

Mientras los vecinos opinaban en un ambiente que tomaba, de intervención en intervención más calor, los dirigentes que en ese momento eran tres, aparte del viejo y del joven orador, se miraban como preguntándose; ¿cómo paramos esta cuestión? Pero no pasó mucho rato cuando surgió de nuevo la voz fuerte y ordenadora del joven dirigente orador.

- Comparto lo que se ha dicho, pero si nos hicieron estas casetas y no dijimos nada, o bien, nos hicieron un curso de higiene y no dijimos nada a pesar de sentirnos humillados. ¿De quién es la culpa? La tiene el Municipio y también nosotros. Nosotros porque no fuimos capaces de parar la cuestión.

- Tenemos que organizarnos, explicó el viejo, interrumpiendo al joven. Si no nos organizamos y hacemos fuerza común, seremos siempre atropellados. No es culpa de la actual directiva lo que pasó antes. Ustedes bien saben que los dirigentes anteriores... todos fueron designados. ¿Para quién iban a trabajar entonces? ¿por los pobladores? o ¿por el Municipio?

- Tuvimos dirigentes deshonrados... acuérdense de Núñez que exigía a las mujeres acostarse con él para asignarles un sitio.

- Pero ahora estamos haciendo un trabajo diferente -agregó el viejo- y dirigiéndose al dirigente joven le dice -¿por qué no explica usted lo que estamos haciendo, ya que usted habla bien?

El joven se sonrojó, pero con expresión de conformidad y regocijo se dirigió a la asamblea:

- Estamos trabajando en comisiones. Todos los jueves a las 19:30, nos juntamos delegados y dirigentes para programar y dar cuenta de lo que avanzamos en la semana.

- Tenemos comisión de electricidad; caseta sanitaria; áreas verdes; vivienda; salud; pavimentación; sede social; capacitación. Estamos trabajando en varias fuentes simultáneamente y con la ayuda técnica de Pedro vamos avanzando poco a poco.

- Las comisiones están formadas por dos o más delegados. Ellos son los encargados de programar los trabajos a realizarse en la población. A ustedes, ¿les llegó una encuesta preguntando por cursos de capacitación? Varios respondieron que sí. Pues bien, esa encuesta la hizo la comisión de capacitación formada por dos pobladores.

También -continuó el dirigente joven- hemos decidido no aceptar de buenas a primeras cualquier cosa que venga del Municipio. Y como les dije en un principio esta es la razón de estas reuniones en cada una de las manzanas del campamento.

- El Municipio ofreció para el campamento un programa POJH de mejoramiento de viviendas. El Programa consiste en que dan \$660.000 que ellos llaman insumos, pero que son realmente materiales. Por ejemplo madera, clavos, fonolas; y ponen a trabajar a 100 jornales POJH para mejorar nuestras viviendas. A nosotros nos dieron 10 días para responder al programa, ya que Pedro (el técnico), se consiguió que el Municipio nos diera la oportunidad para decidir por nosotros mismos cómo aprovechar en mejor forma el programa para beneficio de nosotros mismos. Esto sería como un programa experimental...

No alcanzó a terminar la frase cuando un poblador lo interrumpió diciendo -no entendí bien ¿acaso se van a contratar a gentes de otras partes para que trabajen arreglando nuestras propias casas? Porque, si es así, yo no estoy de acuerdo... no voy a permitir que ningún extraño meta mano en mi casa. Mala estará, pero en lo mío no se mete nadie.

- Yo trabajo todo el día y mi casa queda sola hasta que llega la niña que va al colegio en la mañana. Si se meten extraños a trabajar, de mi casa no queda nada -expresó una señora gorda que estaba de pie detrás del dirigente viejo-

El viejo se dio vuelta y dirigiéndose a la señora le dijo -aquí no está nada decidido. Es por esto que estamos aquí con ustedes. Para que den ideas y podamos presentar una propuesta distinta al Municipio.

Un poblador que estaba sentado sobre sus talones se paró y alzando una mano exclamó -este programa, así como dicen que viene... es igualito a la operación invierno que hacen todos los años. Nos traen unas cuantas fonolas y con eso piensan que quedamos contentos... Estos son puros dominales y dipironas que calman un poco el dolor pero que no lo sanan. Qué sacamos con una fonola más, una fonola menos, continúa en tono irónico... nada...

- Lo que necesitamos son paneles completos, lechos, radiales, aunque tuviéramos que pagar por ello -continuó el poblador-

Una pobladora que no había hablado antes preguntó a los dirigentes -¿no será posible que nos den paneles, como dice aquí (indicando de reojo a quien había hablado antes), y que los paguemos con facilidades. Porque nosotros necesitamos arreglar los ranchos de una vez por todas y no seguir cada año parchando como ocurre siempre.

- ¿Qué opina el resto? -preguntó el dirigente joven- ¡Mayoría manda! respondió una señora que se sintió presionada a responder.

- Estamos de acuerdo -dijo otro poblador- Si así tiene que ser, así será.

- Si, de acuerdo -dijo otra voz- necesitamos paneles y cosas definitivas, y no parches como dijo la señora.

El resto de los participantes repitió los acuerdos, mayoría manda, así tiene que ser, no más dominales, no más dipironas, qué se creen, no aguantemos más, etc., etc...

El pequeño carnaval (¿?)

Cuando salimos de la reunión ya era tarde, estaba oscuro y mi primera impresión al ver el pasaje por el cual transitábamos hacia la calle principal y de ahí hacia la casa del tesorero que nos esperaba para tomar "onces" y analizar los días de reunión, fue observar un pequeño carnaval. El pasaje, de unos doscientos metros de longitud y seis metros de ancho, estaba repleto de gente. Por unos segundos imaginé vivir una situación similar de carnaval y rito experimentado por mí en una pequeña ciudad boliviana, en la

cual entré por casualidad un día y no pude salir hasta tres días después, una vez finalizado el carnaval que me envolvió.

Pero los segundos fueron fugaces, porque al poco andar fui descubriendo que lo que ocurría en el pasaje no era un carnaval, sino una situación normal de días festivos en el contexto de una situación anormal que vive el país.

En el pasaje había niños jugando a la pelota o corriendo queriéndose pillar; jóvenes en las esquinas envueltos por la marihuana y algún aroma de neoprén; adultos alrededor de una "chuica" de vino, y mujeres donde, algunas con delantal blanco freían papas que vendían luego en conos de papel de diario.

A esto se sumaba las canciones de Zalo Reyes, el rock argentino, cantado a buen volumen y las rancheras de algún mexicano con buena voz.

Lo curioso y al mismo tiempo lo que más me impresionó (por tener hijos propios de cierta edad), fue ver a los niños que, entre los chuicos de vino, los adultos malhumorados y los jóvenes buenos para coscorronear, jugaban como si nada. Corriendo de allá para acá y revolcándose en la tierra seca que los envolvía como protegiéndolos de los demás.

Mientras caminábamos, un dirigente que no era el viejo, ni tampoco el joven, acercándose y en voz baja, me dijo; esto no se veía antes del golpe militar. Aquí teníamos una organización de lujo. Ningún expendio de alcohol se permitía en la población. Y si alguien llegaba curado y era curado tranquilo, lo llevaban a su casa y lo poníamos directo en su cama. Y ahí se quedaba porque sabía que tenía que quedarse ahí. Y si era curado revoltoso, no lo llevábamos nada para su casa sino para la sede que teníamos. Ahí le pasábamos una frazada y dormido se quedaba hasta estar bueno y sano. Ahí le conversábamos para que entrara en razón. Así poco a poco fuimos disminuyendo el alcoholismo. Al final, si el poblador tomaba, no llegaba a la población, le daba vergüenza enfrentar a los vecinos.

- Esos jóvenes que ve usted ahí, antes tampoco los veía. Son todos delincuentes y drogados. Esos cabros son así porque les perdieron el respeto a sus padres. Los viejos -algunos de ellos- de los buenos dirigentes de antes, se echaron al olvido. Se lo pasan tomando vino.

- También los cabros, digo yo, no tienen más que hacer. Si ese pelado -me dijo haciéndome un gesto con los ojos, para que yo supiera de quien estaba hablando viene recién saliendo de una paliza que le dieron los "ratis". Venía del trabajo y como ya estaba fichado, lo agarraron al bajarse de la micro. Sin ninguna explicación lo metieron de bruces al auto y se lo llevaron. A los cinco días apareció cojeando del pie izquierdo y su cabellera al rape como lo ve usted. Cuando volvió al trabajo, el patrón ya lo había reemplazado por otro.

- Estos cabros cuando están volados son de temer. No respetan ni a los que vivimos acá en la población. Si a uno le piden diez pesos y no se los da, le lanzan el zarpazo caiga donde caiga.

#### Una alucinación de temor

Confieso que sentía un poco de temor ante la imagen de lo que veía y con ligero escalofrío por lo que el dirigente me contaba. Aún tenía que asistir a las onces-evaluación y saldría de ahí pasada la medianoche. Me imaginé sólo esperando micro, la cual seguramente se tardaría en llegar, se me acercaría un grupo de volados, me pedirían no diez pesos, sino cien o mil por mi estatus de afuerino y por tener además ojos claros y pelo castaño, lo cual es sinónimo de .. rubio". Tendría que decirles que no los tengo, porque de verdad no los tenía, porque varias veces compré cigarros tanto por lo que me fumé como por los que convidé, además aporté algo para comer en las onces. Sólo me quedaban ciento cincuenta pesos para pagar los boletos de las tres micros que me llevarían a mi casa, mi dulce y tranquila casa con los niños a esta hora dormidos y mi mujer ya en la cama viendo un best seller del programa "Grandes Eventos" del Canal 13 de TV.

Si les decía que no tenía más que lo necesario para irme a mi casa y a lo más ofrecía cigarrillos, los cuales podían llevármelos todos, de todos modos arriesgaba un "zarpazo" y era mejor quedarme quieto, hacerme el muerto, pero con los nervios destrozados, pensando en el suelo, con la boca sobre la tierra en un

posible cuchillo penetrando en mi espalda con la rabia de no haber encontrado nada en mis bolsillos, más que los míseros pesos que había declarado y justificado no entregar.

Si les decía que sí y les entregaba los \$ 150, no me creerían e igual me pegarían. Y si bien los recibían y me daban las gracias pidiendo perdón por la molestia ocasionada y prometiendo devolverlos más adelante, un día quizás. ¿Cómo me iba a mi casa? Estaba lejos, muy lejos, ningún pariente vivía cerca de ahí y si me quedaba en la calle, me agarrarían los pacos infringiendo el toque de queda, me llevarían a la capacha, me preguntarían que hacía en la población. Les explicaría, pero no me creerían, me asignarían el título de político terrorista, me golpearían para que confesara y a los cinco días saldría adolorido por dentro y por fuera, como si nada, firmando un certificado de buen trato.

Estaba ensimismado en mis pensamientos cuando uno de los cabros se me acercó y me pidió un cigarrillo. Sin alcanzar a tomar los míos el dirigente que caminaba junto a mí, se me adelantó y le entregó un cigarrillo recientemente prendido por él. Seguimos caminando, dimos vuelta la esquina y quedó atrás el pasaje de carnaval.

### La mujer no me entiende

Entramos en la casa del tesorero y ahí nos esperaban con el té casi servido. Nos sentamos y después de una conversa informal con la dueña de casa, quien no se sentó con nosotros, sino que sólo nos sirvió.

Cuando ya casi terminábamos de servirnos las onces llegó el dirigente joven, quien había pasado por su casa para avisarle a su mujer que llegaría más tarde. Venía cansado y de mal humor. Había sufrido un altercado con su mujer. Esta, diez años mayor que él, le sancionó que casi no lo veía, que no estaba en todo el día y que para colmo llegaba tarde de noche.

La mujer no me comprende -decía el dirigente joven-. Ella piensa que yo ando con otra y se pone celosa. No entiende o no quiere entender el trabajo que hacemos como dirigentes. Dice que es peligroso y que algún día llegarán y nos llevarán a todos presos. Y que preso no le sirvo.

- Las mujeres son todas iguales -dijo el viejo-. Si a mí que estoy hartado pasado, me hace también sus teatros de vez en cuando (risas). Pero la mujer está pa'seguirlo a uno y si no, que se joda no más, porque uno no va a cambiar.

- ¡Pura boca don Pancho! -gritó la mujer que servía desde la cocina que estaba a pasos del comedor donde estaban sentados- mire que seguirlo a usted, cuando yo lo he visto como corre cuando ella lo manda a algo ¿o no?

- Bueno -dijo el viejo escapando de la situación- concentrémonos a lo que veníamos o sí no vamos a terminar mañana esta cuestión. Y con un gesto de complicidad de hombres, cambió la conversación hacia el objetivo de la reunión.

- Hagamos un resumen de las principales ideas que fueron propuestas por las manzanas y con esas ideas haremos un programa para presentarlo a los delegados ¿les parece?

### La participación

- Muy bien -acotaron todos- adelante no más. ¿Cómo anduvo la participación? -preguntó el viejo-bueno -respondió el tesorero- yo anoté la asistencia y diría que participaron en las manzanas el 80 por ciento de los pobladores. Dejo afuera, sí, la manzana del Caszelly, en donde sólo asistieron seis pobladores de los 18 sitios que tiene la manzana.

- Esa manzana es lo peor que tenemos -expresó el "negro"- (dirigente que recién había llegado de su trabajo). Ahí los pobladores son reacios a participar y son los que más alboroto hacen cuando algo que les conviene llega a la población.

- Pero el resto de las manzanas anduvo bien -acotó el dirigente joven-. Han sido un éxito las reuniones y tenemos varias ideas para trabajar.

- Estoy de acuerdo -dijo el tesorero- pero yo sigo con la idea de que son muy pocos los que hablan. Las ideas las tiran los mismos de siempre y la mayoría de los pobladores se quedan callados. Yo no los entiendo, la gente va a reunión sólo para que uno los informe. Son bien cómodos porque están acostumbrados a que uno les haga las cosas y eso no puede ser.

- Hay que cambiar la mentalidad -dijo el joven- y tenemos que ir de a poco. El hecho de habernos reunido con todas las manzanas, ya es un éxito. ¿Hace cuánto tiempo que no se hacía esto en la población?

- ¡Puf? -dijo el viejo- esto no se hacía desde el golpe militar.

- Entonces -continuo el joven- ¿de qué extrañarnos que sean pocos los que hablan, si llevamos once años de un total apaciguamiento?

- No, de acuerdo -se apuró a precisar el tesorero-. Yo no desconozco esta cuestión, pero no es un problema sólo de ahora. Yo recuerdo que en los años de la "toma" eran pocos también los que hablaban. La mayoría sólo obedecía. Tú eres muy joven para recordar, además no estabas en la población. Pero yo me acuerdo -y que me contradiga don Pancho si estoy mal- que cuando hacíamos reuniones de manzana, íbamos todos, pero los que movían la cuestión eran los del partido y el resto -me incluyo- acatábamos. Es cierto que hoy día la gente tiene miedo de hablar por la represión. Pero antes tenía miedo de hablar por temor a contradecir al partido o por temor a que lo echaran de la "toma".

- La pasividad -continua el tesorero- no es cuestión de ahora solamente, sino que desde siempre. El poblador ha estado siempre acostumbrado a que los dirigentes (sean de partidos o no) les consigan las cosas.

- No estoy de acuerdo -expresó el joven-. Es verdad que yo no estuve antes en la población, por lo tanto no puedo hablar de lo que aquí ocurrió o no ocurrió. Pero sí puedo hablar de mi propia experiencia en la ciudad de Concepción. Yo era militante y no tengo temor en decirlo. Como militante trabajé en la brigadas juveniles de mi partido y apoyamos varias tomas de terreno. Si bien, al comienzo, los pobladores se dejaban guiar por el partido, una vez establecida la toma, eran ellos los que se organizaban por manzana y decidían qué hacer. Eran tiempos en que las cosas se discutían y tiempos donde cualquiera podía opinar o rebatir. Así que había participación.

- En cambio, con el golpe militar, y producto de la persecución de los dirigentes poblacionales, la tortura y la constante represión, se destruye lo avanzado. La gente se atemoriza porque son pocos los que no han sufrido, un pariente, un amigo o un conocido que haya sido muerto, torturado, relegado, expulsado o que haya tenido que exiliarse para no caer preso.

- ¡Yo no entiendo de política! -dijo el tesorero como intentando salirse del conflicto que había provocado-

- ¡No se trata de eso! -le indicó el joven dirigente en tono de enojo-. No hace falta entender de política para darse cuenta de que hoy día hay dictadura y represión; que la gente tiene miedo de hablar en reuniones y que no es lo mismo lo de antes y lo de ahora.

- Esa es mi opinión -expresó ofuscado el tesorero, doblando hacia su derecha el cuello y constriñendo la boca (gesto que siempre repetía cuando se sentía ofuscado).

- Señores -dijo el presidente- nos estamos desviando del tema. Estamos todos cansados y si no hablamos lo que tenemos que hablar no terminamos hoy día.

- Los dos tienen algo de razón -dijo el Juancho, quien era el quinto dirigente de la población. La gente siempre ha sido reacia a participar Y la dictadura ha influido para que la gente lo sea más aún.

- Es interesante el tema -y mirándome a mí agregó- pero ya son la una de la mañana y si querís llegar a tu casa antes del toque de queda, más vale que te vayay luego.

Para todos fue una sorpresa la hora y especialmente para mí, porque recordé lo que imaginé cuando transitaba por el pasaje que nos condujo hacia la casa del tesorero; me enderecé en mi asiento y pregunté qué micro pasaba a esa hora. -¡Ninguna!- contestaron en coro, pero te va a ir a encaminar el Juancho en la citro del Miguel.

- Mas vale que se vayan rápido -dijo el presidente-. Rápidamente nos despedimos, quedando previamente en juntarnos dos días después para realizar el contraprograma a presentar al Municipio.

Nos fuimos en silencio por las calles Interiores

Para el Miguel fue una sorpresa que el Juancho llegara a esas horas de la noche (o más bien de la madrugada) a pedirle su citroneta. Pero al verme a mí con cara de preocupación y ansioso por partir, accedió a entregarle las llaves advirtiéndole, antes si que las luces bajas no funcionaban, que los frenos estaban regulares y que el estanque de gasolina estaba casi en cero.

Con esas prevenciones partimos a toda velocidad. Y en vez de tomar las calles principales y pavimentadas que conducían hacia mi comuna, el Juancho emprendió por el corazón de las poblaciones de Lo Hermida.

- Por aquí es más seguro -me explicó el Juancho-. Es poco probable que nos encontremos con los "pacos", y los volados no nos hacen nada porque piensan que venimos a la población.

En todas las esquinas había personas como esperándonos (así por lo menos lo sentía), que encandiladas por las luces altas doblaban la cabeza protegiéndose la cara. Pero a lo más seguían con la vista el paso de la citroneta que saltaba de piedra en piedra, de hoyo en hoyo, dejando atrás una nube de tierra suspendida en el aire a pocos metros del suelo.

Cruzamos distintas poblaciones en silencio. Ambos atentos a las esquinas, a los perros furiosos que nos ladraban, a las patrullas que, pensábamos, nos esperaban y a la noche temerosa, pero estrellada.

Juancho me dejó en Irarrazaval, como a veinte cuadras de mi casa, y se volvió rápido por donde mismo habíamos llegado. No tenía reloj, pero por el silencio de las calles, supe que ya eran más de las dos, hora que comenzaba la restricción.

Siguiendo el ejemplo de Juancho, me fuí por las calles interiores, conteniendo el sonido de la respiración, caminando casi en el aire, sin despertar sospecha en la calle, por las veredas más oscuras, de árbol en árbol, de esquina en esquina. Varias patrullas divisé en las calles principales y una de ellas me vio a pocos metros de llegar a mi casa. Dobló la esquina y corrí como en los tiempos de preparatoria. La patrulla aceleró y yo ya estaba doblando por un pasaje cercano a mi casa. Divisé las luces y me escondí detrás del medidor de gas. La patrulla siguió y luego volvió y pasó varias veces por la boca del pasaje.

Después de varios minutos y seguro que no volverían, salí de nuevo a la calle y en pocos segundos estuve de nuevo en mi casa. Sin prender las luces por temor a que me delataran, como un niño asustado esperando una reprimenda, me acosté en silencio. Poco a poco fui soltando la respiración, fui relajando los músculos y el cansancio, finalmente, me dominó.

## Capítulo II

La mirada de la señora que estaba sentada frente a mí era tímida y avergonzada. Tenía sobre su falda a un niño de corta edad y se balanceaba entre las piernas semiabiertas. De vez en cuando el niño intentaba levantarse, pero la señora, que seguramente era su madre se lo impedía. Se sentía de algún modo protegida, cubierta. Entre ella y los demás estaba el niño que algo le cubría, que algo la protegía.

Pocas veces salía de su casa, menos a reuniones donde tuviera que enfrentarse a otros vecinos, que sólo divisaba al pasar o detrás de la cortina de su casa. Al marido no le gustaba que ella ni sus hijos se juntaran con otros en la población. Y si la veía conversando con alguna vecina, de inmediato la llamaba. Y la vez que fue a una reunión en la olla común, el marido la golpeó insultándola, maldiciéndola.

- ¿Qué tenía ella que andar suelta por ahí mostrándole las piernas a los lachos? ¿qué acaso el no le daba lo suficiente para que todos comieran? ¿qué si le ponía los cuernos? que ¿qué buscaba?

Esa semana no pudo salir ni a comprar el pan a la esquina. El labio superior se le había partido Al centro como dos labios. El ojo izquierdo estaba morado y sentía un dolor profundo que ella decía era del alma. Dolor que la hacía llevar sus dos manos al vientre y llorar por horas recordando a su madre, deseando ser niña otra vez y correr por los pastizales y bañarse en el río,

Luego se olvidaba, su dolor se calmaba, total, decía, él en el fondo es bueno. Todo lo hace por las niñas. No quiere, que sean igual a nosotros, sin educación obligados a vivir aquí.

Quiero que ellas salgan de aquí -le decía él- que sean profesionales. Que se junten con gente educada y no con los holgazanes que no tienen ningún destino ni provenir.

No entendía...

Encontraba bonito lo que le decía el dirigente joven, pero se sentía ajena a todo ello. No entendía lo que se quería hacer en la población y tampoco lo entendían, según ella, sus vecinas.

Pero estaba de acuerdo. De acuerdo a pesar de que realmente no sabía. Sólo se imaginaba que iban a venir del Municipio a construirle su vivienda, y eso era bueno porque los paneles que tenía eran viejos. Les faltaba varias tablas por donde se colaba el frío. Y podría poner la casa nueva al lado de la caseta sanitaria que le había hecho el gobierno. Arreglar su cocina, la cual quedaría cerquita del comedor, y así no se le enfriaría la comida, como ahora que tenía que atravesar el patio para llegar al comedor y servir.

Porque ella -al igual que el vecino que se quejaba de que el Municipio sólo entregaba dominales para calmar el dolor- estaba aburrída de que su marido solo consiguiera de la directiva unas pocas fonolas. Más bien ella no era la que se molestaba. Más bien era él. Cada vez que llegaba algo del Municipio, él echaba garabatos en contra del gobierno, de la porquería que entregaban, y porque a ellos no les daban casas como las que mostraban en los noticieros de la televisión; casas sólidas de ladrillo, definitivas.

En vez de eso apenas habían conseguido caseta sanitaria, que era la peor caseta de los alrededores. Porque las otras eran de ladrillo princesa (hecho a máquina) y las de la población eran de ladrillo común y corriente.

El pueblo vive siempre de Ilusiones

En las distintas reuniones en que participé, pude observar varias miradas y actitudes similares a las de la señora con el hijo en sus brazos. Parecían rostros retraídos, lejanos al acontecer del momento, sin ninguna esperanza ni expectativa sobre lo que el dirigente les decía. Las palabras las entendían, o al menos eso parecía, pero las palabras eran ajenas a ellos mismos, ajenas a sus propias palabras. Y las ideas que les pedían que expresaran, las tenían. Pero, ¿qué van a decir los demás si hablo mal, si se me enredan las palabras y no me hago entender? y, ¿qué sentido tiene hablar si eso es lo único que hacemos, pero que hablando no se resuelven los problemas? y, ¿por qué ahora vamos a lograr soluciones si no hemos visto a un municipal nunca por acá? ¿para qué tenemos que dar ideas? ¿para qué organizarnos si igual vamos a seguir tal cual estamos?

¿No será que nos quieren crear ilusiones? y ¿qué ilusiones?

- El pueblo vive siempre de ilusiones -me dijo una delegada de manzana que conversaba junto con Elsa, la mujer con el niño en brazos-. Si se las quitamos se mueren.

- Lo malo está -continuó- en que las ilusiones están puestas en otros. Otros vendrán a salvarnos de la miseria. Y creemos muy poco en nosotros mismos, en nuestra propia inteligencia, en nuestra propia capacidad.

- A veces parecemos limosneros, pidiendo al Municipio, pidiendo a la iglesia. Hay gente que para los temporales, para los terremotos o para cualquier calamidad, se "profesionaliza" pidiendo. Se va a la Vicaría, se va a la iglesia, se va al Municipio, y así.

- Claro que tener ilusión es mejor que no tenerla -continuó la delegada-. Aquí muchos la han perdido a costa de haber sufrido continuamente malas experiencias y desgraciadamente la gente que no tiene ilusión es la que peor está, porque se aísla de los demás. No se interesa por los beneficios que a veces conseguimos, y son agresivos cuando uno intenta conversar con ellos para ayudarles en algo. Al final, son lunares negros para la población, porque le echan a uno para atrás las ideas que uno da para beneficio de todos.

- Es difícil aquí la cosa -continuó diciendo la delegada-, porque unos sólo piensan en ganarse la polla gol o en conseguir recursos del gobierno, que es lo mismo. A uno le piden que busque soluciones en el Municipio, que le exija al Municipio pavimentar, que nos instale la luz y tantas otras cosas más. Otros no le exigen nada a uno, se conforman con lo que son. Estará de Dios, dicen.

- Pero ni con el Municipio ni con Dios puedo hacer algo yo. Y por más que les explico que sólo nosotros mismos juntos y unidos podemos hacer algo, no hay caso. La gente está como desilusionada, digo yo, no tienen deseos de prosperar y mientras tanto seguimos igual.

