



Educación Popular en Chile

TRAYECTORIA, EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS

JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO S.

SERGIO MARTÍN V.

IVÁN ORTIZ C.

5.338
5.339
5.340
5.341
5.342
5.343
5.344



Categorías para el Análisis y la Sistematización de los Proyectos de Acción Social y Educación Popular.

Sergio Martinic V.

1. EL PROBLEMA DE LA SISTEMATIZACIÓN.

Documentar y comunicar los procesos de trabajo y resultados de un proyecto de acción social o de educación popular es uno de los problemas que con mayor frecuencia plantean quienes promueven este tipo de prácticas (1).

Existe poca investigación de las acciones que se llevan a cabo

y, por lo general, las evaluaciones que se realizan sólo dan cuenta en forma parcial del trabajo que se realiza. En efecto, la mayoría de ellas, constituye en objeto de análisis aquellas dimensiones cuantificables, reduciendo la experiencia a la medición de su eficiencia, de sus costos y de sus resultados en función de lo previamente definido. Gran parte de los procesos que se implementan y de los resultados de naturaleza simbólica y subjetiva resultan ser desconocidos (2).

(1) El 71% de los proyectos que respondió nuestra entrevista indicó que éste 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. No.1 Seminario de Sistematización de experiencias, enero 1984.

(2) En los últimos años se ha desarrollado un intenso debate que cuestiona los enfoques tradicionales de evaluación de proyectos educativos. Ver por ejemplo: García-Huidobro, J.E.: *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos*. Santiago, UNESCO, 1980; Richards, H.: *La evaluación de la acción cultural*, Santiago, CIDE, DOc. de trabajo No.3, 1983; Chateau, J.: *La evaluación como medio de conocimiento de los sectores populares: necesidad y posibilidad*. Santiago, FLACSO, Doc. de trabajo No.48, 1983; y las ponencias presentadas al Seminario Latinoamericano de evaluación de la Acción Cultural en: Martinic, S. y H. Walker (eds.) *El umbral de lo legítimo*. Santiago, CIDE-CIPCA, 1987.

Pero, más allá de la documentación escrita de una experiencia de acción es evidente que educadores y promotores de este tipo de proyectos saben mucho de su práctica y han desarrollado un tipo de conocimiento y habilidad que enriquece su propia acción. Sin embargo todo este saber práctico y tácito resulta difícil de comunicar y de transmitir, permaneciendo como una gran incógnita lo más importante: ¿Cómo se hace o lleva a cabo la acción educativa? (3).

Superar esta insuficiencia y comunicar lo que se sabe de una práctica es lo que identificamos como problema de sistematización.

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. Pese a ello, cuando se quiere evaluar o informar la experiencia se recurre a dicha "teoría" porque provee las categorías de pensamiento socialmente legitimadas permitiendo validar ante instituciones, agencias de financiamiento u otros educadores la experiencia de acción que se ha llevado a cabo.

De este modo cuando nos referimos al problema de la sistematización aludimos a 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.

Por lo anterior proponemos que la sistematización tiene por objeto que el educador o promotor de un proyecto recupere su

(3) El concepto de saber tácito lo hemos tomado de: Schon, D.A. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. N.York, Basic Books, Publishers Inc. 1983.

relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros. Este proceso supone una estrategia metodológica donde el sujeto piensa y actúa al mismo tiempo. De este modo los resultados de su práctica le permiten mejorar lo que sabe de la misma.

2. LA NATURALEZA DE LOS PROYECTOS DE ACCIÓN SOCIAL Y DE EDUCACIÓN POPULAR.

Si asumimos la dimensión metodológica que subyace al problema de la sistematización, es necesario preguntarse por la naturaleza y características de las experiencias educativas que constituyen objeto de nuestra preocupación.

Estas constituyen estrategias de intervención social promovidas por actores que se desenvuelven en realidades específicas y cuya finalidad es la transformación de un problema que se considera importante de resolver para mejorar las condiciones de vida de los grupos populares.

Estos proyectos adquieren un sentido educativo cuando, para

resolver tales problemas, intervienen en el campo simbólico actuando pedagógicamente en la organización de las relaciones y representaciones sociales (4).

