

MECANISMOS COGNITIVOS INVOLUCRADOS EN EL
PROCESO DE REVISION DE LA PRACTICA PROFESIONAL

Salomón Magendzo Kolstrein (PIIE)
María Rosa Cataldo

SANTIAGO-CHILE, PIIE, 1989

SEPARATA DE: "CAPACITACION PARA LA REVISION DE LA PRACTICA: UN METODO PIIE", Agosto 1989

X ENCUENTRO NACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACION, 27-28 y 29 de Septiembre de 1989, CPEIP

**MECANISMOS COGNITIVOS INVOLUCRADOS EN EL
PROCESO DE REVISION DE LA PRACTICA PROFESIONAL**

Salomón Magendzo K.
María Rosa Cataldo

DEL CUERPO DOCTRINAL

Todo profesional a través de su formación va adquiriendo un bagaje de ideas, concepciones, creencias que guían de una u otra manera su comportamiento profesional. Este cúmulo de cogniciones y afectos no representan un todo uniforme exento de contradicciones e imprecisiones. Sin embargo, cuando el individuo de alguna manera consigue identificar sus concepciones con un cuerpo doctrinal sistematizado y relativamente coherente, generalmente, se apropia de éste. Esta apropiación le permite, en primer término, poder sistematizar su experiencia e ideas y, en segundo lugar, tomarlo como punto de referencia para un enjuiciamiento de su conducta. Es decir, una vez que el profesional, ha sido capaz de internalizar un cuerpo doctrinal, cotejarlo con sus valores y experiencias, intentará con la flexibilidad necesaria comportarse profesionalmente conforme a aquello con lo cual se identifica.

Es importante considerar que la adscripción a un cuerpo doctrinal significa apropiarse de una manera no sólo de enfrentar la práctica profesional, sino de una forma de redefinir la posición en el mundo circundante, la relación con el otro, la lectura de la realidad, la vida cotidiana. Esto significa que el cuerpo doctrinal al cual el individuo adscribe no sólo hace referencia a la parte profesional de un

¹ El término profesional es utilizado en este trabajo en su sentido más amplio: dícese de quien practica habitualmente una actividad, de la cual vive.

individuo, sino a toda la práctica social; la vida en familia, la vida societal, nuestro compromiso en las instituciones en que participamos, etc.

El cuerpo doctrinal de la educación popular, tema de nuestra preocupación, tiene sus bases ontológicas y epistemológicas en un cúmulo de paradigmas que le dan un perfil característico. A pesar de que la Educación Popular se desenvuelve muy relacionada con la realidad y el contexto donde esto se materializa y por tanto su cuerpo doctrinal está en continua revisión y construcción, los postulados centrales están mayoritariamente enunciados.

Es así entonces que las categorías del cuerpo doctrinal pueden ser referidas a ciertos aspectos específicos los cuales tienen su referente no sólo en el discurso sino en comportamientos posibles de observar. Estas categorías en términos generales son:

a) aspectos socio-políticos (relación entre la acción profesional y la organización social, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo local, etc.);

b) aspectos metodológicos (relación educador-educando en términos de respeto mutuo y prácticas democráticas de comunicación, aprendizaje colectivo, valoración de la experiencia como fuente de aprendizaje, utilización de metodologías que propenden a la participación y la autonomía, etc.);

- Dinámica grupal donde se incluye más bien lo organiza-

cional y el proceso grupal.

c) Osorio (1989) citando a Torres dice que éste se ha planteado la cuestión del modelo de la Educación Popular señalando siete elementos para su conceptualización.

a) La Educación Popular se define como una práctica social que trabajando fundamentalmente con el conocimiento tiene una intencionalidad y un objetivo político. La Educación Popular es un espacio y una herramienta educativa destinada a potenciar la capacidad de los grupos populares para convertirse en sujeto de su propio proceso educativo y de su propio destino, haciendo de la educación un instrumento al servicio de su liberación.

b) La Educación Popular se plantea contribuir a la transformación social, teniendo en la mira la construcción de una nueva sociedad que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares. La Educación Popular incorpora la dimensión de la "acción", a la vez como un principio orientador, una práctica efectiva y un objetivo de su trabajo político pedagógico.

c) El adjetivo "popular" de la expresión Educación Popular tiene que ver con sus objetivos que se orientan a la construcción de un proyecto político-social acorde con los intereses populares y también se relaciona con los sujetos de la acción educativa que son los sectores populares. La relación Educación Popular-movimiento popular se plantea asimismo, como un elemento central de la problemática del sujeto. Sin embargo, hay diferencias acerca de la naturaleza de dicha relación. Algunos

sostienen que la Educación Popular debe vincularse orgánicamente al movimiento popular; éstos consideran que ésta debe ser una herramienta y un espacio al servicio del movimiento popular; estrechamente ligado a él, pero sin confundirse con él. Una tercera posición considera que el tipo de vinculación no puede definirse a priori, sino en relación a cada coyuntura y a las condiciones específicas. Lo "popular" de la Educación Popular tiene relación también con sus contenidos (que parten de la realidad y necesidades de los grupos populares, valorizando y recuperando las experiencias, el saber y la cultura popular y con sus metodologías (que buscan responder coherente y globalmente a los objetivos, los sujetos, los contenidos y los principios que asume la Educación Popular).

- d) La Educación Popular se define como un modelo educativo democrático, que busca romper con el verticalismo y el autoritarismo y, particularmente, con la práctica bancaria en la relación pedagógica.
- e) La Educación Popular se concibe como un proceso, esto es como una actividad con perspectiva limitada a eventos o acciones puntuales; de ahí la importancia que se asigna en la Educación Popular a la planificación, a la evaluación, al seguimiento.
- f) La Educación Popular aspira ser un proceso integral que rompe con la fragmentación y el divorcio entre teoría y práctica, educación-realidad, educación-política, lo local-lo nacional.

- g) La Educación Popular se plantea como una práctica que requiere sistematicidad y rigor científico en todas las fases y actividades del proceso educativo; la reflexión-teorización

DE LOS MODOS DE APROPIARSE DE UN CUERPO DOCTRINAL

Decíamos anteriormente que apropiarse de un cuerpo doctrinal significa identificarse, adscribir a un conjunto de ideas y maneras de actuar que permiten al individuo una forma de redefinir su posición en el mundo.

Al referirnos al acto de apropiación estamos enfrentados a la problemática de definir los mecanismos que a nuestro parecer operan para que el individuo se identifique con un cuerpo doctrinal.

En este sentido la clasificación que hace Schön (1983) acerca de los dos modelos de investigación parece muy atinente para lo que estamos intentando desarrollar⁽²⁾. Uno es el modelo de la Racionalidad Técnica y otro el de la Reflexión en la Acción. El primero es el que postula que la actividad profesional consiste en una resolución instrumental de problemas en forma rigurosa a través de la aplicación de teoría y técnicas científicas.

² Las conceptualizaciones acerca de Schön fueron extraídas de la selección de textos del autor realizado por Ricardo Zúñiga en su documento: La Lógica Práctica: Estrategia, Rejas e Innovación, 1988.

La práctica descansa especialmente en la ciencia básica producto de la investigación de corte positivista. Es decir, existe la creencia que es posible aplicar en la práctica aquellos principios generales que la investigación ha sido capaz de concluir. Son los investigadores los que proveen la ciencia básica y aplicada de la cual se puede derivar las técnicas para el diagnóstico y la resolución de los problemas de la práctica. Los prácticos deben proveer a los investigadores con problemas a estudiar. En esta postura, las habilidades en el uso de teoría y técnica para la resolución de problemas específicos debe venir después que el alumno ha aprendido la ciencia relevante. Esto porque primero no puede aprender habilidades de aplicación hasta que no ha aprendido conocimientos aplicables y segundo porque las habilidades son un conocimiento secundario y ambiguo, lo esencial es la teoría. El origen de esta concepción está arraigado en un modelo positivista clásico.