- Muchos pobladores de mi manzana fueron a la reunión con los dirigentes porque estabas tú, me dijo la delegada. Porque a los dirigentes solos no les dan mucho boleto. ¿Cuántas directivas hemos tenido y no ha pasado nada en la población? Más bien se ha aprovechado del puesto consiguiendo ellos casas en otros lados con el Municipio. Pero como dirigentes no han conseguido nada para nosotros.

Ahora que te ven a ti piensan que van a poder conseguir algo. Porque te ven como un profesional que viene de afuera, y todo lo de afuera, es mejor que lo de adentro.

- Claro que también tienes enemigos, o más que enemigos personas que piensan que te querías aprovechar de nosotros. Tu no eres el primero que anda por estos lados. Los años de la toma vinieron muchos profesionales y después del golpe también han venido, menos sí, pero han venido. Al comienzo llegan llenos de ideas, que hagamos esto, que hagamos esto otro. Juntamos a la gente, nos hacen encuestas, conocen cómo vivimos y de repente desaparecen y no vuelven más.

La gente, entonces, se desiluciona. Se siente engañada y carga con uno... que ¿te mojaron?, que suelta algo pa'ca y otras cosas más.

Yo estaba nerviosa

Mientras hablaba la delegada, Elsa -la mujer del niño en brazos- abría los ojos sorprendida de lo que escuchaba. En realidad ella no se había dado cuenta de que habían venido profesionales antes. Tampoco se había dado cuenta de los diferentes dirigentes que habían pasado por la población. Tampoco, en realidad sabía el por qué de una olla común y otras cosas más en la población. Estaba confundida, no sabía si era cierto lo que habían dicho de la olla común; que no fuera, que era política, que era mejor aguantar el hambre, que quedaría fichada y no le darían leche para el niño en el policlínico, que se vengarían con los niños. ¿Sería por eso que el Juan le había pegado cuando supo que ella iba a escondidas a la olla común? ¿le pegaba porque Juan tenía temor? Ella pensaba que no. Juan no era miedoso, había sido un buen dirigente en los tiempos de la toma y sabía de política. Así que no se quedaba con los chismes.

- Me pegó porque es un celoso -pensó Elsa desligándose de la conversación Porque es más viejo que yo y debe pensar que me voy a ir con otro.

Juan le había pegado por celos, no por temor, ni por los chismes, sólo por celos. Pero no por celos de amor, sino por celos de hombre. Odiaba enfrentar que no era capaz de dar comida a su familia, tal como su padre lo había hecho con la suya, y su abuelo con la suya.

No soportaba que alguien le diera una mano. Era para él como una cachetada, un insulto. Odiaba las ollas comunes, los talleres de cesantes, los vecinos solidarios. Odiaba todo eso porque lo hacían revolcarse en su propia mierda, como él decía. Nunca pensó que él no iba a tener trabajo. El que era previsor, que era ordenado y responsable. Que se había casado maduro para enfrentar la ven-

da de los hijos con seguridad. Que había buscado una mujer joven, sin maña para hacerla feliz. Y que ahora no era capaz.

Tampoco era capaz de mirarla a los ojos, de hacerle un cariño a la luz del día. Sólo se acercaba de noche y ella se quedaba quieta, aguantándolo, pero odiándolo. El lo advertía y cargaba con ella. ¿Qué hacís en el día? cabrona, insensible. Cargaba su rabia contra ella y contra todos. El niño y las niñas oían.

- Fuí a la reunión de manzana -dijo suavemente Elsa- (integrándose de nuevo a la conversación) porque el Juan me mandó. El estaba indispuerto y me dijo -anda a la reunión con el niño y me contai

después de qué se habló-. Yo estaba nerviosa, pensé que tenía que hablar. Pero no. No hablé. Igual seguía nerviosa. Como que me daba miedo tanta gente. El corazón me latía fuerte, parecía que se me iba a salir.

Un muchacho me ofreció un cigarrillo, y aunque yo no fumaba, le acepté. Fue una reacción mía de nervio, digo yo. El muchacho se me acercó y prendió un fósforo y sentí a que se me sonrojó la cara. No se cómo me salieron las palabras y le dije "más ratito" y él me sonrió.

Estaba nerviosa. Varios de ahí me miraban. Pajarito nuevo, pensé yo. De repente recordé que tenía que informarle a Juan sobre la reunión y me asusté. No había entendido nada. Mejor dicho no había escuchado, porque estaba nerviosa. Además el niño se me quería parar y quizás iría a molestar al joven que estaba hablando o a lo mejor se iría para la casa y molestaría al Juan. Y Juan vendría y me pillaría con el cigarro en la mano, y yo ¿qué le diría?

Me movía como una mecedora, y el niño se conformaba. Así se quedaba quieto. El tampoco estaba acostumbrado a tanta gente y se sentía extraño.

No me di cuenta cuando terminó la reunión. Algunos se quedaron conversando, yo me fuí a mi casa.

Cuando llegué, por suerte Juan estaba durmiendo. Salí al patio y le metí conversación a la vecina ¿qué le pareció, doña, la reunión? Bueno dijo ella, ojalá resulte que nos mejoren las viviendas. Ojalá resulte, apoyé yo. Pero dígame ¿de donde viene esto? pregunté yo. Del Municipio, me dijo ella. Y tú ¿estabas en la luna que no escuchaste? Si ... no, le dije yo, es que el niño no me dejaba escuchar.

Escuché que el Juan me llamaba y entré a mi casa. Me preguntó por la reunión y yo le informé lo del Municipio, lo de la vivienda y que estuvo interesante porque había asistido también un técnico municipal. Pero que no había hablado mucho, así que no podía decir cómo se llamaba.

- ¡Puras promesas! dijo Juan. Esto parece disco rayado. Tráeme las onces que tengo que salir.

Cuando Juan se fue, me quedé pensando. Algo me había pasado en la reunión. Era el muchacho que me ofreció el cigarrillo. La gente que había, no sé.

Pero ese día me marcó, porque comencé, sin darme cuenta, a ir más seguido al almacén. Me detenía cuando alguna vecina me saludaba. Comencé a conversar con otras. Comencé a sentir una inquietud en mí. Me dieron ganas de saber más, de aprender, de salir.

Estuve dos años así, con esas ganas. Hasta que un día me acerqué a la delegada de la manzana para cooperar con ella en lo que estaba haciendo. Me cambió la vida.

### **Capítulo III**

Las oficinas del POJH estaban atestadas de gente. Pobladores de todas partes de la comuna hacían largas colas para ser inscritos en las listas de espera del programa de empleo mínimo del gobierno.

Haciéndonos espacio entre la gente logramos llegar a un pasillo interior que conducía a las oficinas de los jefes del Programa. Cuando nos disponíamos a seguir hacia la parte más privada de las oficinas, nos atajó una mujer joven que hacía de recepcionista. Más bien atajó a los dirigentes porque yo venía pasos más atrás.

- Ustedes -les dijo en voz seca y autoritaria- ¿dónde creen que van? Las inscripciones son allá afuera. Don Pancho que iba adelante, sin responder a la recepcionista, miró hacia atrás buscando mi rostro, como solicitándome que interviniera. Que él no sacaba nada con hablar, porque la recepcionista, que era también pobladora pero que se creía superior por la forma como decía las cosas, a él no le iba a escuchar. Y tenía razón. En los pocos minutos de espera, pudimos constatar cómo actuaba la muchacha. Con los jefes que entraban y salían era toda sonrisa. "coqueta la mina" me susurró al oído Juancho. Pero con los pobladores que entraban preguntando por alguien que estaba o no estaba, les respondía gruñendo. Haciendo muecas extrañas de desprecio.

Me adelanté unos pasos y la recepcionista cambió su voz - ¿qué desea señor? (en tono puntudo y atento)- Tenemos entrevista con el señor Ramírez -le dije con voz firme y seca (vengándome un poquito del trato dado a don Pancho).

La recepcionista dejó su pose relajada, se puso erguida y en forma nerviosa y apresurada buscó el libro de solicitud de entrevistas y encontró un nombre.

- ¿Usted es don Francisco Rojas? preguntó la recepcionista No, le respondí, don Francisco es él, indicando con el dedo a don Pancho. El solicitó la entrevista junto a los demás dirigentes de su población. -¿Y usted quién es señor?- preguntó la recepcionista en forma amable.

- Yo soy Pedro Richards, técnico de la organización.

- Muy bien -dijo la muchacha levantándose de su silla. Le avisaré al señor Ramirez que ustedes llegaron.

A los pocos minutos el señor Ramírez nos abrió la puerta e invitó a pasar. Saludó a cada uno de los cuatro dirigentes y a mí, en forma amable, y nos invitó a sentarnos. Como no esperaba tan amplia delegación, tuvo que pedir más sillas y finalmente, después de reordenar un poco los muebles que impedían que todas las sillas cupieran, comenzó la reunión.

Como nadie tomaba la iniciativa y los segundos de silencio parecían siglos, comencé yo. Presenté a cada uno de los dirigentes, me autopresenté, expliqué cosas generales de lo que estaban haciendo en la población y el motivo general de nuestra visita. Una vez finalizada la presentación, más bien formal que de contenidos, les propuse a los dirigentes que ellos mismos le explicaran al Sr. Ramírez lo que querían.

Nosotros trabajamos en comisiones

- Bueno -dijo el presidente- nosotros queremos presentarle una contrapropuesta al programa POJH que "viene" para la población. No sé si usted, Carlos, -dijo el presidente mirando al dirigente joven- quiere explicarle al señor el... proceso que hicimos para llegar a lo que queremos presentar.

- Si -dijo el dirigente joven- yo creo que es importante... y enderezándose, ubicó ambos codos en las abrazaderas de la silla y comenzó a relatar en forma precisa y ordenada lo que el viejo llamaba proceso.

- "Nuestra población -precisó- es un campamento radicado, donde viven alrededor de 500 familias. Cuatrocientas como preasignatarias y cien allegadas.

Las quinientas familias están agrupadas en 16 manzanas y cada manzana cuenta con un delegado. Todos los delegados o la mayoría se juntan con nosotros una vez por semana para planificar el trabajo que estamos haciendo. ¿En qué consiste? (formuló el mismo para ayudarse en la continuidad de lo que estaba contando).

Consiste en que nosotros trabajamos en comisiones. Comisiones que formamos frente a necesidades sentidas por la población. Es decir, primero qué necesidades teníamos y después formamos las comisiones por cada necesidad. Entonces quedaron comisiones en electricidad, áreas verdes, pavimentación, capacitación, salud, vivienda, sede social y oficina técnica.

Cada comisión se formó con dos o más delegados y también dirigentes, porque nosotros también estamos metidos y tiene como función presentar un programa al cuerpo de delegados, y llevar a cabo el programa si es aprobado por mayoría" -

- Interesante -interrumpió el señor Ramírez- ¿me pueden dar algún ejemplo sobre algo que esté realizando?

- Sí, por supuesto -apuntó el joven dirigente, demostrando seguridad en lo que estaba hablando-. Lo primero que logramos fue construir una sede social, porque no teníamos una y cada vez que nos reuníamos teníamos que pedir prestada una sede, de un grupo de mujeres que trabaja en la población. La comisión hizo un programa y se lo presentó al Municipio; al área social más concretamente. Y el área social aportó una mediagua de 3 por 6 metros, a la cual, le anexamos una pieza de 3 por 3 metros que construimos con tablas aportadas por los pobladores. Esto último se usa como oficina técnica. Ahí Pedro asesora a las familias en la construcción de viviendas, que es un programa que desarrolla la comisión de vivienda.

- Otra comisión, la de capacitación, también esta funcionando, -y dirigiéndose a Juancho le dijo, -por qué no tú mismo Juancho le explicas al Sr. Ramírez lo que han estado haciendo, ya que tú eres parte de la comisión.

- De acuerdo dijo Juancho-. Nosotros lo primero que hicimos fue una encuesta en donde le preguntábamos a los pobladores en qué les gustaría capacitarse. Pasamos por todas las manzanas, sitio por sitio, dejando la encuesta. Y al cabo de una semana recibimos como ciento ochenta respuestas. De ahí organizamos los cursos. Se está dando uno de electricidad, de lectura de planos y dibujo técnico, de primeros auxilios, de alfabetización, de tejido, de peluquería... y de zapatería... Los capacitadores son en general pobladores con experiencias que le enseñan a los demás lo que saben. El curso de plano, lo da Pedro, quien es arquitecto.

- Interesante lo que están haciendo -opinó el Sr. Ramírez- Yo algo sabía por las conversaciones con Rosario (que es la jefe del área social). ¿Qué han pensado con respecto al Programa de Mejoramiento de mediaguas que queremos hacer en su población?

- A eso vamos -dijo el dirigente joven-. Nosotros presentamos el programa a toda la población. Nos juntamos con cada una de las manzanas, les contamos en que consistía el programa y con las ideas que salieron queremos presentarle una alternativa. Y sacando un papel de una carpeta que había dejado sobre la mesa le dijo al Sr. Ramírez: -aquí tenemos escrito lo que queremos pedir-

El Sr. Ramírez tomó el papel y lo leyó detenidamente. Respiró profundamente como dando a entender que lo que se pedía era difícil de obtener y como buscando algunos minutos para pensar antes de responder, se paró de su asiento, abrió la puerta y antes de llamar a alguien que al parecer era su secretaria, dio vuelta la cabeza hacia donde estábamos sentados preguntándonos, ¿quieren un café?. Si contestamos todos en coro, lo cual soltó algunas risas y relajó la tensión de la espera de la respuesta. Pidió seis cafés y salió fuera sin dar explicación.

Mientras esperábamos, nos mirábamos unos a otros, en un silencio nervioso. Yo los tranquilicé diciéndoles que hasta ahora todo había estado muy bien. Que habían sido muy claros... Entró de pronto la secretaria que en realidad era la recepcionista, con seis cafés servidos en vasos de plásticos, los cuales repartió cuidadosamente de uno en uno, sin apartar la vista de los cafés. Como no queriendo reconocer o aceptar que estaba sirviéndoles a los mismos que casi expulsó minutos antes de las oficinas de "sus jefes", por desprecio a su origen, por desprecio a su propia condición de pobladora allegada. O tal vez porque no quería ser reconocida como la pobladora que vivía en una población vecina y que tomaba las mismas micros y compraba en los mismos almacenes.

No podemos hacer desbarajustes

- Disculpen -dijo el señor Ramírez, entrando cuando la recepcionista salió el alcalde me había pedido un favor en la mañana temprano y se me había olvidado hacerlo. A ver -continuó- no es fácil lo que ustedes me piden. -Y como no encontrando palabras adecuadas, finalmente precisó- vamos... punto por punto.

- Ustedes solicitan en el primer punto que los cien jornales que contempla el proyecto sean todos de su población. Esto desgraciadamente no es posible. Nosotros en estos momentos, no podemos contratar gente nueva. Los cien cupos son para dar continuidad a jornales que trabajan en programas existentes que se acaban.

- En la población -opiné yo- hay más de cien personas que actualmente trabajan en el POJH. Lo que los dirigentes le solicitan, señor Ramírez, es que estos pobladores sean trasladados al programa de la población. Es decir, en vez de que estén repartidos trabajando por la comuna; lo estén concentrados en su propia población. ¿Es posible eso?

- Si yo sé que hay gente de la 4 de septiembre trabajando en el POJH. Pero, para mí, es muy complicado trasladarlos, porque me quedarían vacíos en muchos programas. ¿Me entiende? Aquí todo lo manejamos por computador. Está todo programado y no podemos hacer cambios que nos desbarajusten todo.

- Lo entiendo señor Ramírez, pero piénselo de este modo. Consideremos este programa... y buscando las palabras adecuadas... de carácter experimental (se me ocurrió lo de "experimental" porque sé que para todo profesional es sinónimo de desafío, de prueba).

- No queremos que nos responda de inmediato -propuse yo, para que no se sintiera presionado-. Tómese su tiempo, pero déjeme antes explicarle por qué, pienso vale la pena jugarse como profesionales que somos (busqué la identidad común) por el programa que los dirigentes, en un esfuerzo grande de organización han logrado formular.

- Adelante -dijo el señor Ramírez, como indicando que estaba dispuesto a escucharme-.

Como le dije recientemente, hay más de cien pobladores que viven en el campamento y que trabajan actualmente en el POJH. Estas personas gastan un promedio de dos horas diarias para movilizarse al lugar de trabajo. Son dos horas diarias que podrían destinar a alguna actividad productiva como trabajo ocasional, trabajo para la comunidad o simplemente ocio.

- Segundo -continué- cuando se hicieron las reuniones en las manzanas, en donde yo participé como observador, los vecinos se oponían tajantemente a que pobladores desconocidos trabajaran en sus casas. Por lo tanto esa oposición podría hacer fracasar el objetivo del programa.

- Tercero, nosotros suponemos -porque fue un argumento que algunos vecinos plantearon- que el impacto del programa llevado a cabo por pobladores del campamento sería mucho mayor, porque los pobladores estarían trabajando en beneficio de ellos mismos y de sus vecinos. Es decir, trabajarían en lo propio, lo cual aseguraría que lo que hicieran lo harían con interés y prolijidad.

- Cuarto, -el control de los materiales que el POJH aporta, al estar comprometida la organización de la población y los pobladores de ésta, sería mejor que lo que ocurre en otros programas, donde uno de los grandes problemas -y usted lo sabe bien- es la pérdida o venta de los materiales.

Además de estas razones, quisiera agregar como razones las otras dos solicitudes que los dirigentes proponen para este programa. La primera, que es la segunda que aparece en el programa que usted tiene en sus manos dice, "solicitamos que el programa POJH sea coordinado por la propia organización, ya que esta ha demostrado capacidad de trabajo y de que cuenta, además, con apoyo técnico propio, dado por el señor Pedro Richards.

Aquí se estaría dando la oportunidad, Señor Ramírez, que los pobladores muestren su capacidad organizada de trabajo. Y si los resultados son buenos, se podría implementar programas como éste en otras poblaciones. Sería como concebir el POJH como un recurso para los propios pobladores organizados territorialmente.

- Por último, sin querer alargarme mucho -continué- la tercera solicitud dice; "solicitamos que los materiales a comprar con los insumos POJH sean decididos por la organización..." lo cual me parece lógico en la medida que la organización sabe más que nadie cuales son las necesidades de la gente. Por ejemplo en el Programa POJH que ustedes hicieron, señor Ramírez, aparecen \$360.000 para movilización de los cien jornales POJH. De aprobar usted el programa de los dirigentes, esos \$ 360.000 no se justificarían para movilización porque la gente sería de la misma población. Se podría usar, por lo tanto, en materiales.

- Bueno -interrumpió el señor Ramírez en tono cortante- no entremos todavía en los detalles, si aún no estamos de acuerdo en lo más grueso. Yo comparto -prosiguió- sus razones, pero ustedes tienen que entender que manejamos programas que significan 12.000 personas. Con esa cantidad enorme nuestra administración es rígida. Y lo que ustedes proponen nos produce un desbarajuste que no se me ocurre cómo solucionar. Yo les propongo lo siguiente. Entendiendo que lo que ustedes quieren hacer es un programa experimental, lo cual me parece interesante. Voy a estudiar lo conversado, más adelante, la próxima semana tal vez nos volvemos a juntar y yo les tengo una respuesta definitiva.

Sentíamos una leve impotencia

Caminamos después de la reunión desalentados. Como previendo que los días dedicados primero a las reuniones de manzana y después a las reuniones con delegados y dirigentes, habían sido en vano. Imaginándonos cómo llegarían a la población cien rostros desconocidos que intentarían, ordenados por los capataces, introducirse en las casas, pero que serían rechazados por los vecinos enojados de haber perdido

el tiempo en reuniones para dar ideas de lo que se podría hacer, cuando habían advertido -y no pocos- que al final el Municipio o el POJH harían lo que desde arriba ya estaba decidido. Imaginábamos, también a cien personas en las calles de la población que finalmente -impedidos de trabajar en las casas- trasladarían piedras de pasaje en pasaje, sacarían maleza, barrerían polvo que caería igual como polvo.

Cien personas frustradas, no sólo por el mísero dinero que alcanzaban a ganar. Frustradas también porque estaban obligadas a trabajar en lo que no tenía sentido. En lo que era para ellos y para cualquier ser humano, un trabajo indigno.

Sentíamos una leve impotencia de no haber podido decir que lo que estaba detrás de todo esto era un recurso para fortalecer la organización de la comunidad. Que los pobladores organizados eran una opción para mejorar las condiciones de vida. Y que para que haya organización -señor Ramírez- hay que traspasar recursos, herramientas, y poder a los propios pobladores. Pero no el poder que usted cree y lo asusta. No el poder que lo sacaría de su silla y lo pondría a trabajar como jornal, trasladando piedras para que usted se sensibilice (lo cual le haría bien). Sino que un poder para hacer. Tan simple como eso. Un poder hacer lo que cada uno decida. Aunque nos equivoquemos -Sr. Ramírez- porque así aprendemos, así crecemos.

Sentíamos una leve impotencia al no haber podido decir lo que está prohibido. Decirle al Sr. Ramírez que si él autorizaba organizaríamos en la población un Banco de Materiales. Se imagina -Sr. Ramírez- un Banco de Materiales donde haríamos paneles, techos, puertas, ventanas. El insumo del POJH lo usaríamos como capital inicial Sr. Ramírez. Y haríamos préstamos a los pobladores en materiales que ellos devolverían en cuotas fijas en pesos (no en U.F. ni en dólares). No haríamos ningún regalo, porque los regalos nos inmovilizarían, nos haríamos cada vez más pasivos y dependientes. Sabemos que con esto transgredimos las normas del POJH que prohíben vender materiales que se aportan como insumos. Pero no nos queda otra transgredirlas, Sr. Ramírez, porque nos parecen injustificables. Nosotros con esto, no estamos haciendo competencia alguna a la empresa privada, Sr. Ramírez. La empresa privada no fabrica los paneles que queremos, tampoco nos da préstamos para comprarlos. El Banco nuestro, en cambio, sí nos haría los paneles. Y nos daría préstamos sin aval, sin declaraciones de trabajo estable. Empeñaríamos sólo nuestra palabra que es lo único que tenemos. Además, Sr. Ramírez, usaríamos algunos ingresos del Banco para apoyar a las demás comisiones que tenemos. Compraríamos conejos, gallinas, lana para tejer, cuero para hacer zapatos, género para hacer delantales de colegio. Compraríamos, también, semillas y haríamos huertos familiares, compraríamos tarros viejos y haríamos estufas, que también venderíamos a crédito. Y en nuestra población, Sr. Ramírez;, habría bastante actividad. Formaríamos grupos de trabajo y las mujeres saldrían de sus casas, conversarían con otras mujeres. También lo harían los jóvenes, quienes dejarían la marihuana y la cambiarían por el serrucho y el martillo. Dejarían las esquinas y las cambiarían por talleres de música y de teatro. Cambiaríamos, Sr. Ramírez, le aseguramos que cambiaríamos.

## **Capítulo IV**

Esas tres semanas de fines de abril, nos fuimos los dirigentes y yo de reunión en reunión. Del Sr. Ramírez, al jefe del POJH; de este a la jefe del Area Social; de ella de vuelta al Sr. Ramírez y de éste de vuelta a la jefa del Area Social quien era la única convencida, pero que reconocía no poder influir porque el POJH era independiente del Area Social. Pero nos prometió interceder con el alcalde, quien era el único que podía hacer vista gorda a problemas administrativos y pasar por sobre Ramírez y el jefe del POJH.

Se aprobó el programa

Así fue. A contrapelo del jefe del POJH, quien era en definitiva el que se oponía, según supimos mucho después, se aprobó el programa presentado por los dirigentes. El alcalde pasó, incluso por sobre los rumores que me atribuían ser un comunista, con la tarea de "remover" la población como lo había hecho el MIR, antes de 1973.

Dos cosas influyeron en la decisión del alcalde. La principal, la confianza que éste tenía en Rosario, la jefe del Departamento Social, que intercedió por los dirigentes. La segunda que mi apellido era Richards, que a pesar de ser de origen inglés era un apellido vinculado en Chile a un pensamiento más bien moderado de tendencia conservadora cristiana, muy lejos según él, del partido comunista. De todos modos el alcalde advirtió a Rosario que cualquier problema que tuviera producto del Programa -ya conocido por todos como experimental- sería de su exclusiva responsabilidad.

Fue la misma Rosario en persona a comunicar la noticia a los dirigentes de la población. Lo cual fue toda una novedad porque por lo que decían los dirigentes, no había ido a la población -desde hace años- alguien tan importante del Municipio. Rosario les comunicó que tenían que moverse rápido. Inscribir a la gente para que sean traspasada al nuevo programa, calcular en qué iban a gastar los \$ 660.000 de insumos, etc., etc.

El Banco daba sus primeros créditos

Cuando llegué más tarde a la población, los dirigentes estaban esperándome para darme la noticia. Los noté contentos y orgullosos de haber ganado. Recordamos un rato lo que había costado la negociación, y luego, casi sin darnos cuenta comenzamos a programar la puesta en marcha, esta vez, del Banco de Materiales.

En dos semanas el Banco daba sus primeros créditos. De los cien jornales, cuarenta trabajaban ligados al Banco, que tenía personal administrativo conformado por recepcionista, bodeguero, encargado de las platas, personal ejecutor de paneles, puertas y ventanas, y personal de terreno conformado por cuadrillas de cuatro pobladores que instalaban los paneles en las casas de los beneficiarios de los créditos.

La mayoría de los pobladores compraban los paneles de fachada y lateral. Estos los anexaban a la caseta sanitaria y usaban los paneles viejos para completar las piezas.

A los seis meses se había duplicado la cantidad de paneles que se habrían hecho con el programa original. Y esto gracias al aporte que los propios vecinos daban al comprar los paneles, lo cual permitía adquirir nueva madera y dar nuevos créditos.

Lo curioso fue que las cien personas de la población que debían trasladarse al Programa de Mejoramiento de Mediaguas, sólo lo hicieron alrededor de 54 jefes de hogar. Esto obligó al POJH a trasladar a jornales de otros proyectos. Los dirigentes, preocupados por este hecho, organizaron trabajos de carácter comunitario para concentrar ahí a los "afuerinos" como los llamaban ellos. Respetan de esta forma la petición de las familias de no admitir extraños en el trabajo en sus casas.