Constituyen espacios grupales en los cuales se cuestiona o reafirma; se reproduce o transforma los conocimientos y orientaciones valorativas que los sujetos han construido para interpretar su práctica social. Con ello se pretende mejorar la acción de ámbitos específicos tales como: la producción en la economía doméstica de una familia campesina; la prevención y tratamiento de enfermedades; la socialización de los niños; la dinámica de trabajo al interior de una organización social. Por otra parte se supone que, al actuar en la solución de estos y otros problemas interviniendo en las relaciones de saber, se cuestionan las relaciones de poder en la sociedad (5).

En síntesis, las experiencias de educación popular pueden entenderse como contextos comunicativos en los cuales transcurre un intercambio de opiniones y de experiencias que tiene como resultado una mayor eficacia y competencia de las acciones que se lle-

(4) Barreiro, J. *Educación Popular y proceso de concientización*. México, Ed. Siglo XXI, 1978 p.22.

(5) Costa, B. "Para analizar una práctica de Educación Popular". En: *Cadernos de Educação Popular*, Nro.1, Río de Janeiro, Ed. VOZES/NOVA, 1984 pp. 7-48.

van a cabo. En otras palabras, y asumiendo las distinciones propuestas por Flores, el trabajo educativo consiste en escuchar un tipo de conversación para luego diseñar otra que se considera más eficaz y que incrementa el control que los sujetos tienen sobre las condiciones y estructuras que lo afectan (6).

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 un lenguaje y contexto sociocultural particular.

La conversación que se establece entre estos actores -promotor y participantes- influye en los conocimientos e interpretación que tiene cada uno de ellos 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" (7), inseparables de la misma acción y que operan como un verdadero horizonte de visibilidad desde el cual se da sentido e in-

(6) Ver Winograd, Terry and Fernando Flores, *Understanding Computers and Cognition*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1986.

(7) Schutz, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1974.

terpreta la acción en la cual se participa (8).

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 (9).

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- cada uno de los actores en el dominio de la experiencia que trabajan en forma conjunta.

En este texto nos hemos centrado en la perspectiva del educador o del agente externo. Es decir, hemos asumido la posición de uno de los actores para comprender desde dicho horizonte la práctica que lleva a cabo (10).

Desde dicha perspectiva -y siguiendo lo planteado por Zúñiga (11)- la sistematización es una elaboración del relato que suele hacer el educador. Precisando nuestra definición inicial se trata de un trabajo metodológico e interpretativo 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 individual para que pueda ser comprendido por los demás.

Para elaborar este relato es necesario contar con ciertos criterios que permitan describir la práctica. Ellos actúan como hilos conductores de una lectura posible de acciones diversas y complejas. Estos criterios conforman un esquema conceptual que permite reconstituir la acción y hacer distinciones analíticas que facilitan la comunicación de la experiencia.

(8) El término horizonte de visibilidad lo hemos tomado de Zavaleta, R. *El poder dual*. México, Siglo XXI, 1979.

(9) Asumiendo la perspectiva de Maturana y Varela (1983) 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. Varela. *El árbol del conocimiento*. Santiago, Editorial Universitaria, 1987. (Revisar cita).

(10) Se encuentra en preparación un libro que analizará el problema desde la otra perspectiva, es decir, desde el lugar de los participantes o beneficiarios de este tipo de proyecto.

(11) Zúñiga, Ricardo: *La difusión y utilización de conocimientos en experiencias de educación popular en Chile*; notas para una tesis en elaboración, Universidad de Montreal, 1987.

En los acápites siguientes proponemos algunos de los criterios que ayudan a organizar conceptualmente el relato de la acción y que nos permitieron analizar un conjunto de 100 experiencias diferentes a lo largo de esta investigación.

3. ACTORES Y CONDICIONES SOCIALES DE LAS EXPERIENCIAS.

Cualquier experiencia de acción es compleja en términos de su implementación práctica. Los educadores establecen interacciones con diferentes tipos de actores e instituciones; desarrollan actividades que muchas veces escapan a lo previsto o planificado y suelen estar muy sensibles al contexto y a las situaciones sociales que afectan a los involucrados en las acciones que se promueven.

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 alude más a una idea que a un objeto concreto recordable 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 la prosecución de una finalidad compartida y que consiste en la transformación de la realidad (12).