Desde el punto de vista de la Racionalidad Técnica, la práctica profesional es un resolver problemas. Los problemas de elección entre decisiones alternativas se resuelven eligiendo entre los medios disponibles el que sea más adecuado para alcanzar las metas elegidas. Pero, con este énfasis en la resolución de problemas, se nos olvida reflexionar sobre el planteamiento de problemas, el proceso en el cual definimos cuál es la decisión que hay que tomar, cuáles son las metas que hay que alcanzar, cuáles son los medios entre los cuales podemos elegir. En el mundo real de la práctica profesional, los problemas no se presentan como "datos", como "datos": ellos tienen que ser contruidos, a partir de los ingredientes de las situaciones problemáticas que son intrigantes, inquietantes e inciertos o incomprensibles. Para transformar una situación problemática en un problema, el profesional tiene que realizar un trabajo, tiene que darle sentido a una situación que se le presenta como si no lo tuviera (Schön, 1983, 39-40).

Es así entonces que el profesional al reflexionar acerca de la práctica contempla diversas hipótesis, se sumerge en una reflexión en la acción en que el conocimiento surge no de fuentes externas sino de pensar mientras estamos haciendo las cosas, en nuestra práctica. Esta reflexión en la acción puede ser realizada en minutos, horas, días y hasta semanas o meses, dependiendo del ritmo de la acción y los límites que caracterizan la práctica (Schön, 1983). Es ahí cuando el profesional transforma su práctica en un verdadero experimento. Schön (1983) sistematiza esta experiencia en tres tipos.

En el sentido más general, experimentar es actuar con el fin de ver a dónde nos lleva la acción. La interrogante de investigación más fundamental es: "¿Qué pasa si...?"

Cuando uno actúa sólo para ver qué pueda resultar, sin hacer predicciones en cuanto al resultado ni tener una idea clara de qué podría resultar, lo llamaré EXPERIMENTO EXPLORATORIO. El experimento exploratorio es la actividad de tanteo, casi juguetona, que utilizamos cuando sabemos poco sobre algo, para hacernos una primera idea. El éxito se mide en el grado en que nos permita descubrir algo interesante.

Otro modo en que a veces actuamos para ver qué pasa es cuando hacemos algo para tratar de producir un cambio que nos interesa producir. Este caso lo llama Schön EXPERIMENTO DE ENSAYO DE UNA MOVIDA. Toda actividad realizada con una meta en mente es, en este sentido, un experimento. En el más simple de los casos, cuando no hay resultados sorprendentes y uno simplemente obtiene o no el efecto que quería obtener, diría que la movida está afirmada cuando produce lo que quería, y que está negada cuando no lo produce... Otro modo de juzgar la lógica del experimento de ensayo de movidas es preguntarse: ¿Le gusta el resultado que obtuvo de su acción? En el caso afirmativo, la movida está afirmada; en el negativo,

ella está negada.

Un tercer tipo de experimento es la VERIFICACION DE HIPOTESIS. Un experimento de verificación de hipótesis tiene éxito en la medida en que permita una discriminación entre distintas explicaciones de una misma situación. Si, para una hipótesis dada, las consecuencias que había predicho son de hecho las observadas, y si las predicciones derivadas de otras explicaciones no corresponden a las observadas, podemos decir que la primera ha sido confirmada y que las otras han sido rechazadas -o, en la formulación más rigurosa de Popper, que la primera ha demostrado ser más resistente a ser refutada.

¿Cómo podríamos generalizar, entonces, qué es lo que caracteriza el tipo de experimentación que se realiza en la práctica profesional?

El contexto de la práctica es distinto del contexto de la investigación de varios modos, que están todos relacionados con la diferencia que hay entre tratar de cambiar las cosas o simplemente tratar de entenderlas. El profesional trabaja en tratar de cambiar una situación de lo que es en algo que a él le parece mejor. Se interesa en entender una situación, pero ello está subordinado a su interés en cambiarla.

Cuando el profesional reflexiona en la acción, actuando en un caso que le parece único, prestando atención a lo que observa y tomando conciencia del modo cómo lo comprende intuitivamente, su experimentar es al mismo tiempo exploratorio, de ensayo de movida y de verificación de hipótesis. Las mismas acciones le permiten realizar las tres funciones: y esto es lo que caracteriza la experimentación en la acción (Schön, 1983, 145-147).

Es decir, es en la relación entre la práctica y la teoría que se construye el conocimiento. En los términos de Maturana y Varela (1984) "todo hacer es conocer, todo conocer es hacer"; conocer es acción efectiva, es decir

efectividad operacional en el dominio de existencia del ser vivo.

DE LA COHERENCIA ENTRE TEORIA Y PRACTICA

La adscripción al cuerpo doctrinal es un quehacer que se va haciendo a medida que somos capaces de teorizar acerca de nuestra acción. Empero, a pesar de que tengamos cierta claridad acerca de un cuerpo doctrinal al cual adscribimos, sólo la reflexión de nuestra práctica es la que permite consolidarla y darle mayor coherencia a la relación teoría--práctica.

Es en el aquí y ahora, en las situaciones de la vida cotidiana, en lo inesperado, en lo más espontáneo donde van a aparecer nuestros automatismos que pueden contradecir nuestra concepción y amenazar el desarrollo coherente de nuestra acción. Es aquí donde mayormente el profesional debe tomar conciencia de su comportamiento de tal suerte que momento a momento pueda dirigir su acción. Cuando hablamos de dirigir su acción nos estamos refiriendo justamente a aprender a ir enjuiciando con el bagaje doctrinal adquirido cada uno de los actos en el sentido de menor contradicción. Para eso entonces el profesional tiene que tener la mayor conciencia que pueda de los actos que va desarrollando en su operar profesional.

La gran mayoría de los profesionales al apropiarse de un cuerpo doctrinal pueden poner en tensión esta adscripción con la carga autobiográfica llena de otras concepciones. Esto entonces muchas veces significa que se produzcan incoherencias o ambigüedades en el actuar debido al predominio en ocasiones de lo biográfico en determinados momentos, así como

del cuerpo doctrinal en otros, el que entra a competir con el estructuramiento mental de la persona. Esto significa que nuestra socialización previa producto de estar en el mundo, de nuestra formación a nivel de la familia, de la universidad conviven en el individuo y lo ponen en situación de entrar muchas veces en contradicción.

La pregunta entonces que surge es ¿cómo cerrar la brecha entre nuestro discurso y nuestra acción? ¿cómo poder lograr una mayor coherencia entre aquello que pensamos y lo que hacemos como profesionales? ¿cómo podemos darnos cuenta del significado de nuestra acción a la luz del cuerpo doctrinal al cual hemos adscrito? En resumen cómo aprender a reflexionar críticamente y darle mayor coherencia a la relación entre teoría y práctica.

CAPACITACION PARA LA REFLEXION CRITICA Y EL LOGRO DE MAYOR COHERENCIA ENTRE TEORIA Y PRACTICA

La reflexión crítica, la verificación de hipótesis, el construir conocimiento a través de la práctica, el encontrar mayor coherencia entre teoría y práctica, etc. requiere de un proceso de aprendizaje y por ende de una capacitación.

Capacitarse significa apropiarse de ciertos mecanismos rectores básicos que permiten una mejor comprensión de la práctica para perfeccionarla. Estos principios básicos son por así decirlo hábitos cognitivos o principios organizadores centrales que influyen en la conducta sin que muchas veces el

individuo tenga conciencia plena de ellos (Cronback y Mech1 1955). Podríamos decir que la manera como reflexionamos acerca de nuestra práctica está influida por estos principios incorporados a nuestra estructura mental.