No hay peor cuña que la del mismo palo

- Lo que pasa -me dijo un poblador que trabajaba desde hace años en el POJH- es que la mayoría de los que no nos quisimos cambiar es porque tenemos nuestros arreglos en los proyectos donde estamos. En la cuadrilla mía, donde hay ocho más de la 4 de septiembre, somos todos amigos. Y nos ayudamos unos a otros. Si yo tengo una pega por fuera, le aviso a los demás para que me cubran en el POJH. De esta forma hago mis trabajos y además recibo quincenal los \$ 2.500 que paga el POJH. Y así lo hacemos todos.

- Yo, por mi parte -me dijo otro- estoy arreglado con el supervisor. El me lleva a trabajar a su casa, me da almuerzo, ropita para los niños y de vez en cuando me hace unos pesos más. Así que para qué me voy a cambiar. Incluso el mes pasado, le pedí al supervisor cemento para hacer un radier en mi casa. Y él me lo dio, porque sabe que yo sé que el lleva material del POJH para arreglar su casa. Y no sólo él lo hace, lo hacen todos los que están arriba.

- Yo no trabajo aquí en la población ni que me paguen el doble -me dijo un tercer poblador-. Primero porque a mí me gusta salir da aquí: si me quedara tendría a mi señora todo el día pidiéndome esto, pidiéndome esto otro. En cambio al salir, aunque sea perdiendo dos horas de viaje a pie, uno como que se ventila.

Ve otras cosas y conoce gente nueva. Además me han dicho que el trabajo aquí es mucho más exigente porque como está la organización de por medio a uno le exigen asistencia y trabajo duro las cuatro horas.

Yo sé que es bonito lo que se está haciendo -continuó- porque va en beneficio de nosotros mismos, pero como dice el dicho "no hay peor cuña que la del mismo paño". Y eso está ocurriendo aquí. Los dirigentes exigen mucho más que los capataces del POJH. Y eso no puede ser, digo yo. Porque al final, ellos son pobladores igual que uno no más ¿no le parece?

#### Dos Intenciones y estilos distintos

Era verdad. Los dirigentes exigían y mandaban mucho más que los propios capataces. Pero se habían visto obligados a hacerlo. Porque desde el día que comenzó el aporte POJH en la población, comenzó la lucha rabiosa y odiosa entre dos intenciones y estilos distintos. Por un lado, el POJH representado por un supervisor y cinco capataces. Por otro lado, la organización, representada por sus cinco dirigentes y el apoyo técnico de Pedro.

Para el supervisor y sus capataces este era un programa igual que tantos otros que habían dirigido. Se trataba de organizar a los cien jornales en cuadrillas de 25 y hacerlos trabajar en lo que ellos estimaban era necesario para la población.

Para los dirigentes y para Pedro, esto era un programa que se integraba al programa de la organización. En donde se le consultaba a cada poblador dónde querían ellos trabajar y en donde no existían cuadrillas sino grupos de trabajo, en lo posible, con decisión propia sobre su quehacer.

Se trataba que la gente participara en las decisiones dijo Pedro, pero era difícil lograrlo por la tensión que producía el POJH. El supervisor y los capataces obligaban a los dirigentes a estar continuamente dando contraórdenes a la gente.

Los pobladores, por su parte, no sabían a qué atenerse. Por un lado reconocían a sus dirigentes. Pero por otro, quien les pagaba era el POJH, y sobre eso tenían control los capataces y no los dirigentes.

#### Tenemos que ser más autoritarios

En una población pequeña de 500 familias, se daba una lucha que no era sólo de ahí. Era una lucha más amplia entre los que quieren hacer cosas decididas por ellos mismos y los que insisten en decidir por los demás.

Si nosotros aguantamos que nos den las órdenes, decía el Juancho, no vamos nunca a aprender a decidir por nosotros mismos. Estaremos dándole la razón a muchos vecinos que hostigados por experiencias adversas sólo les queda dejarse llevar.

Es un problema de conciencia, decía Carlos, el joven dirigente. Porque si hubiera conciencia en todos los pobladores, esta es hora que echamos al supervisor y a los capataces de aquí. Aunque arriesgaríamos el proyecto. Aunque quedaríamos sin empleo. Pero aquí la lucha la damos sólo los dirigentes. Si queremos salir adelante con el proyecto, tenemos que ser más autoritarios, no más. Hasta que los demás tomen conciencia que esto lo hacemos por ellos y todos nosotros. Pero si aguantamos que el POJH siga mandando, el proyecto se nos va a ir de las manos.

#### Los capataces son removidos de la población

Así fue, los dirigentes deciden pelear el proyecto. Se incorporan a los grupos de trabajo que están funcionando y desde ahí comienzan a controlar lo que los grupos hacen. Los capataces encontraban en cada orden que daban, una tenaz resistencia, liderada por algunos de los dirigentes. El POJH presiona, atrasando la entrega de materiales y los dirigentes denuncian la situación. Finalmente los dirigentes logran que los capataces sean removidos de la población y ocupar éstos los cargos de capataces.

Por unos meses, la organización y el POJH son una sola cosa en la población. Los dirigentes son capataces y los capataces son dirigentes. Se comienza a hablar del proyecto POJH y no del proyecto de la organización.

¿Al final quién gana? Gana el POJH.

Los dirigentes se convierten en capataces y con ello logran un doble poder. El poder de ser dirigente y el poder de ser capataces. Contratan y despiden gente. Pasan lista y autorizan los pagos a fines de las quincenas.

Pero no gana el POJH simplemente por eso. Gana definitivamente cuando a los 15 meses de iniciado el programa la Intendencia Metropolitana descubre que en la 4 de septiembre, los pobladores venden a través del Banco de Materiales, materiales del POJH.

- Es una competencia desleal a la empresa privada, -descarga el Intendente. Quiero que eso se termine de inmediato, puntualizó en forma enérgica.

Hacemos un servicio a la comunidad

Al día siguiente llega la orden a la población, donde se prohíbe seguir vendiendo paneles a las familias. De ahora en adelante, les dice la asistente a los

dirigentes, ustedes sólo pueden regalar los paneles. Porque ese es el sentido de estos programas, enfatizó. Es ayudar a la gente pobre.

Pero señora, dijo don Pancho, si nosotros no hubiéramos hecho funcionar el Banco con créditos, los recursos del Estado hubieran alcanzado para menos de la mitad de lo que hemos hecho.

Además, ayudó Carlos, lo que hemos realizado aquí cuenta con la aprobación de los vecinos. Y ha sido un trabajo transparente. Tenemos libros de contabilidad abiertos a cualquiera.

Lo siento mucho, dijo la asistente. O ustedes acatan la orden de la Intendencia o estamos obligados a parar el programa. Por lo demás continuó la asistente. Yo no veo que sea tan grave el asunto. Ustedes pueden seguir igual, pero con criterio más social de ayuda a la comunidad. Igual que el trabajo que hacemos en el Municipio. ¿Ustedes creen que el Municipio cobra a la gente? Noo.

Nosotros hacemos un servicio a la comunidad y especialmente a la comunidad más pobre, como ustedes. Tómenlo como un trabajo social. Es lindo hacerlo así, porque la gente queda agradecida con uno. Y se conforma con tan poco ¿no es cierto?

Los dirigentes se quedaron mirándola, mudos.

Pensarían

Pensarían en los quince meses que hasta ahora tenía el programa. Pensarían que ya no sería posible que la organización consiguiera ingresos, como estaba ya acostumbrada. Ingresos para incrementar la crianza de conejos, para renovar las semillas de los huertos familiares. Para comprar el pan y la leche que faltaba en el jardín infantil. Para mandar a reparar la máquina Champion que lijaba las suelas de los zapatos que la organización fabricaba. Zapatos que gran parte de la población ahora calzaba. Ingresos para terminar los estantes de la biblioteca, que la organización, ladrillo a ladrillo, había levantado en el corazón de la población.

Pensarían en lo que no podrían hacer. Pero también pensarían en el significado de la medida. En que los llamaban al orden. A cumplir las normas que en todo Chile hoy se cumplían. Porque es un solo plan para todo el país. Es un sólo plan para atacar la extrema pobreza, que es material señores. Y para eso está la red social. Para llegar a cada humano de esta tierra. Para servirlo, para subsidiarlo cuando no se la pueda por sí mismo. Y ustedes señores dirigentes no se la pueden. Es demasiada la pobreza, por lo tanto tenemos que ayudarlos. Confíen en nosotros, por algo estudiamos cinco años en la universidad. Para servirlos, para asistirlos. Y ustedes como dirigentes son la prolongación del servicio a la comunidad. ¿Cómo cobrar a la pobre gente que apenas tiene que comer? Ustedes concéntrense en ayudarlos. Elijan los casos más pobres y

entrégenles los materiales que el gobierno, con tanto esfuerzo, consigue para ellos. Así se concreta la red social. No sólo con lo que puede hacer el Municipio. Ustedes son la carne de todo esto. El sentido de trabajo y de ser nuestro. Pero no hagan más de lo que se puede hacer. Porque para esto están las políticas y los beneficios que estas dan. Yo sé que no alcanza para mucho. Pero si lo poco lo entregamos adecuadamente, iremos de a poco exterminando la pobreza. Sigán así y verán cómo se arreglan las cosas en su población y en todo el país. Tengan fe, señores, porque el supremo gobierno ha previsto los beneficios necesarios. Y usen los recursos que les entregamos, respetando las normas, que no se diseñan por intuición o porque a cualquiera se le ocurre. Se diseñan y estudian para mejorar las condiciones de vida de todos ustedes y, lo que es más importante, de todos los chilenos.

La escucharían y pensarían. Pensarían que estaban atrapados. "Atrapados sin salida" como se llamaba aquella película de locos. Si aceptaban las normas, tendrían que regalar los paneles. Y si los regalaban sería injusto para aquellos que mensualmente pagaban los suyos. Se irían contra ellos por no respetar las normas que la propia organización había establecido. Más aún, dejarían de pagar. ¿por qué voy a seguir pagando? dirían los pobladores. Si ahora el Banco regala los paneles.

Si se ponían firmes y no aceptaban las normas que la asistente les explicaba y que ellos ya sabían y que el alcalde también sabía y que si se había hecho el ciego porque... a lo mejor entendía. Si se ponían firmes, el POJH pararía el programa y sobre ellos caerían los cien pobladores -que ahora- de su propia población quedarían sin el salario. Que si bien era nada, al mismo tiempo era algo para echar a la olla y engañar el estómago aunque sea con caldito de grasa. El mismo que los ricos le dan a los perros. Como perros rabiosos quedarían, total es mejor acatar las normas y recibir las cinco luquitas, que hacernos los bravos y quedar sin na.

## Capítulo V

- Me cambió la vida -repitió Elsa entusiasmada-. Y cambió para varias vecinas, que como yo, nos quedábamos los días y los meses encerradas sólo en nuestras casas.

- ¿A pesar de todos los fracasos que hemos tenido? -preguntó la delegada.

- A pesar de todos -repitió Elsa-. Bueno, yo no sé bien la frustración que causó en los dirigentes la medida de la Intendencia - continuó Elsa-. Pero lo que se alcanzó a hacer sirvió para que muchos de nosotros valorizáramos que somos capaces

de hacer cosas. Sirvió también para que Pedro, usted y varias personas más pusieran el ojo en las manzanas. Porque ahí estamos nosotros. Pobladoras y pobladores, que nos queda grande ser dirigentes, pero que a nivel pequeño tenemos mucho que aportar. Primero fue nuestra manzana. Después se incorporó la manzana L de Jorge. Mañana será otra y otra.

- Más adelante -completó la delegada- será toda la población. Toda la población con fuerza en las manzanas que es la base que tenemos.

- Usted ve -dijo Elsa a la delegada-. Ahora soñamos menos desde que el Banco dejó de funcionar. Pero hacemos más. Hacemos más porque en lo que hacemos están más pobladores decidiendo. No sólo los dirigentes, como fue antes.

- Es tan lento -exclamó suspirando profundo la delegada-.

- Para usted será -se apresuró a comentar Elsa-. Usted que lleva tantos años como dirigente. Pero para mi y para los que estaban dormidos, es rápido. Pero la comprendo -continuó Elsa en tono calmado- porque yo a veces siento lo mismo cuando veo a vecinos que no se interesan en progresar. Pero ya verán. Con lo que nosotros hagamos se van a entusiasmar...

## **COMENTARIO DE DAGMAR RAZYNSKI\***

### **Asistencialismo versus desarrollo**

La ponencia de Eduardo sintetiza e ilustra de modo excepcional los dilemas, las oportunidades, las restricciones y conflictos que enfrentan experiencias locales de satisfacción de necesidades básicas que tienen por objetivo el desarrollo local y no sólo el asistencialismo. El estilo del texto no es el típico que conocemos y esperamos en seminarios académicos. El autor narra en términos muy personales y profundos como él percibió y vivió el proceso de apoyo técnico a una experiencia de planificación desde la comunidad que con apoyo municipal se realizó a partir de marzo de 1984 en un campamento de la comuna de La Florida. El relato transfiere al lector de modo real y auténtico la trama del proceso con sus conflictos, oportunidades, temores, éxitos y restricciones. Entrelíneas va entregando importantes lecciones acerca de los requerimientos y momentos centrales que entregan proyectos de esta naturaleza.

Si lo que deseamos es amplificar o reproducir experiencias como la desarrollada por el Equipo de Vivienda y Gestión Local de CIPMA a otros campamentos y poblaciones es necesario explicitar algunos de los puntos críticos que se desprenden del relato. Es lo que intentaremos a continuación.

#### **1. Los pobladores pueden planificar**

La ponencia y los resultados del trabajo del Equipo de Vivienda y Gestión Local de CIPMA en campamentos de La Florida muestran que los pobladores pueden planificar. Tal tarea requiere de ciertas condiciones y no está exenta de conflictos y limitaciones. La experiencia revela un proceso dinámico que no fue gradual ni lineal, sino de avances y repliegues, y de transformaciones y ajustes permanentes.

La experiencia tuvo lugar en un área geográfica o territorial pequeña (campamento) y se adecuó a las condiciones particulares de esta área respondiendo a problemas concretos sentidos por la población. Inicialmente fue el problema de mejoramiento de las casas, posteriormente se amplía a otros como lo son el tendido de las líneas eléctricas, la creación de talleres, el cuidado de niños preescolares (Jardín infantil), la capacitación de dirigentes. El proyecto inicial, centrado en la vivienda, asume un carácter más integral.

El foco micro-territorial, la flexibilidad del proyecto inicial ideado por el equipo técnico para incorporar y adaptarse a las necesidades específicas del área y su población, y el logro de una articulación (no exenta de conflictos) entre actores, -la organización de los pobladores; el Equipo Técnico y el Municipio-, cada uno de los cuales aporta recursos humanos y materiales, son elementos que posibilitaron que, la experiencia contribuyera a la creación de capacidades de desarrollo local superando muchos de los rasgos asistencialistas de otros proyectos.

#### **2. Apoyo y asesoría técnica: reto a los profesionales y al sistema educacional**

La experiencia muestra, Eduardo lo recalcó en su exposición, que el apoyo técnico constituye un elemento central que contribuyó al éxito de esta iniciativa. Lo que se requiere no es la asesoría de un profesional cualquiera sino aquella de un equipo integrado, que comparte una vocación y una actitud hacia el trabajo con pobladores. Esta se expresa en la configuración y consolidación de relaciones horizontales entre el equipo técnico y los pobladores organizados, el predominio de una relación en la cual ambos son "interlocutores" y no uno dador y el otro receptor, y de una práctica de escuchar mutuo entre todos los actores involucrados, particularmente por parte del equipo técnico hacia los pobladores.

\* Socióloga, Investigadora de CIEPLAN.

La vocación del equipo técnico para el trabajo con pobladores debe ser fuerte pues las condiciones de trabajo no se ajustan a lo esperado por la mayoría de los profesionales --arquitectos, economistas, asistentes sociales, sociólogos, geógrafos, etc.- que egresan de las universidades e institutos de la educación superior. Nuestra formación, el sistema educacional en el cual hemos sido socializados y rasgos permanentes de nuestra estructura social (verticalismo, primacía de poder del conocimiento técnico profesional especializado, las rivalidades intra e inter-profesionales) son factores que no empujan precisamente hacia la interdisciplinariedad, trabajo en equipo y vocación por lo popular. Si se desea amplificar la experiencia a otros puntos del país surge de inmediato la interrogante ¿dónde voy a encontrar profesionales y equipos de trabajo idóneos? Se plantea aquí un gran reto al sistema educacional.

### **3. Respuesta a problemas concretos sentidos por la población**

Esta y otras experiencias revelan que su éxito se haya estrechamente relacionado al interés por encontrar soluciones a problemas concretos sentidos como significativos e importantes por la población. Tal énfasis condiciona el "atractivo" inicial de la idea así como un interés por participar en forma continua en ella. La solución de problemas concretos contribuye a la continuidad de la experiencia. No obstante, responder con soluciones pasa por otros procesos que ayudan al dinamismo y la eficiencia de la acción desplegada. Junto a la búsqueda y el logro de soluciones, también es importante el fortalecimiento de la organización y la capacitación y el aprendizaje en habilidades. Entre éstas sobresalen aquellas que tienen que ver con capacidades expresivas y de comunicación las que fortalecen a las personas y las organizaciones facilitando un mejor diálogo y negociación con los técnicos, con el municipio, con servicios públicos y con organizaciones no gubernamentales. Estas representan también habilidades concretas en el sentido de tener una utilidad directa para la solución de problemas acuciantes que vive la población.

Un punto crítico en la experiencia fue el desfase entre los tiempos y las urgencias de los técnicos y los pobladores. En el tiempo y en las urgencias de estos últimos intervienen acontecimientos, hechos, procesos que son ajenos al proceso de cooperación técnica entregado por el equipo profesional. Ello crea puntos de roce. El más evidente en esta experiencia fue el énfasis en el hacer y la acción que empuja a los pobladores y el deseo del equipo técnico de intensificar actividades de reflexión más globales.

### **4. Tradiciones de organización popular**

A los logros de esta experiencia contribuyó no sólo el equipo técnico con vocación y determinada actitud y orientación sino también el hecho que en el campamento también existía una organización poblacional centrada en problemas del sitio y la vivienda así como habitantes con vocación de dirigentes capaces de movilizar la población y sus recursos. La organización poblacional y los dirigentes, en esta experiencia, fueron piezas esenciales. No obstante, el pasado organizativo que en este campamento representó un punto a favor, en otras circunstancias puede ser un punto a desfavor. Ello es así porque la historia de cada población, su tradición organizativa y su relación al pasado con los dirigentes y con agentes externos implican actitudes de apertura, de rechazo, de confianza o de desconfianza frente a toda idea o proyecto nuevo.

Los dirigentes poblacionales, como lo señaló en otra oportunidad Vicente Espinoza, no nacen al interior de una organización sino que son personas con capacidad de liderazgo, con frecuencia apoyados por agentes externos, que crean su organización. En este proceso, tanto en el pasado como hoy, los pobladores muchas veces han sido manipulados y lo sienten así. En consecuencia, al revivir o consolidar una organización fácilmente emergen de parte de la base sentimientos de desconfianza, temor, miedo y, en ocasiones de rechazo hacia los que se declaran dirigentes.

Es en la relación dirigentes/base social donde se suscitan parte importante de los problemas y conflictos en las organizaciones poblacionales. Los dirigentes, por el hecho de serlo, asumen un papel que

los separa de la base acercándose a la percepción y valoración que de la situación y las necesidades poblacionales hacen los agentes externos que acuden a ellos o con los cuales mantienen relaciones estrechas.

Hay otros elementos que también contribuyen a dificultar el fortalecimiento de la organización popular. Por ejemplo, algunas escisiones culturalmente muy arraigadas como por ejemplo aquellas marcadas por el sexo (en el relato de Eduardo ello se ilustra en la historia de Elsa) y la edad o la fuerte inestabilidad y rotación de los integrantes de la organización.

En muchas experiencias, y la que relata Eduardo no constituye una excepción, los dirigentes opinan y se quejan de que la base no participa o que lo hace de modo pasivo esperando que el dirigente decida sobre los cursos de acción a seguir, que sea él el que se mueva y consiga, y la comunidad sólo espera recibir. ¿Hasta qué punto este cuadro corresponde a la realidad? ¿No refleja, quizás en parte, una racionalización del dirigente para fortalecer su autoimagen de tal? Con frecuencia el observador externo (ello también se desprende de la ponencia de Eduardo), detecta que la base colabora y participa. Se hicieron reuniones por manzana, la base propuso, colaboró y apoyó, etc.

Una pregunta importante es ¿quién es dirigente poblacional? De la ponencia se desprende que el dirigente maneja el lenguaje, sabe hablar con elocuencia. El lenguaje constituye, sin lugar a dudas, un elemento que ayuda y fortalece al dirigente. No obstante, me parece, que puede ser fachada. El distintivo de un "buen dirigente" es la capacidad de movilizar la población y sus recursos en pos de un objetivo.

## **5. Recursos materiales y humanos**

El relato de Eduardo muestra que el aporte de recursos externos a la comunidad es indispensable como consecuencia de la situación de pobreza en que vive parte importante de la población. Simultáneamente, muestra que en la comunidad hay también recursos que debieran potenciarse con aquellos que Vienen de fuera, sean estos gubernamentales o no gubernamentales. Los recursos de los pobladores son a veces materiales (herramientas de trabajo, infraestructura, dinero) y otras veces se materializan en tiempo y experiencia de trabajo para colaborar. La articulación de recursos de la comunidad con aquellos de organismos externos es imprescindible. No obstante, ella no es fluida y acarrea conflictos y momentos críticos para los proyectos. La administración y utilización del dinero y más en general de los recursos con los cuales cuenta la organización poblacional constituye muchas veces uno de los elementos más perturbadores para la organización.

## **6. El tema de la participación**

Todos hablamos y nos atrae el tema de la participación. Quisiésemos el máximo de participación. No obstante, el término se emplea con variados contenidos. El tema en consecuencia se torna ambiguo y requiere reflexión profunda y concreta. ¿Qué es o qué implica participar? Es actuar directamente, hablar, hacer, decidir, evaluar. Pero los niveles y formas de hacer y actuar varían mucho. Por ejemplo, ¿cuáles son las relaciones entre la participación del ciudadano individual y aquella de las organizaciones? Respecto a la intervención en la toma de decisiones, ¿en qué decisiones? ¿a qué nivel? En cada uno de estos puntos es importante reconocer los límites, posibilidades y oportunidades de la participación. La reflexión en torno a las preguntas como las señaladas no debe perder de vista que participación es un proceso que se debe ir construyendo y que se inicia con la interacción entre la base social y los dirigentes, así como entre las organizaciones poblacionales y los técnicos, el municipio o el organismo no gubernamental. Las relaciones entre estos "actores" debieran ser de reciprocidad en el sentido de evitar interacciones que representen definiciones en las cuales el habitante o la comunidad sólo es "receptor de beneficios" y los técnicos, el municipio, el organismo no gubernamental sólo dador.

Esta y otras experiencias muestran que en una misma área territorial con hogares con similar situación económica y no satisfacción de necesidades básicas algunos participan y otros no. ¿De qué depende esto? ¿Qué factores llevan o motivan la participación de unos y no de otros? Los análisis al

respecto son escasos Y débiles. Se limitan muchas veces a descripciones tales como "participan más la mujeres que los hombres, los adultos que los jóvenes", etc.? Urge la reflexión sobre los espacios de participación percibidos por la población, los ámbitos en los cuales la participación es sentida como significativa y el porqué de ello.

## **7. Autonomía y dependencia**

Se ha considerado indispensable el apoyo a la organización popular que viene desde afuera. ¿En qué medida o a qué nivel este apoyo debiera ser permanente ¿En qué momento es oportuna una retirada? ¿De qué depende? ¿Qué significa exactamente autonomía y cómo se compatibiliza ésta con la indispensable coordinación entre programas y proyectos al nivel local y de éstos con una política pública social global? ¿Cómo se equilibra autonomía de la organización poblacional con una necesaria coordinación y articulación con otros agentes que operan en el área territorial y en particular con la labor de agentes de planificación del desarrollo local que debieran jugar los municipios? Esta es una cuestión capital a discutir y clarificar.

## **8. Estado, política pública, municipio y experiencias de desarrollo local**

Nos encontramos hoy frente a un Estado y un sector público que opera de modo más desconcentrado que en el pasado. En el ámbito social muchas atribuciones se han delegado hacia los municipios. Ello representa en nuestra opinión una evolución positiva. Es a nivel de unidades territoriales pequeñas, comunas y áreas aun más chicas, donde es más factible y viable realizar o concretizar experiencias de desarrollo local como la relatada.

El municipio actual se ve fortalecido respecto al pasado. La ley le ha conferido más atribuciones y el mismo tiempo dispone de más recursos. Simultáneamente, el municipio ha pasado a ser un eje de referencia más fuerte en la vida poblacional. Ello es en consecuencia de su más importante papel administrativo-institucional en el ámbito social y territorial. Pese a la reducción global del gasto público social, el municipio, maneja una oferta más fuerte y variada de servicios sociales que tienen una incidencia directa en la vida cotidiana de la población.

El nuevo municipio, así se desprende de la experiencia que analizamos, no es impenetrable. El equipo profesional logró trabajar con él y las organizaciones de pobladores. La penetrabilidad del municipio por parte de organismos no gubernamentales no obstante no es abierta sino que depende de factores azarosos tales como la actitud más o menos abierta de un jefe de alguna repartición municipal, la existencia previa de lazos personales entre algún miembro del organismo no gubernamental y algún funcionario de influencia en el municipio, etc.

Si se desea amplificar experiencias de desarrollo local como la que narra Eduardo es importante, por una parte, que los municipios, que en la legislación vigente debieran ser agentes del desarrollo local, abran espacios y oportunidades para estas experiencias; y por la otra, que grupos profesionales y organismos no gubernamentales se acerquen a los municipios, los conozcan, y estudien alternativas de colaboración en beneficio de la comunidad. En la actualidad los municipios y organismos no gubernamentales representan dos compartimentos estancos. Cada uno desea aportar a la satisfacción de las necesidades básicas de la población y al desarrollo local. No obstante, en la práctica no hay relación entre ellos, prima el desconocimiento mutuo y muchas veces, una descalificación ideológico-política.