El modo de organizar la interpretación de una acción se relaciona con diversos factores que la influyen. Entre ellos se destaca la particular historia de cada sujeto involucrado, sus experiencias previas y orientaciones profesionales e ideológicas. Pero, pese a la existencia de una ideología compartida o de una formación profesional parecida las lecturas que resultan de las experiencias no son iguales. Cada sujeto articula y procesa de un modo original sus marcos interpretativos con las experiencias concretas que vive.

Pero ahora no queremos detenernos en esta originalidad sino que subrayar su importancia y existencia. Para los fines de sistematizar, en cambio, creemos importante trabajar aquellas interpretaciones que se construyen en

(12) García Huidobro, J.E. y C. Piña. *Obstáculos, facilitadores, aciertos y errores: comentarios a la marcha de los proyectos*. Santiago, CIDE-FLACSO, Doc. Nro.33 Seminario de Sistematización. Enero, 1984.

forma colectiva y que dan una comunidad de sentido a la experiencia que se vive. Aquí está la ~~fuerza de las~~ categorías y del pensamiento que permite reconstituir la acción en un registro que trasciende el significado individual para hacerla significativa para los demás.

Asumiendo lo anterior, un primer paso en cualquier proceso de sistematización consiste en analizar las acciones en la situación social en la cual transcurren. En particular, es importante asumir que cualquier proyecto es una interacción entre educadores (o agentes externos) y participantes (o beneficiarios) que se produce en situaciones socialmente estructuradas. Es decir, en un contexto social que fija límites y posibilidades para cualquier cambio 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 as-

pectos que inciden en los límites que puede tener cualquier propuesta de cambio.

Por ello las experiencias no son iguales y siempre se observa una diversidad de resultados que responden a una heterogeneidad de situaciones. Por ejemplo, hemos observado diferencias importantes entre experiencias urbanas y rurales. Esto supone no sólo diferentes tipos de inserción en la estructura productiva sino que también diferentes experiencias de organización y de acciones colectivas en la solución de los problemas más sentidos. En un nivel mayor de generalidad estas diferencias se encuentran al comparar en América Latina distintos tipos de experiencias educativas de acuerdo al contexto socio-político y estilo de desarrollo (13).

Como hemos señalado, cada uno de los actores mira e interpreta la experiencia de acuerdo a su propia lógica, la que descansa en el horizonte social y cultural al cual pertenece. Los promotores o agentes externos tienen una interpretación particular del traba-

(13) Ver: Martinic, S. *Educación y cambio social*. Santiago, CIDE, Doc. de Trabajo Nro.7, 1984 y García-Huidobro, J.F. *La relación educativa en proyectos de Educación Popular. Análisis de 15 casos*. Santiago, CIDE, Doc. de trabajo, 1983.

jo 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 (14). 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 comprensión y comunicación de las prácticas que se llevan a cabo.

Predomina, entonces, entre los educadores o promotores una *reciprocidad interpretativa* que organiza la lectura que se hace de las experiencias y orienta la acción que se lleva a cabo. A pesar de la diversidad individual, los equipos de trabajo tienen categorías de interpretación más o menos comunes, produciendo tipificacio-

nes compartidas sobre la realidad de los participantes y de las interacciones que se producen en la experiencia.

Por ejemplo, los promotores que son funcionarios de una institución de Iglesia que desarrollan un trabajo de promoción y solidaridad en contextos urbanos tenderán a mirar de "cierta manera" la realidad aunque actúen en localidades distintas. No sólo se relevan problemas comunes sino que 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

(14) 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 aprenden 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 educadores. Mayor desarrollo del tema en; Martinic, S. *El otro punto de vista: la percepción de los participantes de la educación popular*. Santiago, CIDE. Doc. de trabajo, enero 1987.

ser procesado y reinterpretado por el sujeto de acuerdo a las circunstancias y contexto en el cual trabaja.

Aún más, en algunos casos, los educadores reafirman el tipo de interpretación que se considera socialmente válido inhibiéndose a expresar, en muchos casos, con similar fuerza sus propias reinterpretaciones o elaboraciones (15).

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 trans-

forman. 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 la versión 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 y toma en cuenta las relaciones sociales y dinámica de interacción que afecta lo que se dice o quiere transmitir. Este es el campo de las mediaciones sociales e institucionales que inciden en la elaboración de nuestros relatos y subrayamos su importancia aunque explícitamente no constituyó objeto de nuestro análisis.

(15) Muchas historias de vida y estudios de caso 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 y 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.