Cabe destacar que la apropiación de estos principios básicos no es un aprendizaje intelectual sino que éstos son adquiridos al revisar nuestra práctica a través de un método específico que explicitamos más adelante. Por tanto la capacitación sólo puede hacerse trayendo la práctica para su revisión. Es a través de la revisión de la práctica que los principios básicos van emergiendo una y otra vez. La reflexión acerca de este fenómeno permite sistematizarlos y apropiarse de ellos. Sustentamos que una vez adquiridos estos principios básicos el profesional será capaz de emplearlos ya sea revisando la práctica con otros que trabajan con él, o individualmente cuando está enfrentando su quehacer profesional.

Es decir, pensamos que el aprendizaje adquirido a través de revisar ciertos hitos de nuestra práctica en el ámbito de una capacitación específica tiene posibilidades de generalizarse a la práctica profesional propiamente tal.

Revisar la práctica en el ámbito de la capacitación representa entonces un ejercicio orientado a la adquisición de ciertos principios básicos que permitirán después de la capacitación seguir revisando la práctica en el ámbito de nuestro quehacer profesional diario.

Sin desconocer que revisar la práctica en el ámbito de la capacitación permite mejorar la acción que estamos

realizando esto va más allá de ello ya que permite apropiarse de ciertos principios básicos para a) seguir realizándola después de la capacitación y b) además refuerza el cuerpo doctrinal al cual hemos adscrito a través de la capacitación teórica.

A continuación presentamos primero algunas condiciones necesarias para revisar la práctica en el ámbito de la capacitación, luego damos cuenta de modos de realizar la revisión de la práctica para finalmente enunciar los principios básicos.

CONDICIONES PARA LA REVISION DE LA PRACTICA EN EL AMBITO DE LA CAPACITACION

Consideramos que para que el aprendizaje de los principios básicos se lleve a cabo en el ámbito de la capacitación se requiere de por lo menos tres condiciones.

Primero, que el profesional conozca y haya adscrito en términos generales a un cuerpo doctrinal. En este sentido a mayor claridad que tenga del cuerpo doctrinal, mayor es la posibilidad que lo tenga como referente de su acción.

Segundo, una disposición a mejorar su práctica y enriquecer su teoría, es decir una actitud crítica acerca de la acción.

Tercero, un grupo interesado en la revisión de la práctica.

En relación con el primer punto ya describimos en detalle acerca del cuerpo doctrinal.

En relación con la segunda condicionante es interesante citar a Schön:

Quando un profesional adquiere experiencia, su práctica se hace más repetitiva, más rutinaria, y a medida que su conocer-en-la-práctica se hace cada vez más espontáneo y más tácito, él o ella puede dejar pasar oportunidades importantes de pensar en lo que está haciendo. Puede caer en rutinas erróneas o inadecuadas, adquirir malos hábitos que es incapaz de criticar y corregir. Y si, como sucede con frecuencia, su práctica comienza a ignorar sistemáticamente lo que no calza con sus categorías establecidas de su conocer-en-la-acción, el resultado será el que comenzará a aburrirse, a encontrar que todos los casos se parecen y sus clientes pagarán las consecuencias de su estrechez de criterio y de su rigidez. Cuando esto sucede, el profesional ha "sobre-aprendido", tiene "demasiada práctica".

La reflexión crítica del profesional es el remedio al sobre-aprendizaje. Por medio de su reflexión, él o ella puede hacer conscientes y criticar sus modos tácitos de comprender, que son el resultado de la experiencia repetitiva, inevitable en una práctica especializada, y así puede volver a experimentar la novedad y la incertidumbre, volver a permitirse el sentir que confronta una situación nueva, que confronta como cliente una persona que no encaja perfectamente en ninguna categoría previa (Schön, 1983, 61).

El quehacer profesional se da generalmente en una suerte de hipótesis de acción. El profesional piensa que lo que está realizando le permitirá lograr los objetivos que se ha planteado al ejecutar su acción y además que sea un reflejo

del cuerpo doctrinal al cual se ha adscrito.

Dado que el profesional se mueve en el ámbito de las hipótesis estamos entonces frente a respuestas basadas en interpretaciones personales. Es decir, el profesional estima que haciendo algo determinado estimulará o desencadenará procesos que están en la línea de lo que se ha planteado como meta y en el ámbito del cuerpo doctrinal. Dada la subjetividad de su hipótesis de acción, por un lado, y los automatismos conductuales que rivalizan con el cuerpo doctrinal es que se hace necesario refrendarlos con la visión que tienen otros individuos.

En este sentido entonces el profesional no sólo hace una crítica personal acerca de su acción sino que permite que otros le ayuden a realizarla.

Cabe destacar que normalmente existe temor de presentar nuestro quehacer profesional, con sus aciertos, errores, desafíos, etc. ante otros, fundamentalmente porque desconocemos cuál es el marco doctrinal o perspectiva desde la cual el otro va a enjuiciar esta experiencia o porque sabiendo que existen perspectivas diferentes reconocemos que desde éstas no es posible comprender adecuadamente determinadas acciones. Es por ello que en el ámbito de la capacitación someter nuestro quehacer en un grupo donde los integrantes poseen un marco doctrinal semejante y prácticas relativamente similares puede constituir un elemento que favorezca la presentación de diversas situaciones y permita que el que narra su experiencia estar más receptivo a escuchar opiniones, sugerencias y dejarse interpelar en su quehacer.

La tercera condicionante: tener un grupo interesado en la revisión de la práctica está muy relacionada con lo que dijéramos anteriormente. Es importante destacar que la revisión de la práctica en el ámbito de la capacitación debe ser un espacio donde la reflexión represente un quehacer permanente, democrático donde el pensar juntos acerca de la acción se hace en un ambiente no de asesoría, sino de un compartir opiniones. Esto se hace en una situación en que los actores participen de la experiencia de igual a igual.

Cabe destacar en forma muy clara que la revisión de la práctica en el ámbito de la capacitación es un quehacer colectivo donde la situación que se presenta para ser revisada es un asunto común donde tanto aquel que hace el relato como aquellos que permiten el proceso de reflexión está en una tarea común de comprensión y acción. Es decir, la situación que se presenta pasa a ser un problema para el grupo y no sólo del que hace el relato, por tanto la reflexión la hacen todos juntos.

DE COMO HACER LA REVISION DE LA PRACTICA EN EL AMBITO DE LA CAPACITACION; UN METODO

Como dijéramos anteriormente, la revisión de la práctica en el ámbito de la capacitación representa un proceso de aprendizaje grupal. Con fines didácticos separaremos dos tipos de actores que intervienen en la revisión de la práctica. Uno el profesional que presenta una situación de su quehacer para revisar y dos el grupo que facilita el proceso de revisión de la práctica.

Del que presenta la situación
a ser revisada

Generalmente el vehículo que utilizamos para dar cuenta de nuestra práctica profesional, nuestras experiencias de diverso tipo, es el lenguaje hablado⁽³⁾. El que se emplee este medio superior, hace necesario aclarar o evidenciar el hecho de que toda narración cuyo eje central es en realidad una construcción discursiva de tipo interpretativo, y más aún, confeccionado para un público particular. Esto quiere decir que el relato no fluye como un monólogo desinteresado, sino que se ajusta en mayor o menor medida a expectativas externas.

Lo interpretativo no se refiere a una recapitulación sobre lo narrado o lo que se agrega, opiniones sobre los hechos, sino que el relato constituye en sí mismo una interpretación, o mejor dicho, es un proceso en el que fluye un conjunto organizado de interpretaciones que se sobreponen, complementan, contradicen, etc.

Cuando un hablante nos relata un hecho externo a él, utiliza el lenguaje, el que incorpora en sí mismo una estructura que significa y clarifica el entorno social y natural tornandolo inteligible para los que comparten dicha estructura. Por ejemplo, cuando una persona dice "soy profesional y trabajo en un sector popular urbano", elije

³ Las conceptualizaciones acerca de lo que significa el relato como construcción discursiva fue extrapolado de un artículo de Carlos Piña titulado La Configuración del "sí mismo" en el relato autobiográfico, Revista Paraguaya de Sociología. Año 25 No.7/Enero-Abril 1988) p. 135-176.

entre todas las posibilidades de distinción de actividad esa palabra profesional y no otra, asimismo la ubicación socio--espacial de su sector de trabajo de entre otras alternativas existentes. Esto es inteligible para los que manejan esa estructura.