La amplificación de las experiencias de desarrollo local requiere no sólo apertura y puentes entre municipios y organismos no gubernamentales sino que lineamientos explícitos de política pública social que permitan flexibilidad para el diseño, en colaboración con la población y sus organizaciones, de proyectos concretos de desarrollo que se adecuen a los requerimientos particulares y los problemas específicos de cada área. Ello a su vez requiere que el municipio sea efectivamente agente de desarrollo local. Como se desprende de una investigación que estamos realizando con Claudia Serrano, diversos factores obtaculizan que el municipio en la práctica juegue este papel. Sería muy largo presentar esta evidencia. Ella apunta a

obstáculos que surgen tanto de las relaciones rígidas y unidireccionales de la Intendencia y del gobierno central hacia los municipios como, una relación débil y también unidireccional desde el municipio hacia la comunidad y sus organizaciones, así como los problemas organizacionales y técnicos al interior del municipio que dificultan que este juegue el papel que se le asigna.

Por el lado de las experiencias de desarrollo local que se han iniciado por diversos organismos no gubernamentales en los últimos años urge una evaluación crítica rigurosa de las mismas, sus logros reales, dificultades y restricciones, los factores que las posibilitaron y aquellos que las obstaculizaron o transformaron.

Municipios y organismos no gubernamentales han acumulado experiencia. De ella es necesario extraer lecciones para el diseño y la implementación de políticas y programas sociales tendientes a superar una orientación asistencialista. Se requiere iniciar y recoger un proceso paulatino de formación o promoción de una capacidad de desarrollo local.

La relación entre asistencialismo y desarrollo local es compleja. El nivel de pobreza en que vive parte importante de la población no permite abandonar de golpe los programas asistenciales existentes. Ellos han pasado a ser imprescindibles para parte de la población y centrales en su vida cotidiana. No es cosa de decir los vamos a suprimir e idear otros. Más bien lo que hay que intentar es buscar modalidades alternativas de entrega de esos bienes y beneficios que impliquen también, en la medida en que es posible, la creación de capacidades para el desarrollo local en el mediano plazo.

## **2. REFLEXIONES EN TORNO A LAS POLITICAS SOCIALES Y LA SALUD EN UN PROCESO DE TRANSICION DEMOCRATICA EN CHILE.**

*Dr. Patricio Hevia R.\**

### **1. Introducción:**

En el presente documento, que tiene un carácter preliminar y provisional, se expresan "en voz alta" reflexiones personales para contribuir a la discusión y análisis colectivo de personas e instituciones integrantes de la sociedad civil, que tienen la voluntad clara de transitar hacia un Chile más justo, solidario y participativo. Este Seminario constituye un foro que parece adecuado para lanzar y recombinar ideas en borrador a partir de las distintas prácticas sociales de los invitados a él.

La realidad del Chile actual presenta múltiples desafíos para el futuro democrático, que deberán enfrentarse con creatividad, solidaridad y sentido de justicia social. En los últimos 14 años de régimen autoritario, el escenario ha sido transformado profundamente y los actores reales y potenciales también son diferentes. Se requiere recuperar la identidad cultural inmersa en la memoria histórica del pueblo, así como ser capaces de valorar -con sentido crítico y autocrítico- los logros y los errores cometidos a lo largo de nuestra historia(1). La reflexión, por consiguiente, debe estar en permanente interrelación con la práctica. Debemos aprender a leer mejor la realidad, a conocer a todos los actores sociales en los distintos escenarios y valorar la diversidad en un auténtico pluralismo social, político y cultural(2) . Los dogmas sólo nos conducirán a reiterados fracasos.

En este contexto, las prácticas sociales de diversos organismos no gubernamentales, de instituciones populares, grupos, familias y miembros de las comunidades locales constituyen nuevas modalidades de acción no suficientemente incorporadas a la reflexión sobre las políticas sociales en la transición a la democracia. La gran interrogante surge al plantearse un nuevo diseño de conducción democrática, que incorpore la experiencia real de muchos actores que no han tenido voz, de innumerables grupos comunitarios que están aportando vida desde la base, de varios organismos no gubernamentales que desde el silencio de su que -hacer cotidiano han avanzado en el fortalecimiento del tejido social de la institucionalidad civil.

En salud todo esto tiene plena vigencia. Chile posee una hermosa tradición iniciada desde hace varios siglos y enriquecida a través de múltiples generaciones. Deberíamos rescatar el origen y el desarrollo histórico de la salud pública chilena, re-evaluarla y proyectarla, reconociendo que su síntesis fundamental fue la creación del Servicio Nacional de Salud en 1952 (3). Necesitamos profundizar en los hechos sociales que han contribuido a crear la avanzada "conciencia sanitaria" que en la población chilena se transmite de padres a hijos y que es responsable, en gran medida, de los descensos espectaculares en natalidad, fecundidad y mortalidad. Ello implica rescatar el saber popular en salud y sus prácticas sociales en medicina tradicional, procurando buscar mecanismos de articulación con los sistemas locales de salud. Sin embargo, ello no basta.

\* Asesor médico del Programa de Apoyo y Extensión en Salud Materno Infantil

1. Ver: Vicuña Mackenna, Benjamín. Médicos de antaño. Santiago, Difusión, 1947 y Romero, Luis Alberto. »Condiciones de vida de los sectores populares en Santiago de Chile, 1840-1895 (vivienda y salud)". En: Nueva Historia, Vol. 3, No 9, 1984 Londres, pp. 3-86.
2. Matus, Carlos. Adiós señor presidente; planificación, antiplanificación y gobierno Caracas, Pomaire/Ensayos, 1987
3. Delgado C., Antonio. "Sistemas de salud en Chile". Occidente, Vol. 43. No 320, 1987 Santiago, pp. 3-10

Es preciso buscar caminos en el proceso de construcción de un renovado sistema nacional de salud que logre incorporar la ética de la solidaridad y de la equidad; que sea democrático, descentralizado, eficiente y participativo; que promueva la redistribución social de la salud; que incorporando los avances de la ciencia y la tecnología, los ponga al servicio de los que más los necesitan; que respete profundamente al hombre, su cultura y su ecología.

Así planteado el desafío, se requiere actuar ahora, en el presente, para aportar realmente hacia el futuro. Como hipótesis a verificar, se puede plantear que la articulación entre distintas instituciones de salud y actores sociales se puede realizar con mayor factibilidad en la realidad chilena actual sólo en algunos espacios locales. Y esos espacios hay que buscarlos. La sistematización de experiencias locales en salud donde actúan instituciones estatales, organismos no gubernamentales e instituciones comunitarias puede entregar aportes valiosos para futuras propuestas democráticas. Hay que aprender de los fracasos y, también, de los éxitos, aunque sean muy parciales y en una dimensión microsocioal.

## **2. Las políticas sociales y la salud estatal en el Gobierno Militar**

En general, los objetivos de las políticas sociales están orientados a dar satisfacción a necesidades socialmente legitimadas. Con mucha frecuencia se las ha identificado mecánicamente con el Estado y, más específicamente, con el gobierno. En sus orígenes históricos sólo implicaba asistencia pública; más adelante, de acuerdo a las modalidades que fueron asumiendo los procesos sociopolíticos de cada país, se fue perfilando su transformación en asistencia social y, luego, en seguridad social.(4)

En Chile, las políticas sociales durante varias décadas representaron significativas formas redistributivas que atenuaban los efectos concentradores de las políticas económicas. A partir de 1973 se produjo una drástica reversión de la tendencia. El papel del Estado fue deprimido intensamente, con la instauración del mercado como el determinante en el uso y asignación de los recursos y la vigencia del principio de subsidiariedad(5). La privatización progresiva de la vida nacional ha ido reduciendo la acción directa del Estado, fundamentalmente, a las áreas de la defensa y seguridad nacional, la burocracia de gobierno, las municipalidades estatizadas y el apoyo con subsidios a los sectores de extrema pobreza.

La política social del actual gobierno incluye, entre otras, las siguientes características genéricas: (6)

- a) Se enmarca en una concepción de Estado subsidiario, en el cual éste asume sólo aquellas responsabilidades que los particulares o las sociedades intermedias no están en condiciones de cumplir. Por consiguiente, corresponde traspasar al mercado (es decir, a los particulares) el máximo de las decisiones con respecto a la asignación de los recursos.
- b) Se reconoce la interdependencia entre las políticas sociales Y económicas, con subordinación de lo social a lo económico.
- e) Se le asignan al Estado subsidiario, en lo social, las funciones distributivas tendientes a crear igualdad de oportunidades y resolver las situaciones de extrema pobreza.
- d) Tiene un papel corrector de las deficiencias del funcionamiento del modelo económico y, por consiguiente, está destinada a paliar los costos sociales de la actual política económica.
- e) Se expresa que debe traducirse en actividades de inversión en capital humano, incluyendo programas de subsidios para aliviar a los sectores de más bajos ingresos.

4. Morales, Eduardo. Políticas sociales y sistema político: Antecedentes, situación actual y perspectivas. Santiago, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). 1983 (Documento de trabajo No 188)

5. Morales, E. Op. Cit

6. Raczynski Dagmar Controversias sobre reformas al sector salud: Chile, 1973-82. Santiago. CIEPLAN 1982, 92 p (Notas técnicas N° 52)

En el sector salud se han producido en los últimos 14 años múltiples controversias en relación al papel del Estado y de los particulares en la nueva institucionalidad. Los actores públicos fueron al inicio sólo las autoridades de gobierno y de la organización gremial de los médicos, con una ausencia y silencio casi completo de los usuarios de los servicios y de los trabajadores de los mismos (7). Recientemente han expresado posiciones críticas los diferentes colegios profesionales (8) del área de la salud, así como algunas sociedades científicas .

La tendencia a la privatización, esbozada desde los inicios del gobierno militar, ha ido avanzando pese a voces aisladas de protesta, incluso provenientes de algunos sectores afines al gobierno.

En los primeros meses después del golpe militar, el Dr. Darwin Arriagada, Director General de Salud, expresaba a la prensa que:

"La intención del gobierno es implantar un sistema de libre empresa en la salud, lo que permitirá la libre iniciativa y competencia, otorgando así una mejor atención a los usuarios( ... ) Se otorgará plenos poderes a los niveles locales de administración con el objeto que cada área se desarrolle y perfeccione su servicio"(9)

En otra declaración pública señaló el Dr. Arriagada que sólo los hospitales y las especialidades médicas debieran quedar en manos del Estado, mientras que la atención materno infantil y los servicios de prevención deberán entregarse a particulares. En esa época se hablaba de la necesidad de descentralizar el Servicio Nacional de Salud, lo que implicaba delegación de funciones al nivel local con soluciones "in situ"(10).

Estas y otras opiniones de personeros del nuevo gobierno, expresadas durante los últimos meses de 1973 y en el transcurso de 1974, permiten destacar que desde el inicio había la clara intención de traspasar al sector privado muchas de las acciones que tradicionalmente habían sido asumidas por el Estado. Es así que a fines de 1974 el Ministro de Salud, General de Brigada Aérea F. Herrera Lazo, informó que: 1975 es año de transición para la incorporación de la salud a la política económica de libre mercado del gobierno..." (11)

Después del período inicial de "saneamiento" o "normalización" de los servicios, se desarrolló un debate público en torno a la constitución de un Sistema Nacional de Servicios de Salud, que con la aplicación de las "modernizaciones" -que incluyeron la reforma previsional y la reestructuración de salud, -se reubicó el papel del Estado y del sector privado (1976-1980). Se continuó con un período de apertura real y estímulo oficial a la participación privada en el área de la salud (desde 1981). La investigación de C. Teitelboim y el excelente trabajo de Dagmar Raczynski que describe las controversias públicas sobre reformas al sector salud en Chile 1973-82 (12), aportan antecedentes valiosos para los análisis que deberán hacerse sobre este período de nuestra historia.

Entre los principales hechos relacionados con los servicios estatales de salud durante el período 1973-1987 se pueden mencionar los siguientes:

- Privatización de la seguridad social, con excepción de la de las F.F.A.A. y Carabineros. El sistema de reparto redistributivo fue destruido y reemplazado por uno de capitalización individual. Se crearon las Administradoras de Fondos de Pensiones (A.F.P.), algunas de las cuales están ahora en poder de empresas transnacionales.

7. Raczynski, D. Op. Cit.

8. Academia Chilena de Medicina. Sobre descenso de la mortalidad. Diario "La Epoca", Santiago, Chile, 21 de Julio de 1987.

9. Diario "El Mercurio", 8 de noviembre de 1973.

10. Diario "El Mercurio", 27 de septiembre de 1973.

11. Diario "La Segunda" 30 de Diciembre de 1974.

12. Raczynski, D. Op. Cit.

- Transformación del Servicio Nacional de Salud (S.N.S.) en 27 Servicios de Salud independientes, uno de los cuales tiene una función específica (ambiente) y los otros 26 conservan funciones múltiples en unidades territoriales delimitadas (a partir de experiencias previas sobre áreas hospitalaria,,).

- Privatización progresiva de la atención médica, con creciente apoyo estatal para el desarrollo de los Institutos de Salud Previsional (ISAPRE), en detrimento del Fondo Nacional de Salud (FONASA) de carácter estatal y de los Servicios de Salud dependientes del Ministerio correspondiente, Las cotizaciones subieron del 4% al 7% de los sueldos imponibles. Las Isapres han captado los sueldos más altos y los riesgos más bajos, proporcionando servicios curativos parciales y muy bajos honorarios médicos. Actualmente, menos del 10% de la población del país está cubierta por este subsistema privado. Las FFAA Y Carabineros continúan con excelentes servicios estatales de atención médica sin costo para los usuarios.

- Transformación de los actuales Servicios de Salud estatales en conjuntos de hospitales de diferentes complejidades (niveles secundario y terciario), sin establecimientos ambulatorios de atención de salud de primer nivel (excepto los adosados a hospitales). Esto último debido a la orden superior de transferir -sin consulta previa- a los alcaldes la totalidad de las postas y consultorios generales, así como el correspondiente personal de salud contratado. Este proceso se ha denominado "municipalización de la salud". Se prevee que muchas municipalidades crearán corporaciones privadas para su administración y gestión, profundizando la estrategia de la privatización de los servicios de salud.

- Avances positivos en la regionalización y descentralización, con las limitaciones antes señaladas. En la práctica, sin embargo, se aprecia un acentuado control del Gobierno Interior en los distintos niveles operativos lo que desvirtuaría así la gestión descentralizada.

- Ruptura de la carrera funcionaria del personal de salud, con supresión de los cursos, disminución acentuada de nuevas plazas y promoción de una política de recursos humanos discriminatoria, con muy bajas remuneraciones e inestabilidad del empleo.

- Ausencia de modalidades concretas de participación real de la comunidad y sus organizaciones sociales en salud.

- Disminución acentuada de la enseñanza de la teoría y práctica de la medicina social y salud comunitaria en las universidades chilenas.

- Continuación de estrategias diseñadas antes de 1973, orientadas a la disminución de las mortalidades de madres y niños, tales como el Programa de Extensión de Servicios de Salud Materno Infantil y Bienestar Familiar (PESMIB) aplicado en el cuatrienio 1973-1976 y los programas de complementación alimentaria.

### **3. La incorporación de experiencias no gubernamentales**

A partir del golpe militar en 1973 se han ido creando y desarrollando diferentes grupos populares de salud, cuyos protagonistas e impulsores iniciales fueron instituciones de iglesia y de la comunidad organizada y, posteriormente, se agregaron organismos no gubernamentales (ONG). La sistematización realizada por un equipo del Programa de Economía del Trabajo (PET) en 1986 (13) entrega aportes valiosos sobre los orígenes, evolución, características, evaluación y problemas actuales de la salud solidaria. Los trabajos recopilados por UNICEF y el Centro de Políticas Sociales y Planificación en Países en Desarrollo de la Universidad de Columbia ("Del macetero al potrero, o de lo micro a lo macro", Santiago, Chile, 1986) constituyen referencias importantes para analizar el aporte de la sociedad civil a las políticas sociales, con especial mención a los organismos no gubernamentales y sus posiciones ante los servicios estatales.

El "sistema solidario en salud" -de acuerdo a la denominación de R.Contreras y colaboradores-, está constituido por todas aquellas organizaciones que trabajan en el campo de la salud y que reúnen las siguientes características:

- Carácter no gubernamental, sin apoyo directo y permanente de tipo institucional o financiero del Estado. Sin fines de lucro.

Que otorgan asistencia médica, educación sanitaria y/o acciones promocionales en salud a la comunidad en general o a sectores específicos de ella, preferentemente postergados.

- Que mantienen vínculos permanentes y estables con la comunidad o grupos de ella.

El análisis del quehacer solidario en salud permite detectar algunas tendencias básicas entre las que destacan (14) :

a) Intenta paliar carencias visibles que el sistema público de salud no tiene capacidad o voluntad de absorber.

b) Se caracteriza por su heterogeneidad y polivalencia, donde se entrelazan muchas actividades asistenciales con otras educativas y promocionales.

e) Existe una intencionalidad de tratar a las personas y a la comunidad en su integralidad, de generar prácticas no autoritarias y de favorecer la autonomía de los grupos.

d) Las relaciones entre los equipos profesionales de las instituciones no gubernamentales, los grupos comunitarios de salud y los otros grupos de base poblacional son variadas, cambiantes y difíciles de sistematizar. Muchas veces el agente de salud comunitaria (animador o monitor) actúa como enlace entre equipos profesionales y organizaciones de base (pobladores por manzana, grupos de cesantes, talleres laborales, ollas comunes, etc.).

e) Las relaciones con el sistema público de salud son difíciles y escasas. El Ministerio de Salud a nivel central ha estado, en general, cerrado a reconocer e incorporar estas experiencias a su quehacer institucional. Sin embargo, en los últimos años se han desarrollado algunas experiencias locales de trabajo en colaboración entre servicios estatales de salud y organismos no gubernamentales, aunque en carácter más bien excepcional y con coberturas mínimas.

que (15) :

Una evaluación preliminar del trabajo comunitario en salud solidaria señaló

a) Se trata de un trabajo lento, en que se valora positivamente los cambios operados en personas y organizaciones.

b) Es un trabajo en profundidad, que abarca distintas esferas de la vida de los participantes y que apunta a cambios cualitativos en los mismos.

e) Existe temor a organizarse, ante experiencias negativas de sospechas y represión política.

Una de las interrogantes aún no resuelta se refiere a la relación entre los programas de los organismos no gubernamentales y los programas sociales del Estado. El trabajo del Centro de Políticas Sociales y Planificación en Países en Desarrollo de la Universidad de Columbia (16) señaló que estas organizaciones están jugando en Chile un rol de "asistencia técnica no gubernamental".

14 Contreras. R Op, cit

15 Contreras, R. -Qp. Cit

16 Downs , Carles y Giorgio Solimano. "Hacia una evaluación de la experiencia de las ONGS en Chile". En: UNICEF; Universidad de Columbia. Centro de Políticas Sociales y Planificación en Países en Desarrollo (Eds). Del macetero al potrero (o de lo micro a lo macro). Santiago, UNICEF/Universidad de Columbia, 1986. 226 P.

Algunos programas, especialmente en salud y nutrición, parecen corresponder a iniciativas de sustitución para paliar el impacto de la supresión de programas gubernamentales o donde el constante deterioro de la situación económica afecta directamente a la salud. Otros programas, especialmente aquellos de educación de adultos y preescolares, están enfrentando problemas nuevos, resultantes también de la crisis actual. Un tercer tipo de programa está compuesto por aquellos que enfatizan las estrategias de sobrevivencia económica; y, por último, están los programas orientados a desarrollar tecnologías adecuadas. En general, la metodología de trabajo de las ONGs es participativa; sus programas incorporan la educación popular y desarrollan fases innovadoras en distintos grados de avance.

A título de ejemplo, el Programa de Apoyo y Extensión de Servicios de Salud Materno Infantil (PAESMI) (17) "desarrolla sus acciones en las áreas de capacitación, investigación, asesoría técnica y difusión en atención primaria de salud. Apoya fundamentalmente a integrantes de equipos multidisciplinarios de salud y educación que trabajan de preferencia en zonas rurales y están en contacto con familias, grupos comunitarios y organizaciones sociales en el ámbito territorial. Los equipos locales pueden depender tanto de servicios estatales, profesionales e instituciones privadas. La experiencia de trabajo con organismos gubernamentales se asocia en gran medida con las actitudes personales de los profesionales de la salud en los niveles regionales y locales. Actualmente se realizan algunas actividades educativo-promocionales y de investigación en la VIII Región del Bío-Bío con los servicios estatales de salud, algunas municipalidades, diócesis, universidades (Católica de Chile y Concepción), y agrupaciones profesionales (Colegio Médico Regional Concepción). En la IX Región de la Araucanía se trabaja en apoyo a la docencia e investigación antropológica con las Universidades de La Frontera y Católica, Sede Temuco. Y así, en otras regiones del país se actúa con diferentes combinaciones de actores involucrados en la estrategia de la atención primaria de salud en el contexto del desarrollo local. En la actualidad el PAESMI está en fase de evaluación de sus primeros tres años de acción en el país y pronto se inicia una nueva fase para los años 1988 y 1989. Entre sus publicaciones destaca la serie documental "Enfoques en Atención Primaria" y la testimonial de "Experiencias". Además, ha constituido un Centro de Documentación sobre atención primaria de salud, que está abierto a las instituciones y personas interesadas.

#### **4. Las políticas sociales en procesos democráticos**

Las políticas sociales en los procesos de transición democrática, deben orientarse hacia las satisfacciones de las necesidades humanas fundamentales, la generación de niveles crecientes de autodependencia y la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con, lo social de la planificación central con la autonomía, de la sociedad civil con el Estado (18)

El desarrollo social, por referirse a las personas y no a los objetos, requiere el empleo sistemático de indicadores cualitativos sobre el crecimiento de las personas en relación a la calidad de vida. Al decir que las personas son los verdaderos sujetos del desarrollo, se dice también que es preciso un protagonismo real de la gente en el proceso de desarrollo. Sin embargo, no es posible tal protagonismo en sistemas de grandes proporciones, organizaciones con criterios burocráticos, extremadamente centralizados y jerarquizados. Por consiguiente, se requiere una diferente concepción de Estado en sus diferentes niveles que actúe como estimulador de soluciones que se auto- generen de abajo hacia arriba potenciando la actividad local, así como generador de espacios hacia grados crecientes de autonomía.

17 Programa de Apoyo y Extensión en Salud Materno Infantil (PAESMI) Presentación y síntesis histórica. Santiago, Chile, PAESMI, 1987. 4 p.

18 Allub, María Rosa; Niremborg, Olga; Perrone, Néstor Progamación, local con enfoque de riesgo: Comunicación personal, Buenos Aires, s.e. Septiembre 1987. s.p.

Las políticas socio-económicas que en general han sido implantadas en países latinoamericanos con base en el presupuesto de que crecimiento económico equivaldría a desarrollo social, no sólo no han logrado los objetivos pregonados, sino que no han impedido que los índices de pobreza de la población aumentaran: de hecho hoy el 40% de la población latinoamericana no satisface sus necesidades fundamentales, (medido esto con indicadores tradicionales, lo cual subestima la apreciación).

La concepción renovada del desarrollo integral en la que debieran inscribirse las políticas sociales, consiste en pensar a los distintos actores sociales (Estado, comunidad, organizaciones intermedias, individuos) en escenarios difíciles y conflictivos actuando en una gestión que busque la participación y el consenso. Las metas de un desarrollo social así pensado no son productos finales, sino son vistas desde la perspectiva de que las necesidades humanas pueden empezar a realizarse desde el comienzo y durante todo el proceso de desarrollo. (19)

Los espacios más adecuados para un desarrollo integral como el que se está planteando, son las comunidades locales, los grupos, los barrios. Estos espacios tienen una dimensión más nítida donde lo social no anula lo individual sino, por el contrario, lo individual puede potenciar lo social. Pero la mera agregación de esos espacios locales no lleva mecánicamente al desarrollo social (en el nivel macro); debe darse para ello la complementación entre los procesos globales de política social y los procesos concretos de nivel micro. Esto requiere una ardua conciliación entre la promoción desde "afuera" y las iniciativas desde "adentro".

Se requiere, por consiguiente, promover una planificación global intersectorial (no tradicional, innovadora) para apoyar el logro de desarrollos autónomos a nivel local ("pensar globalmente, actuar localmente"). Para ello, es necesario la re definición del rol del Estado cuya presencia es insoslayable. Esta reiteración no es ociosa; se la formula ante la posibilidad que este nuevo discurso sea apropiado por los sectores que abominan y minimizan el rol del Estado, magnificando las virtudes, del "libre mercado" en la distribución de los recursos sociales.

Hoy día, cada vez con mayor frecuencia y énfasis y con crecientes profundizaciones teóricas y experienciales, se percibe la generación de un nuevo discurso más crítico, integrador y trans-disciplinario, que se opone a las interpretaciones economicistas, neoliberales o desarrollistas que evalúan el desarrollo en función de indicadores agregados cuya relación con la mejor en la calidad de vida de las personas es dudosa.

La eficiencia global de la sociedad supone mejorar la calidad de vida de los hombres e implica, necesariamente, democratizar, pues requiere reforzar los poderes de la sociedad autónomamente constituidos. Su finalidad es "hacer compatible el máximo de igualdad con el máximo de libertad posible" (20). Todos los miembros de la sociedad tienen derecho al ejercicio pleno de la libertad. La distribución igualitaria debe comprender todos aquellos recursos necesarios para ese ejercicio de la libertad. De allí surge el fundamento de una ética de la solidaridad: la libertad equitativamente distribuida, implica el deber de mejorar la situación de los menos favorecidos en la escala social.

Los derechos humanos se violan no sólo por agresiones directas, sino también por la omisión de proporcionar los recursos necesarios para una vida digna y autónoma.

La traducción de esos propósitos generales en el campo de la salud implica principalmente:

- Que en el acceso de la población a los servicios de salud sea realmente equitativo;
- Que exista participación de los usuarios y de los distintos grupos de interés en la programación y la gestión de las actividades propias del sector.

19. ver: Matus, C. W. Cit.; Allub, M. R. Qp. Cit. y; Niremburg, Olga, Néstor Perrone Ideas a Incorporar a la planificación en salud, Dirección de Planificación de la Secretaría de Salud. Buenos Aires, s.e., agosto de 1987, 9 p,

20. Alfonsín Raúl Convocatoria para una convergencia democrática Discurso pronunciado ante el plenario de delegados al Comité Nacional Buenos Aires. s.s., diciembre 1985. 16 p 16

Decir que el acceso de la población a los servicios debe basarse en la equidad, significa organizar los servicios en función de criterios de riesgo: los grupos que se encuentran en mayor riesgo de enfermar o morir deben ser prioritarios. En este sentido, equidad se traduce en organizar los recursos para dar más servicios (y los más adecuados) a aquellos que más lo necesitan, y que, en general, son los que menos tienen. En síntesis, significa organizar los recursos en función de las necesidades de la población usuaria.