4. LA CONSTRUCCIÓN DE HIPÓTESIS SOBRE LA EXPERIENCIA.

Como hemos señalado, 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 vivencial 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. Proponemos como resultado de esta operación 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. Estas se organizan en torno a tres conceptos generales: lectura de la realidad; procesos e intencionalidad.

El primer trabajo con estas categorías se basó en un estudio comparativo de 46 proyectos (16); luego se discutieron las mismas con representantes de los proyectos en un seminario sobre sistematización (17); se elaboró una versión corregida de su presentación (18); y se aplicaron para clasificar la propuesta de los 100 proyectos entrevistados (19).

En el siguiente cuadro presentamos las categorías construidas y posteriormente procederemos a su definición y a mostrar la articulación que existe entre ellas.

1. Lectura de la realidad.

Es la actividad de diagnóstico

(16) Martinic, S. *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. Santiago, CIDE-FLACSO, Doc. Nro.3, Seminario de Sistematización, enero 1984.

(17) CIDE-FLACSO. *Apuntes sobre sistematización*. Santiago, CIDE-FLACSO, 1984.

(18) Martinic, S. op.cit.

(19) García-Huidobro, J.E. y S. Martinic. *Instituciones Privadas y Educación Popular: el caso de Chile*. Santiago, CIDE, Doc. de trabajo, 1985.

Categorías para la construcción de hipótesis

Categoría general	Categorías particulares
1. Lectura de la realidad	- Constataciones - Interpretaciones - Problema relevante - Problema a enfrentar
2. Procesos-	- Eje - De apoyo
3. Intencionalidad	- De acción o inmediata - Estratégica o de largo plazo

o de análisis que se realiza de la realidad de los grupos populares con los cuales se trabaja. Toda experiencia "lee" de una determinada manera la realidad y fundamenta en ella la acción que desarrolla para enfrentar los problemas que ha definido.

A través de esta *lectura de la realidad* los equipos de trabajo constatan e interpretan dimensiones de la vida social de los sectores populares.

Las *constataciones* son afirmaciones que se asumen como obvias y que forman parte del sentido común del equipo. Por ejemplo: "la producción es baja"; "existe miedo en los grupos"; "las organizaciones no funcionan". Las

interpretaciones, en cambio, fundamentan las explicaciones y relaciones que se establecen entre distintas dimensiones constituyendo el particular sesgo del equipo para comprender la realidad. Por ejemplo: "la producción es baja porque las prácticas productivas son inadecuadas"; "existe miedo por la experiencia represiva que se ha vivido"; "las organizaciones no funcionan porque los dirigentes son autoritarios".

Estas interpretaciones sostienen la distinción de los *problemas relevantes* que para el equipo resultan ser los más significativos. Por ejemplo: la subsistencia del grupo familiar; la falta de desarrollo de la organización. 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. Por ejemplo: mejorar la calidad de los abonos para incrementar la productividad; la falta de autoestima y de confianza grupal para enfrentar el miedo; la falta de conocimiento en técnicas de dinámica de grupos de los dirigentes para favorecer un estilo democrático de dirección.

La definición de los problemas relevantes y a enfrentar es clave para la acción que se llevará a cabo. Como dice Schon (20) 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.

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. En el gráfico número 2 la línea horizontal pun-

teada y el círculo que representa la realidad 2 aluden 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.

2. Los procesos.

El quiebre del movimiento señalado 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. Cada tipo de proceso estructura un campo de acción otorgándole un sentido a las actividades que se llevan a cabo.

Podemos distinguir tres tipos generales de procesos: educativo; productivo y organizativo. El primero tiene por objeto el cuestionamiento de las formas de pensar y de interpretar la realidad o la práctica que se lleva a cabo. Actúa en las dimensiones cognitivas y morales de los sujetos y todas las actividades que se desarrollan; los instrumentos que se emplean y los contextos de traba-

(20) Schon, D.A. 1983 *op.cit* p.40.

jo que organizan adquieren coherencia desde tal sentido.

El segundo tiene por objeto la producción y/o distribución de determinados bienes. Las actividades que se implementan y los recursos que se movilizan son articulados por el propósito de ampliar la producción y mejorar la calidad de los bienes que se producen. En el marco de este proceso las acciones que se llevan a cabo no son miradas en función de si aprendió o no un campesino la nueva tecnología o si logró mejorar la distribución de los recursos y bienes disponibles.