El hecho de que un individuo implícita o explícitamente cree y dice tener ciertas características sociales, deberá ser lo que dice ser, por tanto cuando esa persona proyecta una definición de su situación está demandando de los otros ser considerado de una determinada manera, esto es, presenta una exigencia a los otros obligándolos a valorarlo y tratarlo de la manera a que tiene derecho una persona como él dice o proyecta ser.

La sociedad está organizada sobre el principio de que todo individuo que posee ciertas características sociales tiene el derecho moral a esperar que otros lo valoren y lo traten de un modo apropiado.

Referido esto a la situación de revisión de la práctica profesional, querría decir que el profesional relator de su experiencia proyecta una determinada imagen al auditorio que en este caso correspondería al de una persona que ha integrado el cuerpo doctrinal de la Educación Popular a su práctica profesional.

Hay también que destacar que la persona en cada momento de su relato está construyendo un "sí mismo", éste hace una representación ante sí de su propia identidad como persona, se objetiva a sí mismo en el relato de su práctica. De esto se define que la persona que está siendo el protagonista del

relato, en este caso un profesional que narra un hecho, está creando una situación desde el presente para dar cuenta de un hecho del pasado.

Además la construcción del sí mismo no sólo varía a través del tiempo, sino que posee potencialmente una variedad de identidades simultáneas. El que se materialicen algunas de ellas depende de las expectativas a las que es sometido en una determinada situación, es decir, si el relato es producto de una relación específica éste no se expresaría de la misma manera si varía la relación que lo genera: medio de expresión, ambiente y especialmente el tipo de interacción que se desarrolla con quien pregunta o solicita el texto.

Es importante tener en claro que cuando reflexiona sólo puede captarse en actos pasados. El mismo acto de reflexionar es posible únicamente, según Schutz (1974), "si el objeto sobre el cual reflexiono forma parte del pasado, aunque éste sea el pasado inmediato". En cambio y esto es clave, en nuestro empeño de revisión de la práctica, el conocimiento del otro es posible en un presente inmediato.

Esto quiere decir que cuando yo reflexiono sobre un hecho del pasado, por ejemplo, algo sucedido durante mi práctica profesional, me visualizo en una dimensión del pasado, esto es reflexiono, pienso, hablo sobre lo ya sucedido, sin tener la posibilidad de analizar mis actos presentes, o sea en el momento en que estoy narrando, no veo tampoco o no hago conciente lo referido a mi situación postural o gestual, lo que es otra fuente interesante de información sobre mi persona.

Situación diferente a la del auditorio que tiene la posibilidad de conocerme tanto en mi pasado (a través del relato) como en el presente (a través de mi presencia frente a ellos) yo entrego más información de lo que creo entregar.

Todo relato tiene una estructura que lo ordena dándole una coherencia y sentido: es contada a alguien como la sucesión de tiempos, actos y hechos articulados por motivos y causas inteligibles.

Esta estructura está formada por unidades mínimas, las que mantienen entre sí determinado tipo de relación, algunas de éstas son: secuencias, hitos, motivos.

Las secuencias: son divisiones al interior de un texto o narración, que poseen un alto grado de variabilidad e imprevisibilidad en la que no siempre se distingue partida y final.

El concepto de secuencia es relevante y útil porque la evolución de la narración casi nunca sigue un orden lineal ni cronológico, sino que abundan las superposiciones, racontos, proyecciones, cambios de énfasis, etc. Las secuencias se las puede distinguir por cortes temporales, nuevos personajes, y para pasar de una a otra se utilizan recursos como: "desde entonces", "a partir de ahí", etc. Por ejemplo, "nuestro taller de confección de chalecos y chombas a palillo, funciona desde el año 87 con las mismas señoras, la mayoría casada, con niños, lo que les significaba el compartir muchos de sus problemas, necesidades, inquietudes, etc. y llevaba un muy buen nivel de relaciones interpersonales, hasta el día en que se integraron dos personas al grupo, que comenzaron a

producir mucho conflicto, desde entonces"....

Los hitos son estrictamente ciertos sucesos externos o internos narrados por la persona, que son presentados como cruciales en el curso de su relato, son los momentos claves que poseen al interior del relato capacidad explicativa o referencial. Pero para que un hito sea tal es necesario que aparezca revestido de un carácter extraordinario y generador de nuevas circunstancias.

El narrador puede no detenerse en ellos ni entregar demasiados detalles pero son subrayados por sus tonos de voz, volumen, silencios, encubrimientos real o fingido u otros recursos de énfasis. Ejemplo:

"El local donde nos reunimos es una sala amplia, iluminada y aunque tenemos pocos muebles, no nos falta cómo calentar agüita en el invierno para tomarnos un tecito, en general es un lugar bastante bueno, lo arrendamos barato, hasta que un día nos dijeron que nos tenían que ir de allí. Anduvimos buscando otro local, ¡nos costó encontrar!; encontramos algo muy diferente al que teníamos, éste es pequeño, más oscuro que el otro y nos queda a todos más lejos. Bueno, fuera de significar la pérdida de algunos compañeros seguimos trabajando en los tejidos pero con una producción menor..."

Motivos: Son afirmaciones, directas o indirectas, que tienden a explicar conductas de la propia persona que narra o de otros personajes del relato. Ejemplo:

La semana pasada no fueron a la reunión ni la Sra.

Juanita ni la Rosa, esta semana tampoco. Nosotros en el grupo pensamos que desde esa discusión que hubo por el precio de los chalecos quedaron enojadas...

El relato va transcurriendo dentro de estas unidades mínimas que configuran su estructura. Se trata por tanto de una estructura que no es equivalente a la forma, en oposición al contenido, esto es, que su significado no es entendible sino en relación al sentido que denoten sus elementos y sus relaciones. Es a través de esta estructura y de sus relaciones que el relato es presentado como si estuviera dotado de sentido.

El contenido que entrega el que hace el relato es elegido por éste de acuerdo a las necesidades que tiene en relación con su práctica. A veces trae un problema específico: metodológico, conceptual, un conflicto que desea compartir y buscar algunas opiniones alternativas a su quehacer; a veces sólo intenta relatar su práctica para que otros la conozcan y pueda reflexionar sobre la coherencia con el cuerpo doctrinal; a veces para que le ayuden a construir lo que desea hacer en el futuro inmediato, etc.

Mientras éste va haciendo el relato, las preguntas que el grupo le hace le van permitiendo que se explice en aspectos tanto de los que tenía intención de comunicar como aquellos producto de la interacción con los otros. Es decir en el flujo de la conversación van apareciendo hitos, secuencias, motivos, que de alguna manera el que hace el relato no tenía conciente, o no se había dado cuenta al respecto. Generalmente en este punto hay una toma de conciencia acerca de esto y una búsqueda por comprender mejor la

situación y buscar si es necesario soluciones.

Al respecto un ejemplo aparece como ilustrativo de lo que estamos diciendo:

Gloria relata que está asesorando a un grupo de profesionales que trabajan en una institución. Ella relata libremente lo que ha estado haciendo para solucionar una situación de crisis: incoherencia entre los objetivos y las acciones que se están realizando. Gloria sigue relatando que ha tenido varias reuniones diagnósticas y ha establecido que la mejor manera para solucionar la situación de crisis es desarrollar un taller. Este tendría el propósito de que los actores puedan expresar sus inquietudes y reflexionar acerca de lo que están haciendo. El diagnóstico permitió justamente determinar que no existía este espacio-tiempo. Gloria sigue explayándose acerca de cómo desearía hacer el taller. Sin embargo, a través de las preguntas que hace el grupo, Gloria va tomando conciencia de que el real problema está en cómo ella puede convencer a la dirección de la institución para que primero vea la importancia de hacer el taller y además participe como administración en el mismo.