Ahora bien: esa propuesta de búsqueda de mayor equidad en el usufructo de bienes y servicios de salud, mediante estrategias distributivas, se pretende lograrla dentro de un modelo de relaciones no autoritario sino participativo. Existen múltiples ejemplos de proyectos distributivos, de extensión de cobertura y de mejoramiento en la calidad de los servicios, en sociedades con regímenes políticos autoritarios. La diferencia consiste básicamente en la participación que los usuarios y los grupo, de interés puedan tener en el proceso de gestión y control de los servicios.

En el mundo contemporáneo nadie puede discutir que la salud es un derecho, ya que constituye un componente básico de la dignidad y posibilidad de realización del ser humano. Sin embargo, la concreción de ese derecho no está igualmente cumplida para todos los miembros de la sociedad y, en esto, no se diferencia demasiado el área de la salud de otras áreas de la vida social.

Un aspecto doctrinario que no debiera presentar discusión, es que los servicios sociales (y la salud es uno de ellos) deben quedar fuera del libre juego de la oferta y la demanda, ya que los mismos no son un bien de mercado, sino servicios o bienes sociales que responden a derecho. El acceso a esos servicios debe ser independiente de la clase social, el nivel de ingresos, el lugar de residencia o la condición laboral. Para que ello sea posible deben darse condiciones de solidaridad, donde primen las necesidades del conjunto social por sobre los intereses parciales de grupos o sub-grupos, donde los más aventajados aporten al sostenimiento de los más postergados o marginados.(21)

## **5. La participación social**

Para analizar el tema fundamental de la participación social, sería necesario transitar por diversos caminos. Se requiere profundizar el análisis epistemológico del concepto de salud para comprender su carácter histórico-social y su múltiple causación genético-biológica, social y ecológica; de tal comprensión surge con más claridad que las acciones del sector salud constituyen sólo una parte de las acciones que tienen que ver con la salud humana(22)

Pese a la insistencia de los últimos años en la participación de la comunidad, en general los programas siguen siendo administrados por los funcionarios y, rara vez, se da una auténtica participación social. La organización de las Naciones Unidas ha dado una definición que describe la participación como "Influencia sobre el proceso de toma de decisiones a todos los niveles de la actividad social y de las instituciones sociales", igualándola así con el acceso en niveles múltiples al poder político. La pobreza, la marginalidad, tienen su contrapartida en la concentración del poder y de los recursos: la participación implica entonces un intento de redistribución del poder y del control de los recursos, en favor de los más postergados de la escala social.

Pero la participación también tiene una dimensión humana, aparte de la anterior estrictamente social. La ampliación del control por el individuo de su entorno natural y sobre las instituciones de las cuales dependen sus medios de vida y su existencia social, te ofrece mayores posibilidades para su crecimiento y enriquecimiento humanos.

21 Allub, M. R. et Al Op. Cit,

22 Allub, M. R.; et Al. Qp. Cit.

La participación, sobre todo para los marginados y carentes, implica un grado de emancipación al encontrarse en mejores condiciones para la satisfacción de sus necesidades básicas y para la apropiación de más y mejores bienes culturales. En ese sentido, la participación en la toma de decisiones que pueden controlar o alterar la vida del individuo, debe ser considerada como un derecho humano básico, ya que se refiere a una necesidad humana fundamental(23)

También existe un criterio de eficiencia social vinculado al concepto de participación, dado que es sensato suponer los trabajadores y, en general, los miembros de una comunidad estarían más motivados a contribuir con sus conocimientos y destrezas a la administración de las instituciones, empresas o programas, si se dan canales efectivos de participación social.

Es ilusorio pensar que esto pueda darse sin cierto nivel de conflicto: los grupos de interés que tradicionalmente detentaron poder de decisión en las áreas institucionales de la vida social tratarán de conservarlo. Frente a esto, es importante el Estado en su rol de mediador de los conflictos, en función del interés colectivo. Aunque con frecuencia es el propio Estado el que presenta en mayor medida los vicios anti-participativos, por la creciente esfera tecno-burocrática en donde las decisiones son tomadas por quienes tienen el monopolio del "saber-hacer" por encima o por fuera de la voluntad del ciudadano común. La conducción, con el respaldo de un discurso técnico referido a una racionalidad superior, toma decisiones que se encuentran a una distancia a cada vez más grande de la racionalidad de los hombres comunes, basada esta última en sus carencias y necesidades. Y es cada vez más difícil el acceso de los hombres comunes a todas las ramas del saber técnico y científico.

La burocratización y tecnificación monopólica de las estructuras del Estado y de las entidades representativas, refuerza los mecanismos autoritarios en la gestión social. Para contrarrestar esas tendencias a la concentración del poder y al autoritarismo deben reforzarse o generarse las instancias participativas, tanto en el Estado como en todos los ámbitos de la sociedad civil, en las asociaciones intermedias, empresas, sindicatos, instituciones educativas, de salud y otras.

Se hace necesario destruir el mito del monopolio del saber técnico como requisito único y suficiente para una racional y eficaz programación de las actividades de la sociedad. Es necesario asegurar canales de información hacia los sectores interesados para posibilitar la discusión de las cuestiones que los afectan, en particular si se trata de temas vinculados con su bienestar y sus posibilidades de acceder al conjunto de bienes y valores culturales.

La participación de la comunidad en el área de salud implicaría, en primer lugar la democratización del "saber" para lo cual se hace necesario una confrontación e intercambio entre dos tipos de conocimiento, el técnico y el popular. Para que esa reelaboración de las concepciones populares acerca de la salud sea realizada en forma horizontal y bidireccional, a través del diálogo, tienen que participar los técnicos y la población incorporando ambos nuevos conocimientos, valores y actitudes referidos a la problemática de la salud. Así como la población aumentará su saber, transformará actitudes y reforzará su propio cuidado, los miembros del equipo de salud comprenderán mejor la causación social y los fenómenos colectivos que a través de su formación técnica comprendían primordialmente en un nivel sólo individual y biológico. Esa interacción entre técnicos y población es aconsejable que se dé en el ambiente social donde vive y trabaja la gente. Los canales de comunicación entre los servicios y la población parecen más fáciles de establecer cuando más cerca están los servicios de la comunidad, o sea, en las áreas locales.

La participación se desarrolla como un proceso de toma de conciencia y acción respecto de las causas y condicionantes de la situación de salud, de la relación de ésta con las condiciones de vida y de trabajo y de las diferentes opciones de solución.

Los programas operativos de salud en las comunidades, especialmente rurales y urbanas marginadas, requieren la participación consciente y organizada de las personas, las familias y los grupos comunitarios. Para la elaboración de una estrategia de participación se propone considerar los siguientes aspectos(24):

- Los individuos, familias y grupos comunitarios participan más efectivamente si son consultados e intervienen en sus propias decisiones.

- Se debe tener profunda fe en la capacidad de la comunidad para entender y abordar sus problemas de salud-enfermedad.

- Es indispensable el reconocimiento y respeto a los conocimientos del pueblo, a su dignidad humana y a sus potencialidades individuales.

- La transferencia tecnológica y su apropiación por la comunidad favorecen los procesos de autoresponsabilidad y autogestión en salud.

- Deben emplearse modelos endógenos, autosuficientes y conforme a las tradiciones culturales y a la ecología local.

Muy importante es el proceso de toma de conciencia para descubrir factores causales, así como para capacitarse en el ejercicio de la democracia participativa.

- Debe haber una intervención consciente y organizada de los propios afectados en todas las fases del proceso de desarrollo.

- Entre los objetivos de la participación está el conocimiento por parte de la población de las causas de sus propios problemas, así como la búsqueda de alternativas de solución.

En el plano operacional, la respuesta de la comunidad depende del grado, muy variable, de organización alcanzada, de su estratificación social, de su estructuración en grupos e intergrupos. Hay comunidades con alto grado de organización, en las que la participación puede ser muy intensa; hay otras, en cambio, con organizaciones muy embrionarias, casi inexistentes, con muy escasos grupos que aunán intereses afines y en una relación interpersonal aislada.

En una estrategia moderna, la primera tarea del equipo de salud debe ser tratar de ubicar esas organizaciones o grupos dentro de la comunidad, identificarlas y establecer contacto con cada una de ellas. La otra tarea, más compleja, es formarse un juicio cualitativo sobre el espíritu democrático o paternalista de la organización, de los dirigentes y de los miembros de base, así como el sentido de pertenencia e integración, unidad, disciplina y actitudes hacia los problemas y servicios de salud. El método más fructífero para estudiar la historia y estado de las organizaciones comunitarias es trabajar con ellas. Y así se van desarrollando los pasos siguientes de la estrategia orientados hacia las diversas modalidades de participación para contribuir al nivel de salud y bienestar de la comunidad.

Actualmente, se acepta que más importante que crear comités específicos de salud -o inducir su creación- multiplicando a veces la atomización organizativa, parece conveniente Intentar el desarrollo de la función "salud" en las organizaciones que ya la comunidad se ha dado, independientemente de los fines originales de las mismas. Es frecuente observar que el equipo de salud contribuye a la división y separación entre sectores, en lugar de promover la unión y tratar de consolidar la acción inter-sectorial a nivel de la comunidad local(25).

Una estrategia participativa debe acentuar las acciones de promoción en salud, entendida como un proceso orientado hacia la toma de conciencia de la realidad, la identificación de los problemas prioritarios y la búsqueda de soluciones en salud con la participación plena de individuos, familias y grupos comunitarios, así como de los equipos de salud.

Para el trabajo comunitario en salud se podrían incorporar diversas acciones interconectadas, tales como:

- Detección y coordinación con las organizaciones comunitarias existentes.
- Estudio participativo para la detección de problemas y necesidades prioritarias en salud (diagnóstico de situación).
- Elaboración del programa operativo a nivel comunitario, que incluya tareas a realizar para la búsqueda de soluciones alternativas (programación participativa).
- Operación participativa y reflexiva de las tareas programadas.
- Selección y capacitación de voluntarios comunitarios en salud (monitores, animadores, promotores), si se considerara conveniente.
- Participación con comités, escuelas, centros laborales y otras agrupaciones específicas que estén en el ámbito territorial.
- Evaluación permanente para la retroalimentación y programación de las acciones siguientes (evaluación participativa).

La estrategia participativa en salud requiere el fortalecimiento de los sistemas locales de salud y la descentralización efectiva de los servicios(26). Se recomienda actualmente promover la reorganización de los servicios de salud para alcanzar objetivos de equidad, cobertura universal, impacto, eficiente y participación social(27). En ese contexto, resulta necesario desarrollar una política de descentralización como instrumento fundamental para alcanzar una mayor eficiencia e impacto en los servicios de salud.

Se considera que la descentralización es un proceso por el cual los niveles superiores transfieren a los niveles inferiores el poder decisorio y resolutorio y los recursos necesarios para respaldarlo. Se diferencia de la desconcentración, que es solamente un proceso por el cual sólo se transfieren actividades a los ámbitos periféricos(28)

Las ideas-fuerza distintivas que deberían estar presentes en una estrategia participativa en salud se pueden agrupar en las siguientes (29) :

- 25 Hevia R., Patricio Organización y participación de la Comunidad en salud. Santiago, PAESMI Octubre 1986, 59 p.
- 26 OPS/Argentina. Ministerio de Salud y Acción Social. El hospital y la red de los sistemas locales de salud (SILOS). Conclusiones de la reunión: descentralización de los Servicios de Salud. Buenos Aires, 18-22 de mayo de 1987.
- 27 Organización Panamericana de la Salud. Principios para la acción de la OPS, 1987-1990. Washington D.C., E.U.A., 1987.
- 28 OPS/Argentina. Ministerio de Salud y Acción Social. Op, Cit.
- 29 Según: Allub, M. R. et, Al. Qp. Cit.; Max-Neef, Manfred. Economía, política y salud: una síntesis ineludible. Revista Universitaria N° 16. 1985. pp, 9-13 Max-Neef, Manfred. Élizalde, Antonio: Hopenhayn, Martín. Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. Uppsala, CEP/AUR/Fundación Dag Hammarskjöld, 1986, 94 p.; y Weinstein C., Luis. La racionalidad, integradora y el desarrollo a la escala humana. Santiago, Chile, Ed Minga. Diciembre 1986. 28 p.

- a) Los sistemas locales de salud deben reorientarse para favorecer el desarrollo local integral.
- b) Los sujetos del desarrollo social, tanto local como global, son las personas y no las cosas.
- e) El desarrollo social se entiende como la posibilidad de satisfacer necesidades humanas fundamentales; es decir, elevar la calidad de vida.
- d) Las necesidades humanas fundamentales no se manifiestan fragmentariamente; constituyen un sistema interdependiente, de mutuos condicionamientos. La carencia total o parcial en forma sostenida de cualquiera de ellas genera patologías individuales, grupales o comunitarias.
- e) El mejor desarrollo en salud es aquél que satisfaga sinérgicamente a la mayor parte del conjunto de necesidades fundamentales, atendiendo prioritariamente a sus responsabilidades específicas.
- f) Las metas del desarrollo no están al final del proceso, sino desde su comienzo y en el transcurso del mismo. Para ello se requiere que los distintos actores sociales (personas, comunidad, organizaciones intermedias, instituciones y Estado) actúen en gestión asociada, con participación y consenso.
- g) Es necesario integrar el saber técnico y el saber popular. Esto exige la intersectorialidad, la transdisciplina, la participación y el pensamiento integrador.
- h) Existen diversos discursos circulantes con diferentes puertas de entrada, que no son contradictorios sino complementarios, y requieren una síntesis de sus denominadores comunes. Todos ellos destacan conceptos de alto contenido ético social tales como: democratización, equidad, participación, eficiencia social, solidaridad, pluralismo, reconocimiento del otro, consenso, concertación, convivencia.
- i) Las realidades son heterogéneas y en consecuencia las técnicas deben adecuarse a dicha heterogeneidad, incorporando flexibilidad y apertura.
- j) El enfoque de riesgo biomédico Y Psicosocial se vincula en el campo de la salud a los criterios de equidad y, a la vez, ahonda en la detección de factores que se asocian a daños y que se traducen en carencias o insatisfacción de necesidades humanas fundamentales. Promociona, asimismo, el desarrollo de factores protectores y sinérgicos; y permite una redefinición de las prioridades programáticas locales, así como una mayor utilización de los recursos sociales.
- k) Se requiere buscar nuevos mecanismos de financiamiento que combinen las demandas de la solidaridad con la administración eficiente y ágil.

## **7. Propuestas para un futuro democrático**

El marco político de un proyecto de democratización de la sociedad chilena podría considerar como propósito fundamental:

- Asegurar la protección de los derechos humanos y la calidad de vida.
- Garantizar la diversidad en la sociedad y en sus sistemas de poder.
- Crear las condiciones para la formación de una sociedad más justa, solidaria y participativa.

Para ello, se propone rescatar los conceptos de equidad, diversidad y autonomía de la sociedad civil, para incorporarlos y articularlos en un nuevo proyecto social (30). De igual modo, se requiere redimensionar y revalorizar las dimensiones éticas de la política.

La sociedad democrática debe orientarse hacia el logro, sin exclusiones, de la justicia social. Ello implica luchar por la atenuación y corrección de desigualdades, considerando los conceptos socialmente vigentes en la cultura chilena. Una política de justicia social no tiene por qué realizarse sólo desde el Estado o sólo desde las políticas públicas; los consensos sociales, por consiguiente, deben comprometer más allá del poder estatal.

La sociedad democrática requiere garantizar un auténtico pluralismo ideológico, político, social y cultural, que permita difundir el poder, dignificar la democracia y promover la creatividad humana. Sólo así se puede afirmar que el mejor proceso de desarrollo será aquél que permita elevar más la calidad de vida de las personas. Y, a la vez, la calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales que se refieren al desarrollo existencial del ser, tener, hacer Y estar, en el que transcurre la vida de los seres humanos. Lo que varía con gran diversidad son las maneras o respuestas organizativas utilizadas por las distintas culturas y grupos humanos para satisfacer esas necesidades, los llamados "satisfactores", así como, el conjunto de productos seleccionados para potenciar esas necesidades o "bienes"(31). Si se visualiza el conjunto de necesidades y sus correspondientes satisfactores como un sistema interactivo y de mutuos condicionamientos, se evidencia el requisito de la transdisciplina y la intersectorialidad para el abordaje de las políticas sociales.

Se ha sugerido definir el desarrollo alternativo (32), como:

"Una propuesta de cambio que:

- Se basa en los seres humanos, considerándolos iguales entre sí, en derechos y en necesidades fundamentales.

- Asume la diversidad de actualización de cada ser humano, por modo de ser, biografía, cultura, situación existencial y social.

- Propugnan un desarrollo armónico, sinérgico, de toda la humanidad, una expansión, una promoción de la salud.

- Se apoya para ello en la participación ciudadana, autónoma, con tendencia al autogobierno responsable.

- Propicia una relación armoniosa, previsor, con todo el ambiente y la naturaleza en general».

El análisis de la realidad con diferentes situaciones históricas, políticas, económicas, sociales y culturales señala que existen personas, familias y comunidades con grados variables de vulnerabilidad a la salud y a la enfermedad.

Los grados variables de vulnerabilidad de ciertas personas, familias y comunidades expresan la existencia de diversas características, que se presentan aisladamente o en cadenas de secuencia causal. De este modo se puede constatar que existen desigualdades reales en la salud de las poblaciones, que existen grados variables de riesgos y, por lo tanto, grados variables de necesidad de ayuda por parte de la sociedad(33)

31 Max-Neef, Manfred; Elizalde, Antonio; Hopenhayn, Martín. Desarrollo una opción para el futuro 1986, 94 P.

32 Weinstein, L. Op. Cit.

33 Backett, E. Maurice; Davies, A. Michael; Petros-Barvazian, Angele. El Concepto de riesgo en la asistencia sanitaria: con especial referencia a la salud materno infantil y a la planificación familiar. Cuadernos de Salud Pública N° 76, 1985. Y Oyarzo . Cesar. Desigualdades en el campo de la salud: Chile, 1970-79 Santiago. CIEPLAN.1983 (notas técnicas N° 53)

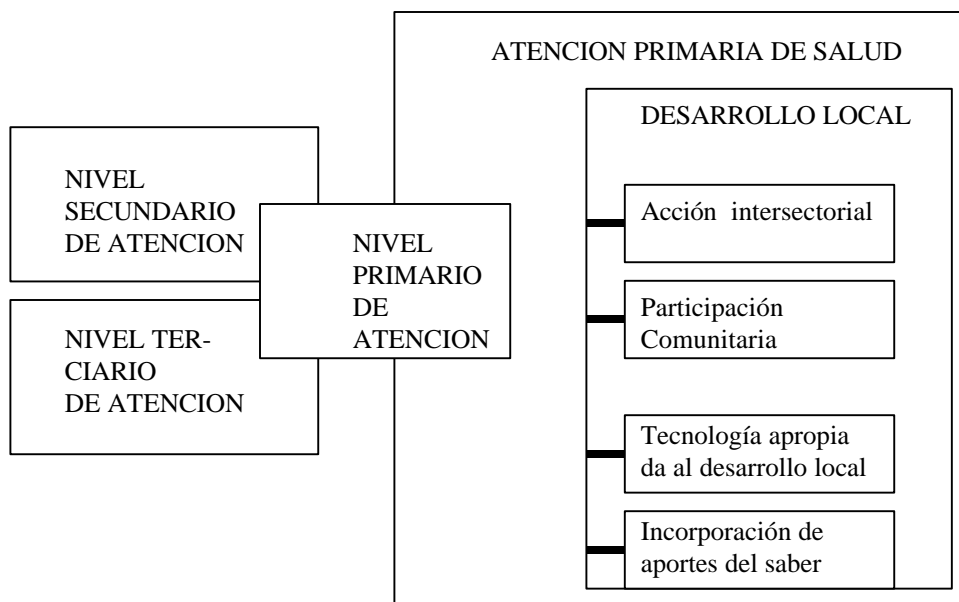
El imperativo ético de la prestación equitativa de asistencia exige que se preste especial atención a las desigualdades en salud, con prioridades en los grupos especialmente vulnerables y, dentro de estos grupos, a los que tienen un riesgo más elevado, que son los que necesitan más. Por estos motivos, la Organización Mundial de la Salud acuñó el lema: "Algo para todos, pero más para los necesitados en proporción con su necesidad". En otras palabras, se requiere buscar un nivel básico de salud para todos y hacer factible que las personas y grupos más necesitados -que son los más vulnerables, los que tienen más riesgos- reciban más apoyo en salud en proporción directa a sus necesidades reales(34)

Como estrategia para mejorar la equidad, eficacia y eficiencia de la atención primaria de salud se ha propuesto la eliminación de desigualdades en la asistencia sanitaria". Se considera fundamental la prevención, siendo el enfoque de riesgo apropiado como fuente de innovación en la atención primaria de salud.

Actualmente, se está buscando promover "factores protectores" de vida que, cuando están presentes, protegen a los individuos, familias o comunidades contra daños y conllevan a un mejor estado de salud y calidad de vida. Estos factores corresponderán a los satisfactores sinérgicos de la propuesta del desarrollo a escala humana. El enfoque de riesgo, como componente básico de la prevención primordial, debiera incorporar por tanto múltiples combinaciones de factores protectores y factores de riesgo.

La estrategia de atención primaria de salud, de acuerdo al espíritu y letra de la Declaración de Alma-Ata (1978), considera indispensable incluir no sólo el fortalecimiento de los servicios regionalizados de primer nivel (máxima cobertura, gran calidad y eficiencia), sino también la articulación dinámica con sus componentes fundamentales en el desarrollo local: la acción intersectorial, la participación de la comunidad; el uso de tecnologías apropiadas y la incorporación del saber popular en salud y bienestar(35)

Entre las conclusiones aprobadas en la Primera Reunión Técnica sobre Atención Primaria de Salud, realizada en las Termas de Chillán de Chile (Ñuble, VIII Región, abril 1986)(36) se conceptualizó a la atención primaria de salud como la suma del primer nivel de atención (servicios básicos de salud) y los componentes fundamentales del desarrollo local, según se puede visualizar en el esquema de la página siguiente.



34 Backen, E. Maurice; et Al. Op. Cit. Y Hevia R., Patricio; del Valle, Josefina. Bases para la aplicación del enfoque de riesgo en la atención primaria de salud. Santiago, Mayo 1987. 13 p

35 Hevia R., Patricio (1985) Op. Cit.

36 Servicio de Salud Ñuble; PAESMI. Informe final de la Primera Reunión Técnica sobre Atención Primaria en Salud. s. e. Chillan, Abril de 1986, pp 27-29

En la actualidad se tiende a reconocer la necesidad de promover efectivamente la toma de conciencia individual y social que conduzca a la participación y a la autodeterminación de la población en salud y bienestar. En este sentido, en el esquema señala el signo "más" podría reemplazarse por uno nuevo que represente al concepto de "articulación" entre los servicios regionalizados de salud y los componentes fundamentales de la atención primaria de salud en el desarrollo local.

Los nuevos enfoques sobre la autoresponsabilidad en salud, precisan nuevas orientaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en comunidad. Es importante estudiar y analizar métodos alternativos de enseñanza, teniendo presente que el propósito fundamental debe ser ayudar a personas y grupos a obtener los conocimientos, las habilidades y la conciencia que se requiere para hacer frente a las necesidades y desafíos de la vida. Las técnicas de promoción en salud son múltiples y complementarias. Es conveniente reflexionar sobre las diversas opciones para elevar la calidad del trabajo comunitario y contribuir al cambio real en conocimientos, actitudes y prácticas en salud y bienestar.

Para que estas propuestas sean realidad en el futuro democrático, aparece como indispensable actuar hoy día en las escuelas formadoras de los nuevos profesionales que participarán en la conducción de las próximas generaciones. La acción en las universidades debiera considerar una alta proporción de práctica social participativa, para acompañar los procesos de transformación y aprender a leer las realidades heterogéneas en escenarios en transición, de crisis, conflictos y consensos.

En el marco de referencia señalado, se presenta un conjunto de propuestas en salud que sirven para el debate y análisis colectivo y, eventualmente, para su incorporación en un proyecto de redemocratización de la sociedad chilena:

a) Reconsiderar la salud como la capacidad de creación de la persona humana; en equilibrio dinámico e interrelación con los sistemas genético, ecológico y social; en búsqueda del completo bienestar y no sólo la ausencia de enfermedad.

b) Proporcionar un nivel básico de salud para todos, para que las personas y grupos más necesitados -que son los más vulnerables- reciban más apoyo en salud en proporción directa a sus necesidades reales. Corresponde a la opción preferente por los pobres, los marginados, los excluidos.

e) Reconocer que la salud es un derecho humano fundamental, que se adquiere desde el momento de la concepción y debe ejercerse durante toda la vida, independientemente de la edad, sexo, condición económica o social, credo religioso o convicción política. Para ello se requiere el respeto de todos los derechos humanos individuales y sociales.

d) Reafirmar explícitamente que la salud es un patrimonio nacional con responsabilidad irrenunciable del Estado, el que debe desempeñar un rol rector y solidario, en reemplazo del actual rol subsidiario.

e) Reconstruir el sistema nacional de seguridad social, modificando la actual legislación laboral y previsión social. Se requiere re-implantar el sistema de redistribución social y reparto solidario, bajo la conducción directa del Estado, suprimiendo las injusticias detectadas en el pasado y en el presente.

f) Reafirmar el carácter mixto que debe tener el sistema de salud, con participación de los sectores público y privado, bajo la conducción irrenunciable del Estado. La mayor responsabilidad en el otorgamiento de las acciones de salud debe ser del Estado, a través de servicios que cubran todo el país y en los cuales participen todos los usuarios. Sin perjuicio de lo anterior, se estima que aquellos grupos sociales de mayores ingresos pueden procurarse las acciones de salud a través de organizaciones privadas, siempre que éstas cumplan determinadas condiciones (señaladas oportunamente por el Colegio Médico de Chile).