Por último, el proceso organizativo, tiene por objeto la organización como realidad social construida por los sujetos que participan en ella y por las expectativas que se tienen de su funcionamiento. La organización tiene una lógica que trasciende el aprendizaje y la acción del individuo particular y dicha lógica es el sentido que da coherencia a las actividades que se llevan a cabo. Lo que importa es que la organización como totalidad mayor funcione y no sólo que uno u otro individuo participe de un modo más activo.

Por lo general en las prácticas de trabajo estos procesos transcu-

rren de un modo articulado. Por ejemplo, es frecuente que un proceso educativo se relacione con un proceso de tipo organizativo. En otras palabras, se cree que al actuar sobre las formas de pensar y de interpretar la realidad se puede mejorar el funcionamiento de una organización. También ocurre que se insiste en un proceso de tipo productivo y, al mismo tiempo, se actúa en la dinámica organizacional del grupo.

Sin embargo, y más allá de esta relación, en la mayor parte de los proyectos siempre hay un tipo de proceso que adquiere más importancia que otro. Este es el que llamamos *proceso eje* y que da coherencia y sentido a la mayor parte de las actividades del proyecto definiendo, con mayor propiedad, el perfil que asume. El proceso secundario, lo hemos denominado *proceso de apoyo*, articulando una serie de actividades que complementan o que se derivan de las acciones principales del proyecto.

3. La intencionalidad.

El curso que asume la transformación del problema se dirige hacia lo que hemos llamado *realidad 3* y que da cuenta de la *intencionalidad* del proyecto.

Esta es una *intencionalidad de acción* cuando a mediano plazo representa la imagen de realidad a la cual se quiere llegar con las actividades que se realizan. Es el problema transformado en logro y los resultados esperados dependen, en la mayor parte, del control que ejerce el proyecto entre las acciones que promueve.

Por otra parte, se trata de una *intencionalidad estratégica* cuando, en el largo plazo, tales resultados se conciben como un particular aporte a la construcción de una sociedad nueva. En esta intencionalidad más estratégica se encuentra el contenido de la concepción de cambio social que subyace en el proyecto.

En la siguiente figura se representa la articulación de los conceptos que hemos planteado.

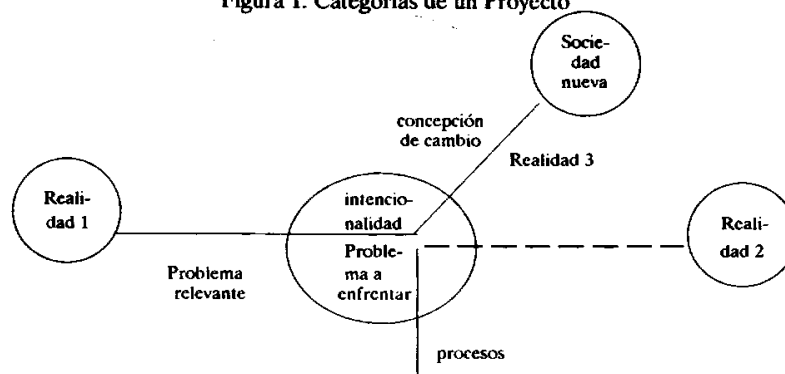
4. Hipótesis de acción.

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 consisten en una proposición que relaciona dos o más aspectos de la realidad postulando 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

Figura 1: Categorías de un Proyecto



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 (21).

"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 im-

plementa 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 formula 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 experiencias pueden 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". (ACE, 1979:14).

El ejemplo citado da cuenta de una de las líneas de trabajo del proyecto estudiado. También

(21) 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, Estudios de casos Nro.2, 1985.

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 (22).

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 dimensio-

nes 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.

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

(22) En el anexo Nro. 1 hemos resumido la propuesta de 10 proyectos estudiados en profundidad construyendo las principales hipótesis de acción de cada uno de ellos.

de datos que será necesario obtener para dar cuenta del trabajo realizado.

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.

Siguiendo a Touraine al construir una hipótesis se produce una *flexión* en los discursos de los actores que se estudian (23). Es decir, hay un cambio de tono y comienzan a producirse interpre-

taciones con un sentido distinto. Se construye así una distancia con la lógica de la práctica para mirarla ahora con el sentido que parece organizarla.

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.

(23) Touraine, A. *La voix et le regard*. París, Ed. Seuil, 1978.