Vemos en el ejemplo que la interacción permitió a Gloria determinar que su desafío no estaba todavía en cómo hacer el taller sino lograr que éste se realizara. Además poder incorporar a la dirección a éste con el fin de no producir una dicotomía: profesionales-administración.

Junto a estas dos características que tiene el relato: tener una estructura y un contenido (latente y manifiesto) además se presenta como entregando algo novedoso y conocido a la vez.

Es decir, como lo enuncia Schön (1983)

es la capacidad de percibir las nuevas situaciones a través de las experiencias precedentes las que nos permite conocer algo nuevo, el equilibrio es delicado: hay que respetar la novedad real de cada nueva situación, pero hacerlo utilizando la experiencia adquirida en situaciones previas.

Cuando un profesional se ubica en una situación que bien sabe que es una novedad, la ve en cierto modo como algo que ya le es conocido, que forma parte de su repertorio de vivencias. Ver esto como aquéllo no significa identificarlo a aquéllo, decir que es lo mismo. Es, más bien, ver la situación única, nueva, como simultáneamente semejante y diferente de la que ya nos es familiar, sin que en un primer momento podamos distinguir en qué es semejante y en qué es diferente. La situación ya conocida funciona como un precedente, un antecedente, una metáfora, o -en la frase de Kuhn- un ejemplar, un modelo para la situación todavía no conocida (Schön, 1983, 138)

Viendo esta situación como aquélla, uno puede actuar en ésta como actuó en aquélla (...). Es nuestra capacidad de ver las situaciones novedosas como si nos fuesen familiares, y de hacer en éstas lo que hicimos en aquéllas lo que nos permite hacer que nuestras vivencias pasadas sean un guía frente a la novedad. Es nuestra capacidad de ver como vimos y de hacer como hicimos lo que nos permite adquirir un sentido de cómo funcionar en situaciones que, de hecho, no encajan perfectamente en lo que ya sabíamos. (Schön, 1983, 139,140)

DE LOS QUE ESCUCHAN EL RELATO

Los que escuchan el relato representan generalmente un grupo que adscribe al cuerpo doctrinal del que hace el

relato. Cabe reiterar que la principal tarea del grupo es asumir lo que se presenta como algo propio.

El grupo que escucha el relato como algo propio tiene como tarea ahondar en la descripción y la comprensión de éste para luego buscar cursos alternativos para la acción.

Ahondar en la descripción y la comprensión del relato es lograr conseguir desentrañar el sentido que tiene éste.

El grupo entonces incentiva al que hace el relato para que penetre más a fondo en las interpretaciones alternativas acerca de lo que esté haciendo en su práctica profesional.

Para hacer este aporte el grupo utiliza dos importantes herramientas: las preguntas y las sugerencias.

Las preguntas

Las preguntas representan los cuestionamientos que va haciendo el grupo para ahondar en la descripción e interpretación del relato. Ellas surgen esencialmente atendiendo al contenido y la estructura del relato teniendo como referente el cuerpo doctrinal de la educación popular.

Así, por ejemplo, la pregunta ¿no crees que al no permitir que el grupo maneje la administración económica estás retrasando el desarrollo de su autonomía?, representa una interpretación acerca de la acción.

Esta surge teniendo el cuerpo doctrinal como referente y

atendiendo al contenido y estructura del relato. Gracias a esto el grupo ha identificado una situación en la secuencia del relato que es necesario cuestionar.

Las preguntas están imbuidas de la mejor tradición Socrática: la mayéutica, la cual se entiende como aquel arte de engendrar los pensamientos en el alma del interlocutor. El arte del método mayéutico -el método socrático consiste en llevar al interlocutor al descubrimiento de la verdad mediante una serie de preguntas- y la exposición de las perplejidades a que van dando origen las respuestas. El interlocutor llega por fin a engendrar la verdad, descubriendo por sí mismo y en sí. Pero, aunque Sócrates manifiesta no poseer el mismo la verdad que se trata de hacer engendrar en el alma del interlocutor, lo cierto es que éste no podría si no le fuera de algún modo presentada por Sócrates. El arte mayéutico es, pues en gran medida el arte de asertar a la verdad, es decir, a las evidencias⁽⁴⁾.

Las preguntas deben ser no amenazantes. Es decir, el cuestionamiento no consiste en juicios de valor, afirmaciones u opiniones sino que intentan facilitar la reflexión. Las preguntas deben dar a entender al que hace el relato que no están dirigidas hacia una evaluación, una supervisión o consejería.

Una segunda característica y muy relacionado con lo anterior es que éstas deben servir para que el que hace el relato puede observar su práctica desde diversos puntos de vista de tal suerte que amplíe su conciencia acerca de

⁴ Ferrater Mora, José; Diccionario de la Filosofía, Madrid Alianza Editorial 1979 U.3 2158-2159.

su acción.

Sin embargo, el grupo puede en un momento determinado encauzar al que hace el relato a aspectos que generalmente se tiende a evadir: aspectos socio-políticos e ideológicos de la acción educativa.

Las preguntas según la intencionalidad que éstas tengan pueden ser clasificadas de la siguiente manera:

1. Preguntas que se dirigen a conseguir mayor información (ejemplo: ¿y qué pasó después? ¿por qué no nos explicas mejor eso? ¿cuánto tiempo estuvieron trabajando allí?, etc.
2. Preguntas que piden una explicación acerca de cierto comportamiento: ¿qué te llevó a realizar esto? ¿cuál fue la motivación que tuviste al decir esto? ¿cuál crees que es la causa de lo sucedido? Es interesante que no hemos utilizado el "por qué" dado que generalmente es interpretado como una indagación que tiene un carácter amenazador.
3. Preguntas que tienden a reforzar una conducta determinada: Parece que esto lo pensaste muy bien. Da la impresión que esto lo han recibido muy bien. Cómo se te ocurrió esto tan ingenioso. Cabe destacar que al hacer tantas preguntas el que hace el relato podría sentir que se está intentando cuestionarlo. Es por esto que es importante estar alerta a situaciones en que se pueda dar cierta retroalimentación positiva.

4. Preguntas que tienden a que el que hace el relato exprese la relación, semejanza o diferencia que puede existir entre una conducta y otras conductas o ciertos aspectos específicos: ¿Qué relación ves entre lo que dijiste a los pobladores y el material educativo que empleaste? ¿cómo percibes que esto se diferencia con la educación tradicional? ¿crees que esto podría compararse con el concepto de movilización social?
5. Preguntas de carácter confirmativo. A veces se hace necesario que aquellos que escuchan el relato den a entender que están comprendiendo o estar muy interesados en el relato. Para esto se deben usar preguntas de carácter "confirmativo". ¿Lo que tú nos has contado es que las madres tuvieron problemas para venir? Si entendí bien, ¿tu interés estaba centrado en que los campesinos pudieran realizar su acción a través de ver a otros haciéndola? ¿Parece que has aplicado los conceptos de Freire en esto? Estas preguntas sirven para encuadrar, revisar, clarificar el relato.
6. Preguntas que permiten al que hace el relato centrarse en la sintaxis y semántica de éste. Estas preguntas son esenciales. El lenguaje nos afecta en nuestra manera de pensar, sentir y actuar. A la base de una conceptualización diferente está un revisar diferente. Y por tanto un actuar diferente. Así, por ejemplo, si preguntamos ¿por qué dices "mi" programa educativo? estamos interesados en que el que hace el relato centre su atención en el adjetivo posesivo "mi". Al hacerlo puede darse cuenta que su expresión muestra como si el programa fuera propiedad exclusiva de él. Esto pudiera estar haciéndolo

actuar conforme a la expresión. Otros ejemplos de preguntas del tipo a que nos estamos refiriendo son ¿Por que usar el término pobrecitos al referirte a los niños de sectores populares? ¿Qué quieres decir cuando usas la palabra contexto? ¿Te has dado cuenta que siempre que hablas de tu trabajo usas la palabra actividad y cuando te refieres al de las mujeres dices "pega"?