En relación al financiamiento de las ISAPRES, una proporción importante de las cotizaciones debe orientarse hacia el sistema estatal de salud.

g) Construir Servicios Regionales de Salud, en base a la experiencia histórica del Servicio Nacional de Salud y la rearticulación de los actuales 27 Servicios de Salud, evitando repetir los errores detectados en el pasado. Su administración debe ser eficiente, humana, desburocratizada, regionalizada y descentralizada, promoviendo la participación en la gestión y el control en el ámbito de municipalidades democráticas(37)

h) Reestructurar profundamente la política de recursos humanos en salud, para retomar la senda de la justicia social. Los sueldos deben corresponder a las funciones que se realizan; los concursos y la carrera funcionaria deben restablecerse; la formación, capacitación y educación continua deben ajustarse a las nuevas realidades; las plazas nuevas requeridas en su nivel básico deben crearse rápidamente.

i) Desarrollar programas multidisciplinarios de integración docente-asistencial en salud familiar y comunitaria, en el contexto de desarrollo local, con las Facultades y escuelas universitarias del área de la salud y afines (ciencias sociales, psicología, etc.).

j) Garantizar la participación activa de la comunidad y sus organizaciones sociales en las etapas de diagnóstico, programación, operación, control y evaluación de las acciones de salud a nivel local, que estimule la capacidad de gestión y autoresponsabilidad para el logro de su propia salud y bienestar.

k) Asumir como responsabilidad nacional de toda la sociedad chilena, el cumplimiento a cabalidad de la meta social de "salud para todos el año 2.000\*\* con su estrategia de atención primaria de salud.

1) Proponer a la comunidad nacional un proyecto de salud técnicamente idóneo, socialmente justo, científicamente estimulante, moderno y eficiente. Debe estar inserto en la realidad, buscando los mecanismos más justos para su financiamiento con sentido solidario y participativo. El énfasis debe estar puesto en las acciones de promoción integral y protección efectiva. Su administración deberá ser de gran calidad, eficiente, democrática y participativa. La gestión local, descentralizada Y desburocratizada, debe fortalecerse, promoviendo el amplio apoyo en los ámbitos municipal y comunitario, sin perder la unidad básica del personal en el sistema nacional de salud.

Finalmente, se considera indispensable promover ahora, en el presente, un debate serio a nivel de las distintas organizaciones sociales y políticas que luchan por lograr un consenso para la democratización de la sociedad sobre las experiencias y opciones que se van proponiendo desde las bases, así como la difusión amplia de las diversas propuestas que se van planteando. Ahora se requiere delinear los grandes rasgos, perfilar los componentes básicos y rescatar los postulados que históricamente ha desarrollado la salud pública chilena. Así se fortalecerá el conjunto de propuestas que deberá contener el proyecto alternativo en salud, cuya formulación amplia y pluralista es una tarea aún pendiente... En este sentido, las experiencias sistematizadas de los organismos no gubernamentales, con los distintos actores que trabajan en los sectores sociales podrán constituir aportes de gran valor para el proceso de transición democrática en Chile.

## 8. Resumen

La realidad actual presenta múltiples desafíos para el futuro democrático, que deberán enfrentarse con creatividad, solidaridad y sentido de justicia social. Para ello se requiere aprender a leer mejor la realidad, a conocer a todos los actores sociales en los distintos escenarios y valorar la diversidad en un auténtico pluralismo social, político y cultural.

Deberíamos rescatar el origen y el desarrollo histórico de la salud pública chilena, cuya síntesis fundamental fue la creación del Servicio Nacional de Salud en 1952. Es preciso buscar caminos en el proceso de construcción de un renovado sistema nacional de salud que logre incorporar la ética de la solidaridad y de la equidad; que sea democrático, descentralizado y participativo; que promueva la re-distribución social de la salud; que respete profundamente al hombre, su cultura y su ecología.

En relación a las políticas sociales y la salud estatal a partir de 1973 se produjo una drástica reversión de la tendencia redistributiva anterior. El papel del Estado fue deprimido con la instauración del mercado como determinante en el uso y asignación de recursos y la vigencia del principio de subsidiariedad. En salud se ha producido deliberadamente una progresiva privatización de la atención médica y de la seguridad social, con excepción de los sistemas estatales de las Fuerzas Armadas y Carabineros.

La incorporación de experiencias no gubernamentales, incluyendo el desarrollo de ciertos grupos comunitarios de salud, es una respuesta del tejido social. El sistema solidario en salud está constituido por aquellas organizaciones no gubernamentales, sin fines de lucro, que otorgan asistencia médica y/o actividades preventivas promocionales y que mantienen vínculos permanentes con las comunidad.

Se plantea un conjunto de consideraciones sobre las políticas sociales en procesos de orientarse hacia las satisfacciones de las necesidades humanas fundamentales, la generación de niveles crecientes de autodependencia y la articulación orgánica de los hombres con la naturaleza de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía, de la sociedad con el Estado.

La participación social implica un intento de redistribución del poder y del control de los recursos, en favor de los más postergados de la escala social, así como mejores posibilidades para el crecimiento y enriquecimiento humanos.

Una estrategia participativa en salud requiere el fortalecimiento de los sistemas locales de salud y la descentralización efectiva de los servicios. Entre las ideas-fuerza distintivas se mencionan: orientación hacia el desarrollo local, posibilidad de satisfacer necesidades humanas fundamentales, gestión participativa entre distintos actores sociales, intersectorialidad, transdisciplina, pluralismo y uso del enfoque de riesgo.

Entre las propuestas para un futuro democrático se señala, como marco político la necesidad de asegurar la protección a los derechos humanos, garantizar la diversidad en la sociedad y crear las condiciones para una sociedad más justa, solidaria y participativa. En salud se propone reconsiderarla como la capacidad de creación de la persona humana, así como reconocer el imperativo ético de su prestación equitativa para la atención de las desigualdades y que es un derecho humano fundamental.

La salud es un patrimonio nacional con responsabilidad irrenunciable del Estado, el que debe desempeñar un rol rector y solidario, en reemplazo del actual rol subsidiario. Se requiere reconstruir el sistema nacional de seguridad social, con redistribución y reparto solidario; reafirmar el carácter mixto del sistema de salud, bajo conducción estatal; construir Servicios Regionales de Salud, corrigiendo errores del pasado y aumentando la participación comunal en la gestión y control en el ámbito de la municipalidad democrática; reestructurar la política de recursos humanos; desarrollar programas de integración docente-asistencial en salud familiar y comunitaria; y garantizar la participación efectiva de las comunidades locales.

La estrategia de atención primaria de salud, con su meta social de "salud para todos el año 2000" debe ser asumida como responsabilidad nacional de toda la sociedad chilena, procurando la articulación

dinámica con sus componentes fundamentales en el desarrollo local: la acción intersectorial, la participación de la comunidad, el uso de tecnologías apropiadas y la incorporación del saber popular en salud y bienestar.

Finalmente, se propone que el nuevo proyecto de salud sea técnicamente idóneo, socialmente justo y científicamente estimulante. Debe estar inserto en la realidad, buscando los mecanismos más justos para su financiamiento con sentido solidario y participativo. Su administración deberá ser de gran calidad, democrática y participativa. La gestión local descentralizada y desburocratizada, debe fortalecerse, sin perder la unidad básica del personal en el sistema nacional de salud. Las experiencias sistematizadas de los organismos no gubernamentales podrán constituir aportes de gran valor en el proceso de transición democrática en Chile.

## COMENTARIOS DE RODRIGO AGUIRRE\*

Dos comentarios generales en torno a la ponencia de Patricio Hevia que tuvieron en mí una resonancia especial.

Dos elementos que creo están en la intención de la convocatoria al Seminario.

Dos elementos que están habitualmente en tensión.

a) El primero se refiere a la perspectiva, ubicación desde la cual el autor mira, analiza y propone y desde donde el artículo se deja leer; la salud.

A lo largo del artículo nunca se pierde de vista una visión integradora, amplia. El desarrollo integral, la calidad de vida aparecen y están planteadas como orientadores del quehacer de salud. Pero a la vez no se abandona ni se pierde la perspectiva de la salud. Explorar nuevos espacios, reconocer los límites, buscar y mantener una identidad. Esta tensión que me atrevo a destacar del artículo ha estado y está presente a distintos niveles del quehacer de salud.

b) El segundo elemento sobre el cual quiero llamar la atención, se refiere al hecho de que las experiencias de la sociedad civil, las experiencias locales, lo micro, son recogidos y acogidos en el contexto de las políticas sociales del país. Sin perder de vista la globalidad. Sin renunciar a proponer e interconectar ambos niveles.

Frente a la marginación, postergación y exclusión de amplios sectores populares. Aparece el imperativo de encarar y corregir estas desigualdades. Surge con fuerza la idea de equidad y solidaridad, como principio ordenador y se plantea una recomposición de una estructura de salud (Servicio Nacional de Salud), como expresión y concreción de ese anhelo.

Propone el autor varias orientaciones y medidas en ese sentido. Medidas que van desde el reintegro al S.N.S. del personal traspasado a las Municipalidades, a una serie de instancias que articulen administrativamente y técnicamente los servicios regionales. Se propone fomentar y desarrollar prácticas e iniciativas que tienden a corregir vicios del ex S.N.S., como la burocratización, autoritarismo, mediación, etc. Como también a fomentar la participación de la comunidad organizada en la gestión de salud, gestión que debiera orientarse hacia el desarrollo local.

El avanzar en propuestas para un futuro democrático es riesgoso. Hay opiniones y enfoques con los cuales no necesariamente estamos de acuerdo pero sin lugar a dudas nos ofrece una oportunidad, donde, como dice el autor, lanzar, discutir, intercambiar ideas y puntos de vistas.

Veo imprescindible visualizar el futuro con una buena combinación de realismo y esperanza. Creo que es importante compartir no renunciar a nuestras utopías, pero también creo que la realidad actual y futura nos exige altos niveles de realismo, y este punto merecería una atención especial.

Quiero situar mis comentarios en el espacio local, el territorio a veces es una población, a veces una comuna. Es ahí donde tenemos a la comunidad con sus organizaciones, la Municipalidad y sus servicios y el Consultorio de Salud, principales actores de la llamada: "Atención Primaria en Salud."

El tema de la participación es un tema que caracteriza y está presente en el trabajo de "Atención Primaria en Salud". La relación entre los géneros masculino y femenino y la participación en relación a la salud es un ejemplo de que el problema de la participación debe ser abordado y mirado desde otras perspectivas. A eso me referiré en primer lugar.

En segundo lugar haré algunas consideraciones respecto a los grupos de salud, uno de los principales esfuerzos y orientaciones del trabajo en salud solidaria de los últimos años. Conocer las orientaciones del quehacer de los grupos, sus relaciones, aparece interesante en la perspectiva de entender nuevas formas y estrategias de Atención Primaria en Salud.

\* Médico, Programa salud integral de Pirque.

Por último me referiré al Consultorio, al equipo de salud, un actor generalmente olvidado de la Atención Primaria en Salud o sobre el cual hemos proyectado miradas parciales.

En estos tres temas toco sólo algunos aspectos y desde mi visión personal. No me refiero a la Municipalidad, aún considerando que una reflexión en torno a la Atención Primaria en Salud debe incorporarla.

## **1. El problema del género como vacío de participación**

En estos años se han desarrollado una gran cantidad de experiencias en salud, autónomas de las instituciones gubernamentales que no han respondido sólo a la necesidad de hacer frente al deterioro de los programas estatales, sino básicamente a la búsqueda de una integración de los trabajos de salud en el conjunto de las estrategias locales de desarrollo. Con ello la salud ha querido dejar de ser un ámbito restringido y exclusivamente técnico, para convertirse en un aspecto más del proyecto multidimensional de desarrollo.

Una característica de este nuevo enfoque, es su énfasis en la primacía de la participación de los sujetos destinatarios de los proyectos y en su implementación a nivel local.

La estrategia habitual de este tipo de intervención participativa en salud ha sido la implementación de los talleres y la estimulación o creación de grupos de salud. Algunas características del trabajo de los grupos de salud poblacional se encuentran en el trabajo de P. Hevia y especialmente en el trabajo del P.E.T.

Los participantes directos de estas experiencias son mujeres, jóvenes y adultos, muy pocos varones.

Además de otros temas generales de salud se desarrollan fundamentalmente áreas de trabajos en relación a la mujer, la crianza, la sexualidad, etc. La participación de la mujer le ha dado apertura y amplitud de horizonte al trabajo en salud y ha significado aportes sustantivos para entender el mundo femenino y su presencia local.

En contraste quiero hacer notar los serios obstáculos a la participación masculina y el consecuente vacío o ausencia de trabajos serios y sistemáticos en temas relacionados a la masculinidad, como alcoholismo, machismo, sexualidad masculina, salud y trabajo físico, deportes. Llamo la atención sobre esto ya que muchos de estos temas son también percibidos y levantados como grandes problemas de salud a nivel local.

La tensión entre lo femenino y lo masculino tendría una especial trascendencia en las experiencias de salud, programas de salud y también a otros niveles.

Probablemente en esta situación influye el que los roles tradicionales de la mujer (la educación y la administración del hogar) estarían en crisis, por varias razones. Por el contrario los espacios de identidad masculina popular: (la cancha de fútbol, los ritos alcohólicos, tal vez el mundo laboral formal e informal, etc.) se mantendrían, a pesar de la crisis, relativamente intactos.

Podríamos avanzar la hipótesis, de que no es posible un trabajo participativo a nivel local, si no nace de los espacios naturales de creación de identidad colectiva. En la medida en que la familia no es el espacio de creación de identidad masculina adulta en el mundo popular, entonces deben detectarse esos espacios naturales y trabajar a partir de ellos.

Frente a este tipo de desafíos es donde los trabajos en salud deben considerar los contextos culturales en los que se desenvuelven. Es por esta razón que en una perspectiva participativa, atención en salud e investigación social forman parte de un solo objetivo.

## **2. Los grupos de Salud, las Instituciones de Apoyo**

Otro aspecto en relación a los grupos de salud y su relación con las instituciones de apoyo.

Según algunos (Downs, Solimano) estos jugarían un rol de asistencia técnica no gubernamental.

Creo importante referirme a un elemento de esa relación. Con frecuencia aparece entre los objetivos relevantes del trabajo de los grupos de salud y de las organizaciones de apoyo, el autocuidado, la

autosuficiencia, autosustentación. Creó que es importante que esas "categorías sean delimitadas y cualquiera que sean sus connotaciones y gravitación, expresadas en programas concretos acordados entre los grupos o comunidades locales y los organismos de apoyo, no inhiban la demanda al sector público y la presión hacia el ámbito de lo formal"(1).

La experiencia con algunos grupos de salud, ha mostrado que la tendencia a la autosubsistencia no puede imputarse como objetivo generalizado entre los participantes de los grupos, luego no puede predecirse como recurso omnipresente.

Más bien aparecen con frecuencia relaciones de dependencia y demanda a los servicios estatales.

¿A nivel local dónde expresa y dirige la población sus demandas en salud?, ¿si es que lo hace?

¿Cómo gravitan los grupos de salud y los monitores al interior de la red de organizaciones populares, o en el mundo popular en general?

¿Es preferible la expresión de la función salud en organizaciones ya existentes antes que la formación de grupos de salud?

Creo que más importante que sanjar esa cuestión es el reconocimiento que el trabajo en salud a nivel local tiene la capacidad de fortalecer y calificar las demandas de las organizaciones locales.

Una lectura del efecto educativo de las organizaciones de apoyo a los grupos de salud puede ser entendido como una calificación de la demanda social (la transformación de necesidad en demanda).

Es notable el potenciaj del trabajo en salud en ese sentido. El desarrollo de numerosas experiencias participativas que incorporan y entregan a los grupos conocimientos, tecnologías y metodologías que les permiten que éstos diagnostiquen los problemas de su sector, que identifiquen relaciones de causalidad, identifiquen recursos propios; y reconozcan sus insuficiencias ha fortalecido a los propios grupos, a otras organizaciones del sector y fortalece las demandas hacia los servicios públicos.

Existen escasas experiencias de estos años en que organizaciones locales, grupos, han negociado con los consultorios de salud y a partir de eso han desarrollado vínculos y coordinaciones de trabajo en condiciones de respeto. Cuando esto ha ocurrido, ha sido posible gracias a las presencia al interior del Consultorio de personal o equipo, que ha gravitado, produciendo instancias de participación y apertura hacia la comunidad. Los efectos de estas experiencias han sido interesantísimos y significativos tanto para la comunidad, sus organizaciones como para el equipo del Consultorio. La resonancia de esas experiencias en un plano local es inmensa. Habría que hacer notar que la gran mayoría de ellas, al generar instancias de participación mucho mayores y conflictos en la negociación de las demandas generan respuestas represivas de los organismos oficiales y estas experiencias terminarían por decisión autoritaria.

### **3. El Consultorio y el Equipo de Salud**

Este comentario me permite trasladarme al tema del Consultorio de Salud.

Si me referí a la calificación de la demanda en este punto, creo que es importante referirme a las posibilidades de influir sobre la oferta institucional de salud.

Una orientación de la salud al desarrollo local, pasa por una preocupación especial por los funcionarios del Consultorio. Son ellos los representantes de una concepción de salud restringida, excluyente, autoritaria. Con una hegemonía del pensamiento médico. Centrado en la enfermedad, asistencialista, que no promueve la participación. No hay equipo de trabajo, más bien son grupos de personas ejecutoras de actividades, sin visualizar el territorio ni la comunidad. La reflexión e investigación no tienen cabida. Han pasado desde el paternalismo del Servicio Nacional de Salud a la orfandad y control municipal.

1. Downs,Ch Giorgio Solimano. `Hacia una evaluación de la experiencia de las ONGs en Chile». En UNICEF/Universidad de Columbia. Centro de Políticas, Sociales y Planificación en países en desarrollo. Del macetero al potrero(o de lo micro a lo macro) UNICEF/Universidad de Columbia. 1986

Los estímulos y demandas de la comunidad son percibidos como dificultades, la respuesta habitual del Consultorio a éstas es el repliegue. El panorama aparece como desolador.

¿Debemos renunciar a la posibilidad de influir sobre los Consultorios?

La experiencia de estos años muestra que cuando se concentran esfuerzos y se orientan apoyos a los equipos de Consultorio, es posible ampliar el horizonte del trabajo en salud, abrirse a la comunidad y generar prácticas y programas novedosos que rompan el tradicional asistencialismo del S.N.S.

Es necesario plantearse seriamente un trabajo de apoyo y capacitación al personal del Consultorio. Este trabajo debiera estar orientado a:

1) La conformación de reales equipos de trabajo.

2) Desarrollo de prácticas participativas que tiendan a revertir el verticalismo y restricciones del pensamiento médico.

3) Formación de equipos que sean capaces de asumir su responsabilidad en el cuidado y fomento de la salud de una población. Que no sean meros ejecutores de actividades planificadas a nivel central. Esto quiere decir tener equipos de salud

sensibles y capaces de diagnosticar, programar y evaluar sus actividades localmente. Los equipos de salud locales debieran integrar la reflexión sobre sus prácticas. Para esto es necesario ampliar los espacios de participación al interior del Consultorio. Es sólo de esta forma en que el Consultorio aparece en condiciones de interactuar con las otras instituciones públicas, con la Municipalidad.

El sector salud tiene la potencialidad de levantar y denunciar problemas locales. Los Consultorios son capaces de generar un tipo de información que enriquece un diagnóstico local. Sectorizar la información, localizar los riesgos, combinar información bio-social, sin lugar a duda enriquece la visión del espacio local.

Esta interacción se puede dar a nivel local. En este sentido no me parece que necesariamente el personal de salud traspasado a la administración municipal deba ser reintegrado a un S.N.S., en pos de una identidad de salud. Mi impresión es que el peso del autoritarismo técnico y burocrático de una dependencia del S.N.S. es demasiado fuerte.

Aparece interesante equipos de salud vinculados y articulados con otras instituciones locales en torno a la Municipalidad enfrentadas diariamente a los problemas de una comuna. Creo que es un tema a profundizar.

Retornando la línea, quiero referirme brevemente a la relación del Consultorio con la comunidad. El personal del Consultorio puede y debiera salir y trabajar más allá de sus puertas. Vincularse con organizaciones de la comunidad en una relación de respeto y no instrumentalizarla, viéndola como un recurso barato. Diseñar formas novedosas, creativas e integradoras de entender lo asistencial.

Vuelvo sobre la pregunta anterior. ¿Vale la pena el esfuerzo de influir sobre los Consultorios? Si reconocemos al Consultorio como uno de los actores dentro del escenario local, referente de gran parte de las demandas de salud de la población y responsable también de gran parte de la oferta de servicios de salud. Me atrevo a decir que la respuesta es sí.

Es cierto que los Consultorios son también estímulos de instituciones controladas por un gobierno autoritario. Que las posibilidades e intentos de influir y permanecer esas instituciones son escasas y difíciles. Que el costo de hacerlo es alto. A pesar de todo eso creo importante hacerlo. Postergarlo puede significar renunciar a hacerlo.

### **3. EN TORNO AL TEMA DEL DESARROLLO RURAL**

*José Bengoa\**

El desarrollo rural, es de esos temas sobre los que todo el mundo cree saber, todo el mundo más o menos se imagina de qué se trata, y diría que todo el mundo tiene alguna opinión, y por eso mismo, es un tema extremadamente inasible. Personalmente, cada vez entiendo menos de qué estamos hablando. Quisiera tratar de explicar en esta oportunidad, y mencionar algunas ideas para poder entender mi propia perplejidad.

Generalmente lo que se entiende por desarrollo rural, es un conjunto de acciones para ayudar a los campesinos: construirles casas, construirles norias de agua, mejorar los caminos, poner luz eléctrica, etc., en fin, que las comunidades no sean tan pobres. En los programas de desarrollo rural, si uno busca definiciones mas precisas que éstas por lo general, no las encuentra. Las definiciones más precisas, generalmente, son las que parten de concepciones teóricas más precisas, y por lo tanto más fáciles de criticar.

#### **1. Desarrollo de la comunidad**

Creo que una de las concepciones más precisas de desarrollo rural es la que surgió en los años 60, ligado a lo que en ese tiempo se denominaba como el desarrollo de la comunidad. Podríamos ubicarla como una tendencia modernizadora. Una tendencia modernizante que venía de una concepción que tiene muchas raíces sociológicas, funcionalistas, la marginalidad, etc. Veía a los campesinos como un sector marginal, un sector bastante abandonado, un sector que estaba fuera de una cierta modernización que se estaba dando en las ciudades, básicamente, por lo tanto, observaba a los campesinos sumidos en una cultura tradicional y resistente al cambio. El gran tema en esa época, era la resistencia al cambio, y por lo tanto el desarrollo se preguntaba cómo romper las barreras que impedían que la modernización entrara al campo.

Ahí hubo una tendencia clara de desarrollo rural que todavía persiste, por ejemplo, lo que hacen algunas universidades en programas que me ha tocado ver: tratan de buscar formas de modernizar situaciones consideradas tradicionales.

Creo que los programas de salud, por ejemplo, van en esa línea. Creo que buena parte del extensionismo agrícola de las universidades, o de gobiernos, ven que los campesinos son muy tradicionales, son muy poco modernos, y por lo tanto buscan formas para transformarlos hacia una situación más moderna: se considera que van a vivir mejor en esas condiciones más modernas.

El desarrollo de la comunidad consistía en la aplicación de técnicas -algunas de ellas sofisticadas- para adaptar a los campesinos tradicionales a esas nuevas influencias; se trataba de permitir que se "expusieran" al cambio y la modernización. Las técnicas de trabajo social o comunitario, tendían y tienden a eliminar la supuesta "resistencia al cambio" que poseen estas comunidades tradicionales. Las metodologías están dirigidas a "abrir" las comunidades a las transformaciones que son necesarias.

Efectivamente esta tendencia ha sido criticada y los programas que se han desarrollado en este sentido, no han tenido ni éxito, en términos de modernizar a los campesinos, y han sido un fracaso también, en términos de mejorar las condiciones de vida. Por lo general hemos visto que programas con esta tendencia más bien han empeorado las condiciones de vida de los campesinos. Creo que hoy día, la gente que trabaja en desarrollo rural, tiene gran escepticismo respecto a este tipo de tendencias.

\* Investigador SUR

## 2. El desarrollo rural integral

A partir de los 70, concretamente a partir de 1975, en que ocurre el cambio político del Banco Mundial, hay una nueva manera de entender el problema de desarrollo rural, se va a hablar de desarrollo rural integrado, y los Programas de Desarrollo Rural Integrado (DRI) del Banco Mundial van a marcar la tendencia más importante. Son grandes programas de desarrollo en áreas pobres. Lo básico es el tema de la extrema pobreza, como concepto de diagnóstico; ya no se habla de marginalidad, sino que se habla de la extrema pobreza. Es un cierto "aggiornamento" del mismo concepto. El punto teórico central, es la separación drástica entre lo que es agricultura y lo que es ruralidad.

La agricultura es un tema de la economía, a cargo de los Ministerios de Economía, de los Ministerios de Planificación, a cargo de instituciones que tienen que ver con créditos y comercio exterior, que tienen que ver con la subida y baja del dólar, que tienen que ver con las "cosas importantes" para país; se preocupa de estos asuntos la gente de cuello y corbata: y el problema rural, el problema de la extrema pobreza rural, el problema campesino, es un problema social. Es un problema que no tiene nada que ver con la economía, un problema que tiene que ver simplemente, -como decía un editorial famoso del diario "El Mercurio"- por ejemplo con la Iglesia. En este gobierno -fiel exponente de las políticas del Banco Mundial en este terreno- hay un departamento especial de ODEPLAN, incluso se ha hablado y existe la idea de formar un Ministerio específico al respecto. Es un terreno social, un terreno que no tiene que ver con los parronales, no tiene que ver con las exportaciones de frutas, son dos terrenos aparte.

Se plantean en este tipo de programas, acciones que son poco definidas. El concepto integral del desarrollo rural, no lo he logrado entender nunca, es decir, se dice, es integral porque toma todo, íntegramente todos los problemas que puede haber, es una especie de empirismo integral, una especie de clasificación: hay problemas de agua; hay problemas de tierra; hay problemas con familias; hay problemas con los niños. Es decir, se toman todos los elementos que puede haber, pero, no hay integralidad, hay sumas. Desde un punto de vista empírico, desde un punto de vista cuantitativista, es inagotable, es decir mientras más cosas uno le introduzca a los programas, más integrales serían. Pero yo creo que ese no es el concepto de integración. A mí me ha tocado ver varios programas de este tipo que se dicen integrales, son un "despelote"(sic), generalmente terminan en un desorden gigantesco, en términos institucionales, administrativos. Los de salud están haciendo una cosa, los técnicos agrícolas están haciendo la suya, el trabajo con mujeres, etc. Y dependiendo de las modas, se pone más énfasis en una cosa o en otra. Pero nunca he logrado encontrar cuál es el concepto de integración, o sea, cuál es la dinámica que se quiere poner en marcha. Cuál es la dinámica que va a fundamentar un proceso de desarrollo sostenido; no lo he visto en términos conceptuales, ni menos en términos prácticos.

Diría que en términos generales, algunos programas que movilizan grandes recursos han hecho cosas positivas en términos de algunos cambios de infraestructura, en los casos de regadío -ya que la mayor parte de los programas tienen regadío, queda el agua, cuando efectivamente el programa funciona-. Pero en términos de modernización, por lo menos los estudios que hay sobre Colombia, Ecuador, donde se han hecho varios de estos programas, en términos de modernización, cero. En términos -por ejemplo- de una perspectiva de transformar a los campesinos pobres subsistentes, en campesinos menos pobres, tipo minifarmers, minicampesino, mini próspero, cero. O sea realmente no hay ninguna evaluación que demuestre procesos de ese tipo. Incluso más, los estudios que se han realizado acerca de campesinos ricos, de campesinos productores -el "farmer latinoamericano" -el granjero- muestran que todos ellos han surgido de otro origen. Es decir, no hay ninguna relación entre un programa de desarrollo de este tipo y el enriquecimiento campesino.

En términos de organizaciones campesinas, más bien estos programas, han sido destructores de organizaciones preexistentes; creo que no es demasiado aventurado decir que estos programas han estado dirigidos a mitigar situaciones sociales; aplacar contradicciones, "píldoras para el dolor de cabeza social".

### **3. El acompañamiento social**

Una tercera variante de la anterior, es el desarrollo como acompañamiento social, o podríamos decir que es la variante humanitaria de la anterior concepción de desarrollo. El desarrollo rural es entendido simplemente, como una labor de acompañamiento de los campesinos, una labor en la cual lo más importante es el desarrollo comunitario, el desarrollo social, el desarrollo de base, y en lo cual, están ausente, a lo menos, dos elementos: en primer lugar, está ausente el elemento de transformación de los recursos existentes. No hay en el programa una intención clara de transformar los recursos que posee el campesino. Nos aproximamos a un punto que me parece importante, que después vamos a tratar. En segundo lugar, tampoco hay intención directa de construir organización campesina, entendida como organización autónoma, de movilización, de reivindicación, de lucha, organización social real. En general todos los programas dicen: "vamos a construir organización", pero lo que construyen es "clientela", lo que construyen son "grupos de beneficiarios" que duran lo que dura el programa. Es decir, grupos para que la acción de desarrollo sea un acompañamiento más colectivo, no sea "casa por casa" o individual, sino que el acompañamiento sea a través de una reunión que se hace todas las semanas, a las cuales va el técnico, habla con toda la gente agrupada, etc.

Yo diría que una buena cantidad de programas están ubicados en esta Perspectiva, y tengo la impresión además, que son prácticas extremadamente irreflexivas. En torno a estos programas hay una fuerte crítica a su trabajo intelectual, crítica a la reflexión: hacia dónde, para qué, y qué se quiere hacer con estas actividades; qué perspectiva tienen. Se agota su explicación en la relación cara a cara, que me parece importante; no estoy diciendo que en la situación de Chile, el simple cara a cara, el simple acompañamiento psicológico, o educativo, no sea importante. Sin embargo, a eso muchas veces se la llama desarrollo rural, y casi siempre, yo creo que no es desarrollo rural.

### **4. Organización comunitaria y subsistencia**

Un cuarto punto u orientación, entiende desarrollo rural, como la combinación de organización comunitaria y subsistencia. Desarrollo rural en esta perspectiva es una combinación en la cual se trata de reconstruir la comunidad: el viejo objetivo o lema "reconstruir el tejido social". Es la reconstrucción de comunidad, o constitución de comunidad cuando no la ha habido, en el caso de campesinos desplazados, villorrios, etc., y apoyo a labores de subsistencia. En este caso tampoco hay incorporación de recursos nuevos, de recursos importantes que puedan cambiar la situación de ese sector. En términos de organización, se mueve en un terreno mixto: se mueve en un terreno de lo que sería la organización de primer grado, en la mayor parte de los casos, sin rechazar la incorporación de esas organizaciones a organizaciones de mayor grado, de mayor autonomía, de mayor grado de representatividad.

En el terreno de la organización hay tensiones y uno lo percibe en casi todos los programas. Cuando se logra constituir una organización de este tipo -de primer grado con cierta autonomía- se plantea inmediatamente una tensión, entre darle a esta organización autonomía, y por lo tanto que rápidamente se pueda enfrentar la organización mayor, a la institución, o al Estado, que se produzca un enfrentamiento en términos de clientela, beneficiarios, peticionarios, que comiencen a exigir; que se levante al lado de la institución otro actor; y cuando "se le para al lado otro actor", empiezan las contradicciones. Creo que es un gran tema a nivel práctico. Se puede ver en el país en estos años, el caso típico es más o menos como sigue: la organización ha sido fomentada durante uno, dos o tres años y de repente la organización por ejemplo, se politiza; apareció un dirigente que dijo: "miren señores, ustedes son una institución, nosotros somos campesinos, nosotros tenemos nuestra organización", los funcionarios se "anduvieron enojando", se "hicieron los sentidos" y empezó una contradicción. No es necesario citar casos. El objetivo del programa era la organización de los campesinos, pero no estaba claro el nivel aceptado de autonomía, de movilización autónoma de estas organizaciones, de reivindicación e incluso de representación que podrían alcanzar. En forma implícita se encontraba en el programa una concepción de los campesinos, no como sujetos sociales

autónomos, sino como "beneficiarios de un programa de desarrollo", esto es, clientelas, masa de apoyo, en fin, una concepción de campesinado como grupo atrasado.

En esta contradicción se encuentran muchos programas y quizá es lo que explica que, habiendo en Chile tantos programas de apoyo, existan tan pocas o tan débiles organizaciones campesinas reales, autosuficientes, autónomas en sus decisiones; tan poco liderazgo campesino, y tan débil actividad de un movimiento campesino real.

La acción de subsistencia por su parte se ve constreñida a las circunstancias externas que la determinan. En ciertos períodos aparece como una necesidad dado que el mercado por ejemplo de trabajo está muy deteriorado; pero al mejorarse éste, se ve disminuida la demanda por autosubsistencia. Las políticas subsistentes se emparentan con acciones caritativas sin contenido propositivo claro. Es así que muchos programas asistenciales de este tipo han sido tomados por el Estado, que no ve signos políticos contradictorios en la acción realizada (por ejemplo, huertos familiares).

La concepción de un campesinado autosubsistente encierra muchas veces estas estrategias. En la medida que el campesino tiene otras aspiraciones y el desarrollo implica otros aspectos, la estrategia toca techo muy rápidamente.

## **5. Intensidad del trabajo campesino**

Esta estrategia posee una serie de presupuestos básicos no siempre aclarados. Sólo señalaré los títulos, porque creo que aquí hay un tema de los más importantes en esta cuestión: toda la estrategia de esta línea de desarrollo rural -o lo que se entiende por desarrollo rural- se basa no en una incorporación de nuevos recursos, sino que en una readecuación de los recursos existentes. El tema central es la Intensidad de trabajo. En el fondo, todas las estrategias que se están siguiendo -y que estamos siguiendo, yo participo en varios programas también- van por este lado. En primer lugar, obviamente, no hay modificación de recursos de tierra. Nadie puede pensar en Reforma Agraria inmediata, nadie puede pensar en compras masivas de tierras. Hay recursos claramente limitados, preestablecidos. En segundo lugar, no hay gran capacidad de obtener recursos de créditos, recursos financieros, etc. En tercer lugar, no hay recursos tecnológicos. Entonces, de hecho, toda esta estrategia está basada en readecuar la relación de trabajo del campesino con sus propios recursos. Y se basa esta estrategia en cambiar la mentalidad del campesino: acostumbrado a un trabajo de baja intensidad, de extensividad en el uso de los recursos, de baja utilización de la fuerza de trabajo familiar. En Chile, es evidente y está en el sentido común, no somos iguales a los chinos, no somos como otros pueblos que laboran a una alta intensidad sus escasos recursos; los campesinos nuestros no trabajan como los chinos, no tiene esa mentalidad intensiva de producir en espacios pequeños. Las explicaciones teóricas e históricas son muchas y no vale la pena ni lamentarse ni tratar de parecerse.

Pero es un problema a tener en cuenta. Se ve en la mayor parte de los programas de desarrollo, están planteados en esta línea: los huertos, las estaciones experimentales demostrativas, etc. todas estas experiencias se basan en un cambio de mentalidad del campesino, en la cual el campesino en vez de tener un grado de intensidad veinte, va a poseer un grado de intensidad cien. Lo que significa levantarse temprano, hacer camas altas, regar las lechugas, etc. Hacer toda una estrategia en la cual incorpora mucho más fuerza de trabajo familiar.

Yo anoto este punto, porque -aunque creo que es una línea extremadamente interesante- es una línea que tiene un signo de interrogación, a mi modo de ver, enorme. Es una línea que se basa en un cambio cultural subjetivo y le otorga a este un peso muy grande.

## **6. El desarrollo rural como tensión permanente**

En el desarrollo rural hay que incorporar tres elementos que son una tensión permanente. Aquí se trata de afirmar que siempre desarrollo rural es una tensión.

Por una parte, en todo desarrollo rural, debe haber un nivel de crecimiento económico, si no hay crecimiento efectivamente, yo pienso que no se puede hablar de desarrollo. Y esto que parece obvio, no es tan obvio: en los programas de desarrollo rural que me toca ver permanentemente, en la mayor parte de ellos no hay crecimiento, y no sólo no hay crecimiento porque las condiciones lo impiden, sino que muchas veces, o la mayor parte de las veces, porque no hay voluntad de provocar crecimiento económico.

La segunda cuestión que me parece obvia también, que debe estar presente en cualquier programa de desarrollo rural es propender a mejorar el bienestar campesino, o sea que ese crecimiento sea de alguna manera asumido por los campesinos.

Y la tercera cuestión que yo creo que es el gran tema de esta década, es el desarrollo de la sociedad rural, o el desarrollo de las comunidades rurales, o en el caso indígena: el desarrollo de los pueblos indígenas. Se trata del tema del desarrollo colectivo, que los procesos de desarrollo rural no sean destructores del colectivo social.

Obviamente que las tensiones descritas pueden llevar a un tecnocratismo, si uno se plantea solamente el problema del crecimiento; el programa de desarrollo que está planteado en esos términos sería tecnocrático y seguramente fallaría. Y obviamente hay desviaciones por el lado del mantenimiento de la sociedad rural, que tiende a conservar a los campesinos en su pobreza y no introducir ningún tipo de modificaciones. De la aplicación con mayor o menor énfasis de uno de estos criterios con desmedro de los otros, se puede establecer una cierta tipología de los programas de desarrollo rural: los tecnocráticos que insisten en el primer factor, los inmediatistas en el segundo, los conservacionistas o populistas que sólo insisten en el mantenimiento, los comunitaristas, etc. No cabe duda que el desarrollo rural nunca va a poder ser modelado perfectamente y que se debatirá cada programa en el juego de estas tensiones que son reales.

## **7. Intervención externa y protagonismo campesino**

En ese sentido, hay un segundo tipo de tensión en el desarrollo rural, que también es permanente, es el que se da entre la intervención externa y el protagonismo de los actores. No estoy personalmente a favor de ciertas tendencias que niegan toda intervención externa, creo que muy difícilmente puede haber desarrollo rural si no hay intervención. Más aún, me atrevería a afirmar que, si no hay intervención, es difícil que cambie el juego de los factores, y si no cambia el juego de los factores, y la forma como están organizados, si tampoco cambia la forma en que están organizados los recursos, es muy difícil que haya desarrollo.

Por dar un ejemplo, si vamos al norte chico: hay un problema de agua, hay un problema de sequía permanente. Uno puede plantearse muchas alternativas, puede plantear mucho acompañamiento, pero si queremos hablar de desarrollo, hay que enfrentar un problema que está en la estructura misma de la existencia de la pobreza en esa zona. Eso tiene que ver con la intervención: los propios campesinos, con sus propios recursos, no van a poder levantar un embalse a tres o cuatro mil metros de altura en la cordillera, y traer cañerías hasta 200 o 300 kilómetros donde está el problema del agua. Y eso es así. No creo que sea posible eludir la acción del Estado, de los agentes externos, en fin de la intervención externa en el desarrollo rural.

Sin embargo uno puede decir: "en este momento no hay condiciones" "el gobierno, el Estado no favorecen a los campesinos". Uno puede señalar una cantidad de situaciones que impiden hacer desarrollo real, por ejemplo, no hay recursos. Se pueden señalar una gran cantidad de argumentos de ese tipo, sin embargo, la intervención en ese tipo de terreno, va a ser indispensable.

Por otra parte, la pura intervención, sin protagonismo de actores, me parece también que no provoca ningún desarrollo, provoca ruptura de las comunidades, y finalmente aprovechamiento de esos procesos de intervención por otros sectores. Por lo tanto, insisto, hay una tensión permanente entre esos dos polos de la cuestión.

En las condiciones existentes en Chile, muchas veces uno tiende a preferir un programa de desarrollo rural que se pone pequeñas metas de acompañamiento comunitario que grandes perspectivas de modernización, ya que sabe que siendo débiles los actores, estando estos en una situación social y política extremadamente desmedrada, cualquier acción que implique grandes recursos se va a ir en su contra finalmente. Es un elemento de realidad el que conduce a apreciar de esta forma los programas que se llevan a cabo, pero no es un elemento de concepción teórica y general del desarrollo rural. En estos casos, no hay desarrollo, porque no hay posibilidades objetivas, en el contexto económico social, de llevarlo a cabo.

## **8. Heterogeneidad y carácter local**

Para ir terminando esta breve exposición, quisiera señalar algunos elementos que en la situación rural chilena, me parece que posibilitan pensar en los términos de este tipo de concepción de desarrollo.

Un primer supuesto, que ya está en el inventario de la gente que trabaja en desarrollo rural: el desarrollo rural no puede ser único, homogéneo a nivel nacional, el desarrollo rural tiene que estar adecuado a las localidades, a cada situación regional.

Esta es una constatación de los últimos años, sobre todo pos-reforma agraria, y nos parece de gran importancia. El desarrollo rural tiene que estar directamente ligado a los problemas de cada localidad y no existen parámetros generales o globales. Un plan nacional de desarrollo rural, solo puede ser concebido como miles de programas locales de desarrollo que posean una metodología general que le es común, o ciertos propósitos generales.

El desarrollo implica poner en movimiento fuerzas locales, fuerzas internas de los grupos campesinos, de las sociedades locales, de las comunidades rurales; la ayuda externa va a ser un factor coadyudante. Es el elemento necesario, pero no suficiente. Para poner en movimiento "fuerzas de desarrollo", es preciso partir del nivel local, del nivel de la sociedad real, de lo específico de cada situación.

## **9. Los nuevos movimientos campesinos**

En segundo lugar, el cambio en el movimiento campesino con posterioridad a la reforma agraria. Yo creo que ha habido un cambio, creo que en el futuro, el Movimiento Campesino va a ser extremadamente diferente al Movimiento Campesino que tuvimos en la década del 60. Creo que los Movimientos Campesinos de la Reforma Agraria, son radicalmente distintos a los de después de la Reforma Agraria. Por ejemplo, el tema reivindicación que era el tema único en el período de la Reforma Agraria, tanto reivindicación salarial, como reivindicación de tierras, hoy día se complejiza enormemente. Hoy día aparece una combinación cada vez más interesante -a mi modo de ver- entre necesidades de reivindicación, con necesidades de autogestión. Hoy día en Chile, un movimiento campesino fuerte, va a ser el que va a combinar esos dos aspectos. Eso lo están viviendo, no sólo las cooperativas, sino también los sindicatos, es decir, las cooperativas que se dedicaban solamente a la autogestión y no a la reivindicación, están viendo que la necesidad de reivindicación es fundamental. Los sindicatos que se dedicaban solamente a la reivindicación, están viendo que la autogestión también es fundamental. Yo diría que ahí hay un punto, sumamente importante: en ese sentido, el sueño de la Reforma Agraria de establecer grandes corporaciones campesinas manejadas por los propios campesinos, hoy día es cada vez más posible, es cada vez más objetivo, cada vez más real, y creo que hay muchos programas que lo están mostrando, que los campesinos tienen cada vez más capacidad de manejar empresas bastante grandes, tanto en términos de control del trabajo, como también en términos de control de la producción.

## **10. La juventud ilustrada**

En tercer lugar, un pie de página solamente, que creo que es un tema altamente relevante, es el tema de los jóvenes en el campo. Hoy día tenemos una juventud ilustrada, por lo menos en la zona central del

país. En un estudio reciente (Gonzalo Vio) se mostraban cifras altas de escolaridad en grupos campesinos de Talca. Nosotros estamos desarrollando una Escuela Superior Campesina, en la cual exigimos cuarto medio rendido, y no hay demasiado problema en cumplir esa exigencia: participan muchachos campesinos, "bien campesinos" de organizaciones.

Creo que este elemento educativo facilita el aspecto autogestionario que señalaba en el punto anterior. Por poner un ejemplo, en un programa en Aconcagua, la organización campesina posee entre los hijos de parceleros: contadores, técnicos agrícolas, entre otros; hay una capa de muchachos que tienen capacidad técnica, y por lo tanto la necesidad del técnico externo es bastante menor, y por tanto la capacidad de autogestión es bastante más posible.

## **11. Los nuevos actores del desarrollo y la descentralización del Estado**

En cuarto lugar, es necesario anotar otro cambio en los actores del desarrollo. Es el cambio institucional en los agentes del desarrollo, no sólo las organizaciones no gubernamentales (ONG), o sea las organizaciones privadas del desarrollo, sino incluso el Estado que se ha dado cuenta de este cambio institucional. Esa es una tendencia -a mi modo de ver- altamente interesante y positiva, y tiene que ver con las agencias de desarrollo a nivel local, con los programas de apoyo campesino que están en localidades, en provincias, que efectivamente tienen bastante capacidad de llevar adelante este tipo de programas. Yo diría que tienen bastante más capacidad que los antiguos organismos del Estado, ya que son organismos mucho más flexibles, mucho más fáciles de entender los problemas locales, mucho más adecuados a las exigencias locales, mucho más ligados a la realidad que se está viviendo en el país.

Creo que no es por casualidad que el gobierno actual ha lanzado su programa de desarrollo rural en forma descentralizada, y no es malo el sistema institucional que ha planteado.

Ellos licitan "paquetes de desarrollo", que están compuestos por grupos de 60 familias con un bono de subsidio por familia atendida. Este bono de subsidio por familia atendida, implica ciertas exigencias. Las empresas subastan los paquetes, cosa que no me parece mala, si las bases del remate fueran claras y fueran positivas. Por lo tanto, el Estado tendría un papel de control solamente de la acción de desarrollo que realizan estas Empresas. Obviamente que no existe ninguna participación campesina en estas definiciones, ni tampoco en los "remates" de paquetes de familias a desarrollar. Yo afirmaré que si este sistema operara efectivamente con ONG sin fines de lucro -por decirlo de alguna manera-, que tuvieran una cierta legislación, que se las controlara para que efectivamente tuvieran un papel de desarrollo, yo creo que no habría mucho problema, parecería, incluso un sistema institucional interesante, eficiente. Igualmente no es impensable un sistema de participación, por medio del cual las organizaciones campesinas, tanto nacionales como las locales involucradas, tuvieran algo que decir y decidir en este sistema de desarrollo rural.

El problema en la actualidad, es que los que han postulado a éste sistema, son empresas con fines de lucro y uno sabe que la mayor parte de los fondos destinados al desarrollo rural va a quedar más que en manos de los técnicos, a través de sus salarios (que no son muy altos) y de esas empresas, que tienen por objeto el lucro.

El procedimiento que se observa en esas empresas consiste en que, un ingeniero agrónomo es quien la organiza: que para hacerlo, se salió parcialmente de su trabajo en un organismo del Estado. Contrata a bajo precio a un técnico agrícola, a un asistente social, etc. -que son las condiciones que pone el programa-, el resto es lucro. Se ponen en las bases del concurso, exigencias mínimas por ejemplo, tres visitas al año a cada familia campesina por parte del ingeniero agrónomo: tres visitas del asistente social o educadora familiar, o algo semejante, y tres visitas del extensionista, que puede ser un técnico. Por lo tanto son nueve visitas que cada familia recibe, que si se lo piensa bien, sería prácticamente una visita mensual que hace la empresa" a la familia. Que si dura la visita una o dos horas, no estaría mal planteado. Pero lo que ya hemos estado viendo en muchas partes, es que los tres van en el mismo vehículo, por lo tanto las nueve visitas, se transforman en tres visitas. Bueno, todos sabemos como funciona este tipo de actividad. Hay como siempre

honrosas excepciones, dado que en algunos casos han licitado estos programas, organismos de apoyo campesino, sin fines de lucro, como por ejemplo cooperativas.

Pero quiero señalar, que no es malo en sí mismo un sistema de este tipo, que responde a una acción de descentralización del Estado y en general de descentralización de los actores del desarrollo. Creo que es una tendencia importante en ese sentido y por eso lo quería señalar. En un esquema de esta naturaleza habría que replantearse la participación campesina, las diversas formas de gestión campesina del desarrollo, en fin, la relación entre técnicos y campesinos, tema de la mayor importancia pero que en este momento, por escasez de tiempo no podremos tratar.

## **12. La demanda campesina por desarrollo**

Finalmente, solamente a modo de titular también, planteo las siguientes dudas. ¿Cuál es la demanda campesina hoy día por desarrollo? ¿Hay demanda campesina por desarrollo o no la hay? ¿O es solamente una demanda por subsidio una demanda por asistencia, por no cambio, o sea no hay demanda?. Se podría decir también, desde otra perspectiva, solo hay resistencia, hay pura identidad, pura búsqueda de reforzamiento interno de las comunidades rurales. Yo creo que no, por lo que veo en el campo, hoy día existe una enorme demanda por modernización, y creo que es un dato, a mi modo de ver, fundamental para cualquier programa de desarrollo en un futuro democrático.

Creo que esa demanda de modernización, a diferencia de lo que fue la demanda de modernización de los años 60, es una demanda con una fuerte afirmación de identidad, es decir "somos campesinos y queremos seguir siendo campesinos, pero queremos modernizarnos, queremos cambiar de estilo". Lo veo en los jóvenes fundamentalmente. Yo no creo que un programa de desarrollo que se plantee una especie de entropía, una especie de búsqueda hacia adentro y de reforzamiento de lo tradicional simplemente, etc., tenga mucho éxito. Yo creo que hay un anhelo grande de incorporación a la sociedad global, de incorporación a la tecnología, de incorporación a la modernización, a los bienes de consumo moderno, y me parece bueno: me parece que es uno de los elementos posibilitadores de desarrollo campesino y rural en Chile.

Resumiendo, creo que hay una demanda de modernización acompañada de una fuerte demanda de identidad. Creo sin embargo que hay una demanda de participación mucho más confusa, y en último lugar, creo que lo más confuso aún, es la demanda de cambio social. Creo que en eso hoy día no hay mucha claridad. como tampoco la hay en nosotros, como intelectuales y agentes externos.

#### **4. COMENTARIO SINTESIS PARTE III Y REFLEXION ACERCA DE LAS ORGANIZACIONES POPULARES, LAS POLITICAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN POPULAR**

*Luz E. Cereceda T\**

Me parece una tarea difícil ordenar y sintetizar las numerosas e interesantes ideas que se han formulado en las distintas exposiciones e intervenciones realizadas hoy. Sin embargo intentaré hacerlo, y espero no defraudarlos, a partir de un esquema que he ido elaborando al escuchar las ponencias más algunas reflexiones, fruto de experiencias propias y de investigaciones que he estado realizando en áreas indirectamente relacionadas con estas materias.

La diversidad de temas y aspectos abordados en esta jornada los ordenaré en torno a tres ejes centrales que son primero, la importancia del rol del Estado y de las agencias de apoyo en el surgimiento y desarrollo de las organizaciones populares; en segundo lugar destacaré ciertos rasgos propios de los actores o sujetos de las políticas sociales, que deberían considerarse en los proyectos de desarrollo comunitario; y por último analizaré las organizaciones populares mismas, su funcionamiento interno y ciertas dificultades que enfrentan en el logro de sus objetivos.

Las organizaciones populares son instancias intermedias entre dos polos: el Estado y los pobladores. El Estado representa a los grupos sociales que detentan el poder en un momento y, tratan de imponer un modelo o proyecto societal determinado a la sociedad como conjunto. Por otro lado, los pobladores son los sujetos, individuales, quienes tienen ciertos rasgos propios, formas particulares de organización y funcionamiento comunitario, y sobre quienes recaen las políticas sociales. La organización popular es la instancia intermedia entre el Estado y los pobladores. Estas organizaciones populares influyen sobre los miembros o individuos, así como también los miembros influyen en la organización imprimiéndoles particularidades en cuanto a su dinámica y funcionamiento. Dependiendo del contexto sociopolítico estas organizaciones pueden influir en el Estado mismo o en el gobierno local, que en nuestro caso es la Municipalidad.

En torno a estos tres ejes reflexionaremos sobre los temas que se han planteado en las distintas ponencias y que, a mi juicio, son de gran relevancia.

Con respecto al Estado, en varias intervenciones se aludió a cómo los distintos grupos que sustentan el poder y controlan el aparato del Estado intentan imponer un proyecto societal determinado. En Chile, por ejemplo, el actual Gobierno Militar, postula un modelo de desarrollo neo-liberal, en que el mercado es quien determina en última instancia qué se produce, cómo se produce, para qué y para quién.