Cabe destacar que a veces se hace importante que aquellos que hacen la pregunta puedan explicitar la racionalidad que existe detrás de ésta de tal forma que el que hace el relato comprende hacia dónde se dirigen. Esto se hace necesario en especial cuando la pregunta es poco comprendida por el que hace el relato. Es decir, el que pregunta fundamenta desde dónde del cuerpo doctrinal la ha pensado la pregunta.

A veces puede suceder que el que hace el relato necesita de un tiempo de decantación de lo que ha sucedido a través de la intervención. Es importante no presionarlo para que inmediatamente comprenda la situación o que busque soluciones. Otras veces el nivel de conocimiento o experiencia de quien hace el relato no es suficiente y por tanto el nivel de comprensión puede ser bajo. En este caso podría ser útil hacer una afirmación no amenazadora al respecto. Por ejemplo, el que pregunta dice: "creo que a lo que me estoy refiriendo tiene que ver con la relación que puede haber entre tu programa y la posibilidad de insertarlo a éste en un enfoque de desarrollo local". El relator dice: "no sé mucho acerca de lo que es desarrollo local". El que pregunta dice "Quizás deberíamos ahondar en esta temática antes

de poder comprender la relación". En este caso entonces pudiera ser necesario profundizar en la temática del desarrollo local.

Con el fin de que los que escuchan puedan capacitarse en hacer las preguntas pertinentes es posible agruparlas según sean los aspectos doctrinales que especialmente evocan.

Es así si estamos interesados en que el profesional se adentre en los aspectos ideológicos las preguntas más bien debieran referirse a qué, con quién, dónde, cuándo.

Ejemplos:

¿Con qué grupos se relacionan? (interés por saber la relación entre una acción determinada y organizaciones dentro de la comunidad)

¿Bajo qué circunstancias surgió vuestro proyecto? (interés por la reflexión en torno a la propuesta educativa)

Cuando el fin es centrarse en los aspectos metodológicos las preguntas utilizan más bien el cómo.

Así, por ejemplo si alguien dice "he dictado algunas charlas a un grupo de mujeres acerca de la sexualidad pudiéramos preguntar ¿cómo haces las charlas? ¿Utilizas audiovisuales? ¿Al final de la charla hay un debate?, etc. Cabe destacar que la preocupación es por lo metodológico sin entrar a los aspectos más bien ideológicos que generarían preguntas como las realizadas anteriormente.

Cuando el fin es centrarse en los aspectos de la dinámica grupal las preguntas utilizan más bien el qué y el cómo.

Ejemplo:

¿Qué sucedió con el grupo?

¿Qué hiciste cuándo surgió el conflicto?

¿Cómo se crea el clima democrático?

Veamos algunos casos que ilustren todo lo que hemos estado diciendo.

Supongamos que un profesional nos relata que está realizando su labor con un grupo de mujeres de un área muy marginal de Santiago. Ellos después de haber estado juntos en un taller de producción han tomado conciencia que muchos de los jóvenes que hay en la población se están drogando. Esto les afecta directamente porque sus hijos e hijas están expuestos a ser influenciados. Algunas relatan que temen que ya han comenzado a fumar marihuana. A las madres les gustaría ayudar a estos jóvenes pero no saben cómo hacerlo. El profesional entonces nos relata:

Profesional: Me pareció importante que las madres pudieran tomar contacto con los jóvenes para conversar con ellos y saber los motivos que tenían para comportarse de la manera como lo hacían. Esto les permitiría entender mejor el problema antes de realizar acciones determinadas.

Grupo: ¿Por qué dices que me pareció importante?
(La pregunta es hecha para comprender la motivación que tiene el profesional al insinuar aquello que debiera realizarse para adentrarse en el tema. Si consideramos el cuerpo doctrinal de la educación popular nos interesa sobremanera la autonomía en el

desarrollo de un proyecto. Al decir "me pareció importante", pudiera el profesional estar indicando que el punto de la autonomía no le interesa todavía contemplarlo. La hipótesis es que si no lo empieza a elaborar desde el comienzo, luego le será muy difícil instituirlo, por tanto requiere tomar conciencia acerca de ese punto.

Profesional: Bueno, me parece que están pensando acaso si he tomado en cuenta el problema de la autonomía. Considero que ésta puede ser trabajada posteriormente, además se hace necesario que el grupo avance en realizar ciertas acciones para no desmotivarse.

Grupo: ¿No le estarías dando un mensaje de mucha dependencia hacia ti? Sin embargo, tienes razón de que es necesario también ver cómo se conjuga esto con el nivel de motivación. (La pregunta está referida a la temática del equilibrio entre temática y motivación, cosa que debe ser debatida para lograr seguir adelante).

Si observamos este ejemplo, podemos reafirmar lo que dijéramos anteriormente. Tanto el que describe su acción como aquellos que la interpelan tiene como referente el cuerpo doctrinario de la educación popular. Es a la luz de él que se va generando la reflexión para una reafirmación de la acción o la modificación de ésta.

Otros ejemplos:

Profesional: Quiero contarles lo que me sucedió con el proyecto que estoy tratando de implementar en la población Remodelación Américo Vespucio. Allí hay muchos niños preescolares que no están siendo atendidos y a través de ciertos organismos internacionales conseguimos que nos aprobaran un proyecto para crear instancias educativas para estos niños con los propios padres.

Así es que nos pusimos en contacto con algunas organizaciones de la población para hacer propaganda de que queríamos hacer un Jardín Comunitario donde los padres serían los educadores.

Hicimos los carteles con algunas madres interesadas y los pusimos en todos los lugares que eran evidentes en la población para citar a una fecha determinada a los interesados. Vino muy poca gente a la citación.

Grupo: ¿Dónde crees que pudo haber estado la falla?
(La pregunta la hace alguien del grupo con la intención de que la reflexión la haga el propio relator sin entrar a transformarse en consejero).

Profesional: Pienso que la estrategia fue muy impersonal y es posible que con los niveles de desconfianza la gente requiere de que los que convoquen deben estar legitimados.
(El profesional está utilizando ciertos referentes doctrinales de la educación popular para su reflexión: consideración de contextos y situaciones coyunturales en el momento de utilizar ciertas metodologías).

Gladys es una persona que ha desarrollado cursos de preparación de alimentos con mujeres pobladoras con el fin de que puedan conocer el nivel nutricional y ampliar el espectro de utilización de éstos.

Sin embargo, con el correr del tiempo piensa que es necesario preparar monitores que extiendan el curso a más grupos.

Gladys: Estoy interesada en formar un grupo de mujeres que han hecho varios cursos conmigo en alimentación para que le puedan enseñar a otras.

Grupo: ¿Quiénes son esas mujeres?

Gladys: Bueno, son señoras de la zona de melipilla quienes han tomado unos cursos conmigo.

Grupo: ¿A ti te interesaría revisar con nosotros qué cosa?

Gladys: Me gustaría mostrarles lo que he planificado para ver si estoy bien. Primero creo que va a ser necesario que hagamos una buena síntesis de todo aquello que ellos saben acerca de alimentación. Para eso vamos a cocinar y mientras hacemos las preparaciones vamos a ir comentando acerca de cuáles son los alimentos y el valor que éstos tienen para la persona.

Grupo: ¿Tú crees que el mismo método van a utilizar ellas (las monitoras) con las mujeres que les toque enseñar?

Gladys: Sí, yo creo que la mejor manera de aprender es haciendo cosas y hablando acerca de esto, haciendo preguntas.

Grupo: ¿Cuáles por ejemplo?