Este modelo diferente radicalmente de los proyectos impulsados por los gobiernos democráticos en los períodos anteriores al golpe militar de 1973. Estos se caracterizaban por el rol activo y determinante del Estado como agente fundamental en el desarrollo económico y social del país y por una participación, mayor o menor, de los distintos grupos sociales a través de los partidos políticos. Al cambio del rol del Estado hay que agregar la política de regionalización y descentralización impulsada por el actual gobierno.

Estos cambios plantean interrogantes de diversa índole: ¿Es conveniente la descentralización? ¿Qué ventajas tiene este proceso? ¿Se ha descentralizado realmente el poder? ¿Las regiones y autoridades locales han adquirido poder? ¿Qué rol deberían jugar los organismos no gubernamentales en el contexto sociopolítico actual? ¿Deben las ONG colaborar o trabajar en forma autónoma? ¿Qué ventajas o qué inconvenientes tiene el adoptar una u otra posición?

\* Socióloga Instituto de Sociología de la Universidad Católica.

Con respecto a las organizaciones locales de base (Juntas de vecinos, talleres, comités poblacionales, etc.) las dudas son muy similares. ¿Qué actitud deben tener los pobladores frente al poder local o a la Municipalidad? ¿Deben colaborar y trabajar en conjunto? ¿Deben actuar como grupos de presión frente al gobierno local para obtener recursos? ¿Deben luchar para influir en las decisiones que allí se adopten o por el contrario deben marginarse?

Estas interrogantes no son fáciles de responder por diversas razones. Por una parte, hay grupos de pobladores que se sienten traicionando a su clase o a su partido político si colaboran con el gobierno, otros temen perder autonomía. Por otro lado, marginarse significa no sólo no recibir ayuda concreta, sino también dejarle el campo libre a las autoridades para que hagan lo que estimen más adecuado según sus propios orientaciones.

En varias intervenciones se planteó el rol que juegan y debieran jugar las Municipalidades, las organizaciones de apoyo, organizaciones locales de base y sus interrelaciones. ¿Deben unirse las acciones de estas distintas instancias o deben actuar separadamente? Esta interrogante plantea una serie de otras preguntas y desafíos. Antes de analizar este problema es importante aclarar las interrelaciones entre el Estado, las instituciones de apoyo y las organizaciones populares.

Diversos expositores y comentaristas han hecho referencia a lo que significa la acción y capacitación popular en el contexto actual, es decir, en un ambiente caracterizado por un modelo centrado en el individuo con énfasis en lo privado, y en que lo económico es lo fundamental, siendo lo social un aspecto secundario. Dado que el contexto es así, esta es una realidad que hay que asumir y considerar en forma explícita en los proyectos de desarrollo social.

Los efectos que el contexto sociopolítico, económico y cultural ha tenido en todos los chilenos es un punto fundamental de reflexionar, de modo de actuar teniendo en cuenta quiénes son los sujetos con que estamos trabajando, es decir, hay que considerar dos aspectos: los sujetos mismos y el medio en que se pretende actuar. En cuanto a los sujetos se ha señalado que desde hace 14 años, los miembros de la sociedad y por lo tanto también los pobladores, hemos estado sometidos a un discurso cuya ideología da gran importancia y valor a lo económico. El dinero es lo que cuenta, lo que se paga es bueno, lo gratuito y los servicios que otorga el Estado son necesariamente deficientes, incluso la medicina estatal es mala. Estamos en una sociedad de consumo en que el prestigio se logra en base a lo que la gente "tiene", lo que importa son las "cosas" y no las personas. Esa es una realidad que hay que asumir, la ideología funciona y por lo tanto es un desafío a futuro ya que será difícil romper con este tipo de creencias, como por ejemplo, que todo lo que proviene del Estado es malo. Esta creencia se traduce en que la gente, en vez de presionar porque los servicios que otorga y que debe otorgar el Estado se mejoren, buscan lo privado. En un futuro democrático este problema es importante de tenerse en consideración.

En relación a la descentralización y los procesos de regionalización y municipalización, hay ciertos aspectos que considerar. En primer lugar, el hablar de descentralización es importante aclarar qué significa este proceso, por qué se produce, cuáles son sus ventajas y posibilidades reales de llevarse a cabo. Este proceso de traspasar parte del poder del gobierno central al gobierno local, es una tendencia universal que en los países desarrollados se está implementando desde hace más de dos décadas. Esta política obedece a que hay múltiples constataciones que indican que las políticas sociales son más efectivas y los logros son mayores, cuando hay mayor cercanía y contacto entre las personas que deben resolver los problemas y las personas afectadas por ellos. Además hoy existe conciencia que la efectividad de las políticas es mayor cuando los grupos afectados por un problema participan y colaboran con el gobierno local en el diagnóstico, así como en la búsqueda de solución a los problemas que los aquejan.

En el caso de Chile es necesario tener claro qué importancia y alcance ha tenido o puede tener este proceso de descentralización en el contexto actual y futuro.

Un primer aspecto fundamental de dilucidar es la cantidad de recursos que las Municipalidades manejan y el origen de éstos. Este aspecto es central porque incide en el grado de autonomía que efectivamente tiene o podrían tener los gobiernos locales.

De estudios realizados en diversos países desarrollados se concluye que, pese a la política de descentralización, los gobiernos locales reciben alrededor del 80% de sus recursos del gobierno central, por lo que las comunas, es decir, los municipios generarían no más del 20% de sus recursos. Estas cifras son variables, hay extremos en que el gobierno central entrega el 100% de los recursos, mientras en otros países los gobiernos locales logran generar cerca del 30%.

Los recursos y sus orígenes llevan a plantearse el problema del poder y del grado de autonomía que tienen las Municipalidades, punto central a mi juicio. Hoy día en Chile, quien tiene la autoridad máxima a nivel de la comuna es el Alcalde. Este es designado, es decir nombrado por el Presidente de la República, no es elegido por las bases. Esto significa que quien tiene el poder de designar y remover a los Alcaldes es la autoridad central. El hecho que los Alcaldes sean designados, significa que permanecen en sus puestos mientras el gobernante esté de acuerdo con ello. Si las actividades realizadas por el Alcalde no son del agrado del Presidente, éste es removido de su cargo. Los Alcaldes, por lo tanto, cuentan con un muy bajo grado de autonomía, ya que estos deben actuar ciñéndose a las políticas dictaminadas por el gobierno central. Sus posibilidades de acción, son extremadamente limitadas. Por otra parte, los Alcaldes en el desempeño de su rol se enfrentan con las demandas de la población local. Se trata de una población que demanda soluciones a sus problemas. La autoridad tendrá que buscar soluciones de modo de poder adecuar las demandas de la población con las demandas del gobierno central. Esta situación crea muchos problemas y contradicciones. Contradicciones porque tienen que satisfacer las demandas de la población, pero de modo tal que no se le generen problemas o conflictos, ni hayan expresiones populares por demandas que puedan ser interpretadas por el gobierno central como bajo control de la autoridad local e incapacidad de ésta de imponer orden. Ante esta disyuntiva los Alcaldes optan por frenar cualquier intento de organización y expresión popular, imponiendo políticas de "arriba hacia abajo". Los Alcaldes, apoyados por equipos técnicos y profesionales, buscan realizar diagnósticos de modo de diseñar políticas que satisfagan las necesidades de los pobladores que a juicio de ellos son percibidas como las más urgentes. Se anula así toda posibilidad de participación y organización popular.

La participación popular, tema latente en las distintas ponencias y discusiones en este seminario, merece un comentario especial. Me parece que este problema de la participación de la población o de la comunidad es un problema muy difícil tanto hoy día y también a futuro, en una democracia. ¿Por qué? Porque siempre existe temor de dar poder a las bases aún bajo un régimen democrático e incluso en sistemas "socialistas" o de corte "populista".

Participar significa dar poder, poder en el proceso de toma de decisiones, lo que es distinto a que los individuos participen porque se les consulta. En este último caso quien decide es la persona que tiene poder. Eso no es, por lo tanto; dar participación, sino consultar a la gente. Participar implica integrarse al proceso mismo de toma de decisiones. En esa medida, dar poder es siempre muy riesgoso y se tiende a evitar. En regímenes democráticos y en la misma Unidad Popular, las autoridades creaban los mecanismos formales, las estructuras y los estatutos para una gestión democrática de modo que hubiera "participación popular". Sin embargo, la experiencia indica que en el momento de tomar las decisiones casi siempre la participación popular quedaba anulada y era la autoridad central la que decidía.

Yo me temo que en el futuro bajo un régimen democrático -hoy no es intención de las autoridades que los ciudadanos participen o sean consultados nuevamente va a surgir el temor de dar poder efectivo a las bases. Ya se escuchan frases tales como, las demandas van a ser excesivas", "se van a desbordar las peticiones", "hay que tener cuidado con las demandas que se avecinan" ... Si ese es el discurso actual, significa que consciente o inconscientemente nos estamos preparando para "demandas desbordadas" y buscando fórmulas para ponerle atajo Y restringirlas. Ese es un problema real, que habrá que enfrentar, que a mí me parece bastante serio y difícil de superar aún cuando las autoridades locales sean "elegidas". En una democracia la comunidad elige a sus autoridades, sin embargo es probable que subsista la lucha por el control de los recursos, especialmente entre los grupos que están en el poder y controlan el Estado y las autoridades locales. Dado que el porcentaje de recursos propios que tienen las Municipalidades es bajísimo

(patentes, contribuciones, etc.) estas autoridades dependerán de los recursos que le asigne el gobierno central. Si no se altera el esquema partidista con que tradicionalmente hemos funcionado, habrá un juego político y de poder cuando ambos grupos (gobierno central y autoridad local) sean de bandos opuestos.

Hasta aquí hemos visto los problemas del modelo neo-liberal, sus consecuencias ideológicas y la forma de actuar de la autoridad local. Estos aspectos han reforzado actitudes individuales Y obstaculizado la participación de la población en la búsqueda de la solución de sus problemas.

La gran pregunta es si el modelo de desarrollo propugnado por las autoridades actuales, basado en principios que favorecen el individualismo, el autointerés, lo privado y el tener cosas, podría compatibilizarse con un modelo de desarrollo basado en la solidaridad, el desarrollo de las personas, su creatividad, su participación activa a nivel social.

Estas distintas perspectivas en cuanto a lo que se desea alcanzar, son limitantes reales para la puesta en marcha de proyectos de desarrollo comunitario en que intentan coordinar acciones de organismos no gubernamentales, que propugnan un desarrollo integral, las Municipalidades y las organizaciones de los pobladores.

En estos proyectos conjuntos se crean reticencias, se producen desconfianza y temor por parte de las distintas instancias que participan en el proyecto, lo cual dificulta su puesta en marcha y funcionamiento.

A continuación, analizaremos qué pasa con "los actores" que es otro punto central para que los proyectos y las políticas sociales tengan éxito. Si se desea realizar una acción exitosa no basta con conocer las limitaciones que provienen del contexto sociopolítico, además es fundamental tener en consideración cuáles son los "rasgos" que caracterizan a los sujetos con quienes intentamos trabajar conjuntamente.

Un rasgo importante del poblador actual es su alto grado de desconfianza. En este momento tenemos una población terriblemente desconfiada. Este rasgo propio de nuestra idiosincrasia se ha ido acentuando en las últimas décadas. El poblador no sólo es desconfiado con los agentes externos, las instituciones sociales, sino también hay desconfianza entre ellos mismos. Este hecho es importante de tener presente, ya que tendemos a pensar que los pobres son solidarios, colaboradores, es decir, les atribuimos una serie de cualidades, por el solo hecho de ser pobres. Es probable que muchos proyectos fracasen justamente porque no toman en cuenta los rasgos de los sujetos involucrados. Los pobres no tienen porqué confiar en una agencia no gubernamental, en el Alcalde e incluso en sus vecinos. La confianza hay que ganarla, o sea no es algo que se pueda considerar como dado. El hecho que se junten todos los pobladores de una cuadra, no significa que existe solidaridad, ni que se tienen confianza, ni que son capaces de expresar sus desacuerdos en lo planteado, incluso que se atrevan a opinar en la reunión.

Siendo la desconfianza un rasgo central del poblador actual, uno comete muchos errores al no tomar en cuenta este factor fundamental. De las investigaciones que yo he estado realizando, concluyo que la desconfianza es un rasgo que está en el sustrato mismo del chileno que hay que tener presente en cualquier proyecto de acción.

El hombre del pueblo es también terriblemente inseguro. En la sesión de la mañana (ponencia E. Walker) en que se trató la experiencia de la acción conjunta de las distintas instancias organizacionales (Municipalidad, ONG, Junta de Vecinos) quedaban muy bien retratados los problemas de inseguridad, de desconfianza y de su relación con el machismo, el paternalismo y los problemas propios de nuestra cultura. Estos rasgos llevan a una atomización porque producen temor en la gente de meterse en actividades de cualquier índole ... o sea, paralizan. El problema es que estos rasgos permanecerán aún bajo un régimen democrático, estas actitudes son difíciles de cambiar.

Otro aspecto que se ha planteado en este seminario es la relación entre las organizaciones de base, comités, talleres u otro, y las agencias de apoyo. A mí me parece que este es un punto muy importante ya que da elementos valiosos en cuanto a la capacitación popular y para la formulación de proyectos sociales.

Las agencias de apoyo son centrales tanto en términos de que los pobladores se organicen, como en cuanto a que los grupos funcionen en forma exitosa. En la constitución de los grupos son fundamentales, porque es muy difícil que los grupos pobres tomen la iniciativa de organizarse, su propia situación marginal

es un obstáculo para ello. Por lo tanto, para que los grupos pobres se organicen -cuando no tienen experiencia- el rol que juega la agencia externa es vital.

Generalmente se tiende a pensar que el apoyo es determinante en términos de los aportes económicos que proporcionan las agencias. Curiosamente esto no parece ser así. En mi investigación en el agro he llegado a la conclusión que los aportes no económicos son tal vez aún más importantes. Es decir, las agencias juegan un rol más significativo en términos de "desarrollo social" que en términos económicos.

En términos no económicos, las agencias cumplen un rol muy importante en el funcionamiento de las organizaciones populares. La agencia de apoyo da a las bases confianza en cuanto a que la directiva respetará los acuerdos y no se producirán desórdenes en los asuntos financieros. Por lo menos en el campo los campesinos piensan que los dirigentes serán cuidadosos con los asuntos de dinero porque están siendo supervisados y vigilados por la agencia de apoyo. Para los dirigentes, a su vez, la agencia de apoyo le da un respaldo en cuanto a poder exigir a las bases que cumplan con los acuerdos en términos de aportes en dinero o trabajo, evitando así las presiones de algunos miembros, en cuanto a que la directiva flexibilice las normas, no aplique las sanciones o les rebaje sus obligaciones económicas o de trabajo. Adicionalmente la base se sentía obligada a responder, sobre todo cuando se trataba de acciones que implicaban aportes voluntarios de los miembros para no quedar mal frente a la agencia.

El rol no económico que cumplen las agencias de apoyo es un aspecto que habría que profundizar y es una línea que requiere de más investigación.

Las políticas sociales mismas plantean también un desafío en cuanto a si éstas deben tomarse por el lado de la oferta o por el lado de la demanda de los pobladores. Generalmente lo que se hace es determinar, de acuerdo a ciertos criterios o parámetros, las necesidades que deberían tener satisfechas las personas, estas necesidades se contrastan con la satisfacción efectiva que tienen de sus necesidades, determinándose así la política a seguir.

Esta posición cuyas premisas se encuentran en la teoría de la modernización, supone que los planificadores y administradores "cultivados" saben qué es lo que les conviene a las masas no educadas, retrasadas o tradicionales. A mi juicio, muchas veces uno inconscientemente actúa de este modo. Nunca nos preguntamos seriamente acerca de cuáles son las demandas de la gente. Esto porque no es una pregunta fácil de ser respondida. Los mismos actores muchas veces no tienen claro cuál es su demanda, descubrir las necesidades del grupo y priorizarlas no sólo es difícil, sino también quita tiempo. Dadas estas dificultades, tendemos a dar por sentado que sabemos las necesidades de la gente y actuamos bajo este postulado.

En la determinación de las necesidades de un grupo hay ciertos factores que obstaculizan dicha tarea. En primer lugar, el tiempo que toma al grupo discutir el tema y llegar a consenso. En segundo lugar, persiste el sesgo cultural de las agencias o promotores, producto de las dificultades que significa captar realmente cómo el poblador o el campesino con el que estamos trabajando percibe el mundo y qué es lo que valora de ese mundo.

Un último punto que me gustaría señalar, es el problema de la participación, liderazgo y gestión en las organizaciones populares. Estos problemas, de uno u otro modo, han estado presentes en todas las ponencias y discusiones.

En cuanto a los líderes o dirigentes de comunidades, generalmente, se tiende a trabajar con una "teoría elitista" -esto inconscientemente, por supuesto siempre se busca al más capaz o al que se destaca, la persona que tiene más facilidad para hablar, expresar ideas y relacionarse con los demás. Es, por lo tanto, la persona que puede reivindicar mejor frente al Estado, frente a los distintos grupos y conseguir más cosas. Esta persona considerada como la más "capaz" tanto por la agencia como por el grupo mismo, es tomada por la agencia y capacitada a través de distintos mecanismos en el entendido que podrá ejercer mejor su rol.

El asumir esta posición que he denominado "elitista", en cuanto al nombramiento de los dirigentes, crea diversos problemas. En primer lugar, favorece una gestión poco democrática y también se produce un distanciamiento entre dirigentes y base.

La base, por el hecho de elegir al más capaz, tiende a automarginarse asumiendo una actitud pasiva y poco creadora al interior de la organización. Por su parte, el dirigente siente que la base no lo acompaña ya

que aunque va a las reuniones, no habla y toma una actitud muy pasiva. Esta actitud de la base es interpretada por los dirigentes como falta de interés por parte de las bases, frente a lo cual, éste tiende a actuar por su cuenta, independientemente y muchas veces aún, sin consultar a las bases. La base, a la vez, se siente cada vez más desinformada produciéndose un distanciamiento mayormente ambos grupos, lo que se traduce en desconfianza hacia la organización y sus dirigentes.

Esta forma de nombramiento de los dirigentes poblacionales que he denominado "elitista" se contrapone a una de tipo "rotatorio". Hay sociedades, especialmente comunidades rurales, y también hay experiencias de grupos de trabajo o talleres en Chile, en que el nombramiento de los dirigentes no se hace de acuerdo a criterios "elitistas" sino en término rotatorio. Esta forma de elección de las autoridades significa que todos tendrán que ser alguna vez dirigente, esto produce un cambio de actitud de la base, la cual tiende a ser más responsable y muestra un mayor grado de identificación con la organización. Además, el socio o miembro que más critica a la organización y muestra un mayor grado de disconformidad con ésta, es aquel que el grupo tiende a nombrar como dirigente. A la vez, las personas que ya han pasado por la experiencia de ser dirigente se transforman en una especie de "asamblea de apoyo", la cual ayuda a los dirigentes más jóvenes en las actividades de dirección. Es así que la persona que está en ese momento en el poder, tiene un grupo de apoyo a quien recurrir y consultar acerca de cómo hacer mejor su labor. Simultáneamente, se va produciendo una capacitación homogénea del grupo.

Este punto me parece muy interesante de profundizar y ver cuándo y dónde conviene más implementar un tipo u otro de liderazgo. El líder rotatorio tiene las ventajas antes señaladas, sin embargo también ha demostrado ser un sistema que fomenta el seguir procedimientos tradicionales y rutinarios, más que la creatividad y la búsqueda audaz de nuevas iniciativas.

Las ideas que he expuesto me parecen de interés y creo que sería conveniente y necesario seguir profundizando en estas materias, dado que son aspectos que inciden directamente en la posibilidad de tener a futuro una sociedad democrática y verdaderamente participativa.

## LISTA DE PARTICIPANTES

1. ABARZUA, EDUARDO  
Programa de Economía del Trabajo  
(PET)  
Catedral 1063 – 7° Piso  
Santiago - Chile  
Fonos: 6992826 - 6992138
2. AGUIRRE, RODRIGO  
Proyecto Salud Pirque  
Consultorio Pirque,  
Puente Alto - Chile
3. AGURTO, IRENE  
Facultad Latinoamericana de  
Ciencias Sociales (FLACSO)  
Leopoldo Urrutia 1950  
Santiago - Chile  
Fonos: 2259938 - 2257357
4. ARANCIBIA, JORGE
5. ARAOS, M. CRISTINA  
Centro de Investigación y  
Desarrollo de la Educación (CIDE)  
Erasmus Escala 1825  
Santiago - Chile  
Fonos: 6986495 - 6987153
6. BARRERA, MANUEL  
Centro de Estudios Sociales (CES)  
Sazié 2491 – Dpto. D  
Santiago - Chile  
Fono: 710823
7. BENAVENTE, JOAQUIN  
Centro El Canelo de Nos  
Av. Portales 3020, Nos  
San Bernardo - Chile  
Fonos: 8594707 - 8593262
8. BERTRAN, GLORIA  
CIDE
9. CATALAN, ELMO  
Instituto de Formación y  
Capacitación popular (INFOCAP)  
Chorrillos 3614  
Santiago - Chile  
Fono: 761020
10. CORVALAN, JAVIER  
CIDE
11. CORREA, ROSARIO  
Creación Educación y Animación  
Social (CREAS)  
Pedro de Valdivia 3608  
Santiago - Chile  
Fono: 2232074
12. DEL PIANO, ADRIANA  
Programa Interdisciplinario de  
Investigaciones en Educación (PIIE)  
Brown Sur 150  
Santiago - Chile  
Fono: 496644
13. DE LA JARA, ANA MARIA  
Educación y Comunicaciones  
(ECO)  
Carrera 246  
Santiago - Chile  
Fono: 6961847

14. DIAZ, CECILIA  
ALFORJA  
San José - Costa Rica  
Fono: 531015
15. DONOSO, ISABEL  
Vicaría de la Solidaridad  
Plaza de Armas 444  
Santiago - Chile
16. DUARTE, NATALIA  
CIDE
17. ERASO, M. SOLEDAD  
Fundación Missio  
Recoleta 900  
Santiago - Chile  
Fono: 375190
18. ELKINS, JORGE Sj.
19. FILP, JOHANNA  
CIDE
20. GONZALEZ, CECILIA  
Fundación Missio
21. GARCIA-HUIDOBRO, JUAN EDO.  
CIDE
22. HEVIA, PATRICIO  
Profesionales Asociados en  
Enseñanza en Salud Materno  
Infantil (PAESMI)  
Miraflores 113. Dpto. 73  
Santiago - Chile  
Fono: 336916
23. HERRERA, MIGUEL ANGEL  
Vicaría Pastoral Juvenil  
Lord Cochrane 171  
Santiago - Chile
24. HURTADO, CRISTINA  
Centro de Estudios de la Realidad  
Contemporánea (CERC)  
Catedral 1063. 0164  
Santiago - Chile  
Fonos: 715798 - 0980864
25. INFANTE, ANTONIO  
Colectivo de Atención Primaria  
del Colegio Médico de Chile  
Esmeralda 678  
Santiago - Chile  
Fono: 330884
26. JARA, CECILIA  
CIDE
27. JIMENEZ, ORIANA  
FORMA
28. LOPEZ, MA. CECILIA

29. LOPEZ, TERESA  
Centro El Canelo de Nos  
Av. Portales 3020, Nos  
San Bernardo - Chile
30. MAGENDZO, SALOMON  
PIIE
31. MARTINIC, SERGIO  
CIDE
32. MAUREIRA, FERNANDO  
CIDE
33. MENDIZABAL, PEDRO  
CIDE
34. PEREZ, LUZ MARIA  
Proyecto Salud Pirque
35. PIÑA, CARLOS  
FLACSO
36. QUIÑONES, LUIS  
PET
37. RACZYNSKI, DAGMAR  
Corporación de Investigaciones  
Económicas; para América Latina  
(CIEPLAN)  
Av. C. Colón 3494  
Santiago - Chile  
Fono: 2283262
38. RICEDA, GIANNINA  
Consultorio Conchalí  
Santiago - Chile  
Fonos: 364659 - 368408
39. SABORIDO, MARISOL  
Centro de Investigación y Planifica-  
ción del Medio Ambiente (CIPMA),  
Equipo de Vivienda y Gestión Local  
(EVGL)  
Irrazabal 2643 - A  
Santiago - Chile  
Fono: 497051
40. SANCHEZ, DANIELA  
Colectivo Trabajo Social  
Fono: 42818  
Feo. Molina 140 Of. 6  
Santiago - Chile
41. SANTIBANEZ, MIGUEL  
Juventudes para el desarrollo  
poblacional (JUNDEP)  
Fanor Velasco 27  
Santiago - Chile  
Fono: 6985728
42. SOTO, ANDRES S.J. INFOCAP

43. TAPIA, GONZALO  
PIIE

44. TARDITO, CARMEN  
CIPMA-EVG1,

45. TORRES, GLORIA  
Vicaría Zona Norte

Independencia 3399  
Santiago - Chile  
Fonos: 361986 - 361987

46. UNDURRAGA, CONSUELO  
CIDE - PET

47. VACCARO, LILIANA  
PIIE

48. VALDES, XIMENA  
Colectivo Trabajo Social

49. VALDIVIA, LUISA  
PIIE

50. VELOSO, ANDREA  
Consultorio Conchalí

51. VERA, RODRIGO  
PIIE

52. VIO, GONZALO  
PIIE

53. WALKER, EDUARDO  
CIPMA-EVGL

54. WALKER, HORACIO  
CIDE

Este libro presenta un conjunto de trabajos con la reflexión de diversos profesionales sobre su intervención en proyectos de acción social y educación popular en sectores pobres de Chile.

Un seminario organizado por el CIDE en Noviembre de 1987, reunió a antropólogos, médicos, educadores, sociólogos, abogados, trabajadores sociales, arquitectos, sicólogos, a reflexionar críticamente sobre su acción.

Los temas centrales que organizaron las presentaciones y el debate fueron: elementos metodológicos para la producción de conocimientos sobre educación popular y acción social; la relación entre profesionales y sectores populares; y educación popular, políticas sociales y estado.

El libro ofrece una buena muestra del esfuerzo de muchos profesionales que hoy día intentan sistematizar la acción social y educativa para entender qué se ha aprendido de la acción, qué resultados se han obtenido y cuáles son las preguntas relevantes que surgen de esta sistematización para orientar la intervención profesional.