Gladys: Bueno, ¿Qué están cocinando? ¿cómo se llaman estos alimentos? ¿para qué nos sirven?, etc.

Grupo: ¿Tú no les preguntarías si ellas lo harían distinto?

Gladys: Bueno, sí, creo que ellas podrían proponer otras maneras de hacerlo. A lo mejor debiera preguntarles qué proponen ellas.

Grupo: ¿No te darán las maneras más clásicas de aprendizaje reproduciendo las formas a lo mejor arcaicas en que ellas han aprendido?

Gladys: Sí, es posible, a lo mejor será necesario que ellas puedan tener una discusión previa acerca de distintas maneras que existen para aprender entre los adultos y puedan discutir las desventajas y ventajas de las distintas alternativas.

Grupo: Parece una iniciativa interesante.

Las Sugerencias

Pensamos que una segunda herramienta con la que cuenta el grupo para facilitar la reflexión son las sugerencias.

Partiendo del principio básico de que el relato es asumido por el grupo como algo propio a medida que éste se va desarrollando y van surgiendo las preguntas se llega a ciertos momentos en que aparecen las sugerencias de parte del grupo.

Las sugerencias representan modos alternativos que el grupo estima que se podrían utilizar para mejorar la práctica. Sin embargo, ellas por ser sólo sugerencias están siempre en el plano de las hipótesis de acción y no representa una consejería.

Es decir, la reflexión acerca de la práctica va permitiendo tanto al que hace la revisión como al grupo que lo facilita percibir vacíos, incoherencias, secuencias de acción lógicas, etc. Es en el flujo de la conversación, de la interacción que alguien del grupo descubre por ejemplo que la acción propuesta por el que hace la revisión de su práctica lo puede llevar a situaciones no deseadas o contradicciones con el cuerpo doctrinal. Es ahí entonces cuando surge la sugerencia.

Cabe destacar que el grupo no tiene como misión dejar que los puntos que se tocan queden exhaustivamente tratados. Recordemos que la revisión de la práctica es un momento de reflexión grupal acerca de ésta y no un espacio necesariamente de consejería o resolución de problemas.

Demos un ejemplo:

Eugenio relata que está interesado en que un plan de capacitación de líderes de ancianos cambie su eje de interés desde una formación acerca de las características del anciano a la de maneras de vitalizar el aporte social de los ancianos. Para esto la actividad que se propone realizar Eugenio es la de que los líderes (que son ancianos) discutan acerca de su rol.

Alguien del grupo percibe justyamente que la actividad tiende a enfatizar las características de la ancianidad pero no necesariamente lo llevará a encontrar la veta de vitalizar el aporte social que pueden tener los ancianos. En este instante surge entonces la evidencia de la contradicción entre actividad y meta propuesta: el camino elegido perpetúa o repite lo ya realizado, pero no innova.

La hipótesis de acción entonces es que la actividad que hay que realizar debe ser otra. Esta hipótesis surge de la reflexión y la experiencia que tiene el grupo y de la capacidad que tiene para escuchar atentamente el flujo de los pensamientos que ha ido expresando el que revisó la práctica.

Puesta sugerencia como una hipótesis debe entonces rivalizar con otras. Creándose una conversación acerca de distintas sugerencias.

Empero, sólo la propia acción podrá comprobar cuál es la sugerencia que ha tenido mayor potencialidad para lograr los objetivos. Aparece entonces así que la hipótesis de acción, la sugerencia es un verdadero experimento, una investigación

que se plantea que sea probada.

Cabe destacar que las sugerencias debieran en lo posible ser enunciadas como preguntas: ¿no crees que a lo mejor esto que hiciste puede haber afectado el nivel de participación? ¿Has pensado que pudiste haberles pedido que ellos trajeran los materiales?, etc. Sin embargo, muchas veces es difícil mantener el estilo de pregunta y utilizamos afirmaciones. En este caso y tratando de mantener el clima no emergente, estas afirmaciones deben ser en lo posible dichas a modo de hipótesis "yo pensaría que sería más conveniente preocuparse porque la organización lo asuma y con una explicación acerca de ésta porque de esa manera favorecer la autonomía y el fortalecimiento del aspecto organizativo".

La explicación permite comunicar que la sugerencia no es arbitraria sino que tiene una racionalidad que la sustenta.

Cabe destacar que en un ambiente donde todos han asumido la situación que se está viviendo como propia, al correr del tiempo no es necesario tener un cuidado especial dado que el clima es siempre de tipo positivo.

Muchas veces las sugerencias son extractadas de la ejemplificación, es decir, los participantes ilustran lo que debería hacerse contando aquello que ellos han realizado en ocasiones similares.

Nuestra práctica nos ha permitido darnos cuenta que después que el profesional ha reflexionado acerca de ciertos aspectos de su práctica es necesario que el grupo revise qué significado ha tenido esto tanto para el que ha hecho el

relato como para aquéllos que le han permitido la reflexión.

Es decir, es importante que el que ha hecho la narración explicita de qué se ha dado cuenta gracias a la intervención. Cabe destacar que pensamos que la reflexión puede llevar al que no está haciendo la revisión de su práctica a ver nuevos aspectos de su acción que no se había planteado (problemática, situaciones no resueltas, relaciones insospechadas, etc.) o reforzar aspectos donde ya había hecho una reflexión para que se encuentren profundizadas, etc. No parece necesario que el que está revisando su práctica salga de ésta con un cúmulo de proposiciones acerca de lo que debe hacer. Pensamos que la reflexión debe permitir al profesional, quien es el que mejor conoce su situación, buscar caminos para resolver lo que se hace en aquello en que ha sido confrontado. Esto no invalida la posibilidad de que el grupo pueda barajar algunas alternativas de solución.

Decíamos que después del momento de la interlocución es importante dar un tiempo para que el que hace la revisión diga cómo la interlocución le ha servido. Además es importante que aquellos que han permitido la reflexión analicen su intervención expresando: algunas motivaciones que tuvieron para hacer las preguntas; qué ha significado para ellos y su propia práctica el escuchar al que ha hecho el relato; qué crítica pueden hacer a sus intervenciones, etc.

Aparece también como útil que al final del período de interlocución alguien del grupo haga una síntesis de lo que ha significado la reunión. Este rol debe ser rotativo y puede abarcar los siguientes puntos:

- 1) Aspectos los cuales fueron tocados en la reflexión del que hizo el relato;
- 2) Sugerencias a tipos de experiencias que surgieron a raíz de los temas tratados;
- 3) Puntos en que se sugiere seguir reflexionando (ya sea el propio profesional que hizo el relato, ya sea el grupo de interlocución).

DE OTRAS MANERAS DE REVISAR LA PRACTICA

Hasta ahora hemos presentado una modalidad específica para revisar la práctica: configuración de grupos-talleres los cuales una vez profundizado el cuerpo doctrinal de la educación popular como totalidad y en sus aspectos teóricos, dar el espacio y el tiempo para que los miembros del grupo expongan su práctica para su revisión.

Sin embargo, es posible generar otras alternativas que siendo diferentes en su operatividad y metodología conservar los mismos principios expuestos.

Es así como es posible pensar en una alternativa que en lugar que se profundice en todo el cuerpo doctrinal abarque parceladamente aspectos de la educación popular (conceptos ideológicos, metodológicos, proceso grupal, etc.) para luego confrontar la práctica en relación al aspecto específico en el cual se ha profundizado. Además es posible utilizar formas distintas de presentación de aquello que se desea revisar y de las maneras de intervenir del grupo.

Así por ejemplo, al terminar la profundización de los aspectos ideológicos del cuerpo doctrinal hicimos la siguiente actividad:

10. Pedimos a los participantes que escribieran acerca de los proyectos de educación popular en que trabajaban lo siguiente:

- Breve descripción del proyecto;
- Propuesta educativa o principios ideológicos que orientan el proyecto;
- Concepción de cambio social presente en el proyecto y cómo se refleja ésta en la acción.

20. Individual o colectivamente, dependiendo si habían varios integrantes de un equipo de trabajo o sólo una persona que desarrollara una experiencia de Educación Popular, se presentaron los proyectos considerando los distintos aspectos mencionados en la pauta de trabajo entregada. Cada presentación fue acompañada de material audiovisual que permitiera profundizar en la concepción ideológica de los proyectos o experiencias que se presentaron.

30. Se pidió a los que escuchaban las presentaciones que en sus intervenciones señalaran especialmente los aciertos, contradicciones, vacíos e incoherencias presentes en la concepción teórica de los proyectos.

Otro ejemplo que ilustra lo que hemos expuesto es lo que hicieramos con un grupo al finalizar la Unidad de metodología en sus aspectos teóricos:

1. Se formaron grupos de cuatro a seis personas. Constituidos los grupos se entregó a cada participante tres tarjetas en blanco. En cada una de ellas escribieron una pregunta que les pareció relevante formular a su práctica con el propósito de revisarla. Las preguntas fueron hechas en relación con los siguientes temas:
 - proceso de planificación
 - método dialéctico
 - principios, características y técnicas participativas.

Ejemplo:

De qué manera la planificación consideró el contexto en que viven los beneficiarios

Qué técnicas utilicé en el proceso de codificación.

Describe la relación educador-educando. Justifíquela.

2. Finalizada esta tarea se echaron las tarjetas a un pozo común. Una vez reunidas se procedió a sacar una tarjeta, leerla en voz alta y discutir en el grupo su relevancia dentro del proceso de revisión de la concepción metodológica de los proyectos o experiencias de Educación Popular con el propósito de dejar las más importantes, descartando las menos significativas.
3. Seleccionadas las preguntas, se ordenan en un papelógrafo de acuerdo a los aspectos metodológicos antes mencionados (proceso de planificación, método dialécti-

co; principios, características y técnicas participativas).

También se entregó a cada subgrupo tres tarjetas que fueron utilizadas como comodines por si deseaban elaborar una(s) pregunta(s) en forma colectiva.

Cada grupo presentó en plenario el set de preguntas elaboradas, se escogió aquel que respondió en mayor medida a las necesidades e inquietudes de todos.

4. Posteriormente se reunieron los grupos anteriormente formados para revisar y compartir sus prácticas a través de las preguntas seleccionadas para ser trabajadas por todo el taller.
5. Luego en el plenario, se compartieron las impresiones generales del trabajo realizado, las dificultades metodológicas que aparecieron como comunes o relevantes en los grupos

MECANISMOS BASICOS ADQUIRIDOS A TRAVES DE LA REVISION DE LA PRACTICA EN EL AMBITO DE LA CAPACITACION DE DIRIGENTES PROFESIONALES

Nuestra experiencia nos ha permitido observar que los participantes al capacitarse van descubriendo y ejercitando ciertos mecanismos básicos que eventualmente les permitirán ir revisando su práctica en sus lugares de trabajo. Cabe destacar que estos mecanismos cognitivos los presentaremos en

forma separada, sin embargo, están interrelacionados.

Los mecanismos básicos que se han podido observar son los siguientes:

Traslación: Se refiere a aprender a moverse de ciertos aspectos de la práctica a otros no contemplados. Es decir, lograr centrarse en aspectos de la práctica o realidad que hubieran sido desatendidos. Así por ejemplo, Gloria participante del taller se da cuenta que su problema no está centrado en la manera como va a realizar el taller con ciertos profesores sino cómo va a convencer a la directiva del establecimiento escolar para que participe en este taller.

Resignificación: Se refiere a aprender a conferirle nuevos significados a nuestra acción. Es decir, ampliar las maneras de comprender el sentido de lo que hacemos. El aprendizaje de este principio nos permite flexibilizar nuestro modo de interpretar y muchas veces cambiar nuestra práctica.

Así por ejemplo, Raquel, participante del taller se da cuenta, gracias a la interpelación del grupo, que el usar ciertos términos para referirse a los niños de sectores populares está teniendo una actitud paternalista. Esto le permite comenzar a reflexionar acerca de cómo está realizando su acción. Este

principio evidentemente permite clarificar el sentido de la acción, al conferirle nuevos significados a éste.

Búsqueda de factores causales

más centrales: Se refiere a aprender a encontrar los factores que mejor pueden explicar una situación determinada, siendo capaz de centrarse en los más esenciales y fundamentales. Cuando Erika observó que la desnutrición por ejemplo no tiene realmente que ver con la falta de alimentos sino con el problema social ha sido capaz de configurar los factores causales sin estos en una racionalidad circular.

Revalorización: Se refiere al aprendizaje que puede hacer el que realiza la práctica de que el valor de su acción no se encuentra necesariamente en los objetivos que se ha planteado. Esto puede significar una valorización nueva acerca de lo que es esencial en la acción.

Confluencia: Indica el aprendizaje relativo a pensar la práctica en términos del cuerpo doctrinal de la educación popular. Es decir, adquirir el hábito de contrastar la práctica con la teoría a la cual se ha adscrito. Así por ejemplo Eduardo, otro participante, al desarrollar su programa de educación en medicina tradicional de un grupo de ancianos se da cuenta que al

permitir que ellos valoricen su conocimiento en relación con las yerbas medicinales está desarrollando un punto esencial de la educación popular.

Secuenciación: Se refiere al aprendizaje que hacen los participantes de los pasos que es necesario realizar para que la acción pueda tener éxito. Es decir, aprender a jerarquizar las acciones de tal suerte que no se entorpezca una por otra.

En el ejemplo de Gloria el darse cuenta de que es necesario primero trabajar con la directora y no preocuparse preferentemente cómo hacer el taller es un ejemplo de lo que estamos diciendo.

Localización: Se refiere al aprendizaje de profundizar una situación determinada. Es decir pasar de un significado más obvio a uno más oculto, o a la clarificación de algo que no se ha visualizado previamente. Se diferencia con la traslación porque aquí interesa quedarse frente a una situación para profundizar en ella. Así por ejemplo, Gladys al revisar los aspectos metodológicos de su quehacer va dándose cuenta que su forma de entregar los contenidos contraviene lo explicitado en el cuerpo doctrinal de la educación popular.

Contextualización: El proceso de focalización, traslación y resignificación va permitiendo el aprendizaje

del principio de la contextualización. Este principio de aprendizaje apunta a la comprensión de la práctica (o la realidad) en una visión macrosocial. En el mismo ejemplo anterior de Gloria al observar que la división profesor-dirección tiene que ver con la estratificación social en el ámbito de la escuela está relacionando práctica con aspectos macrosociales.

Construcción de conocimiento: Se refiere a aprender a valorar la construcción de conocimientos a través de la reflexión acerca de nuestra práctica. En este sentido los participantes van dándose cuenta que el reflexionar acerca de su práctica refuerza el cuerpo doctrinal al cual se han adscrito.

Globalización: Representa el aprendizaje de ir hilando los aspectos de la práctica que pudieran percibirse como desconectados en un todo con significado y donde las contradicciones tienen un espacio importante. Así como la contextualización hace referencia a asociaciones más puntuales la globalización intenta relacionar diversos aspectos en un todo comprensible. Este aprendizaje permite en primer término ir seleccionando el material que se va presentando para la revisión pero sin perder el hilo conductor que la orienta. Es decir, el deseo de no perder la visión de conjunto acerca de la práctica.

BIBLIOGRAFIA

- OSORIO, J. Ciencia y espíritu humano para hacer posible el futuro. En La Fuerza del Arco Iris, Editores Jorge Osorio y Luis Weinstein. Santiago, Chile, Diciembre 1988.
- SHUTZ, A. El problema de la Realidad Social. Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1977.
- SCHON, D.A. The reflective practitioners. How professionals think in action; New York Basic Books, 1982.