

Proyectos educativos conducentes a la autogestión social: un análisis desde la conflictividad y la ética

Professional action in the exercise of social policy: challenges and analysis based on an ethics of conflict

Cecilia Aguayo Cuevas¹

Resumo: Este artigo procura abrir um leque de possibilidades teóricas e práticas no âmbito da educação social que permitam recriar nossa intervenção educativa como profissionais e animadores da ação social. Trata-se de identificar e analisar determinadas categorias desenvolvidas por alguns formadores em vista a refletir sobre o poder de autogestão que os grupos e/ou comunidades têm nos projetos de promoção social com caráter educativo. A análise das necessidades de formação e das relações educativas em projetos de promoção social permitirá identificar e caracterizar um processo de formação social que conduza à autogestão. A autogestão requer, entre outros aspectos, explicar e desenvolver habilidades em âmbitos como: as relações de poder, manuseio da conflictividade e os códigos culturais. A hipótese de trabalho sustenta que um projeto de promoção social deve ser considerado como uma realidade constantemente problematizada, ajustada e negociada, onde as partes estabelecem uma relação pedagógica de bons resultados.

Palavras-chave: Intervenção social; autogestão; pedagogia de bons resultados.

Introducción

El presente artículo intenta abrir un abanico de posibilidades teóricas y prácticas en el ámbito de la educación social que permitan recrear nuestra intervención educativa en tanto profesionales y animadores de la acción social. Se trata de identificar y analizar ciertas categorías desarrolladas por algunos formadores en vista a reflexionar el poder de autogestión que tienen los grupos y/o comunidades en proyectos de promoción social con carácter educativo. Se plantea que todo proyecto de promoción social, que contenga en sí mismo un proyecto formativo, requiere identificar y analizar dos ámbitos por una parte, las necesidades de formación de los “educandos” y por otra, la relación educativa que el “educador” establece con éstos en su calidad de formador. Analizar las necesidades de formación y las relaciones educativas en proyectos de promoción social, permitirá identificar y caracterizar un proceso de formación social que conduzca a la autogestión. Ello significa que la autogestión promovida en proyectos sociales y populares requiere

¹ Docente de la Universidad Tecnológica Metropolitana: Trabajadora social. Magíster en psicopedagogía y Políticas de Formación Universidad de Louvain La Neuve Bélgica. Doctora en filosofía mención en epistemología. Universidad de Chile.

entre otros aspectos, explicar y desarrollar destrezas en ámbitos tales como: las relaciones de poder, manejo de lo conflictividad y los códigos culturales que se ponen en juego en la relación educativa. En este sentido nuestra hipótesis de trabajo es sostener que un proyecto de promoción social que contenga una propuesta educativa, debe ser considerado como una realidad constantemente problematizada, ajustada y negociada y donde las partes establecen una relación pedagógica de funcionamiento.

Desde la experiencia profesional.

El presente artículo que aquí presentamos es el resultado de 25 años de experiencia de ejercicio profesional en tanto trabajadora social y educadora. La experiencia y el quehacer acumulado en estos años, me han permitido un dialogo con la educación popular y la educación social. En cada actividad profesional en tanto educadora, ya sea con personas, con grupos y comunidades “barriales”, he buscado comprender e interpretar la acción educativa a la luz de los propios sujetos y de los propios educadores.

Los conceptos de cultura popular, educación popular, organización, movilización social y participación social, impregnaron el quehacer profesional y educacional en ciertos periodos de la historia chilena, en forma especial en los años que se lucharon contra la dictadura militar de Pinochet. Ser agentes educativos, en esos años, planteaba “educar para emancipar”, este énfasis se tradujo no sólo en propuestas de trabajo grupal y comunitario, sino también en opciones valóricas de funcionamiento de la sociedad, cuyos fundamentos, en esos años, se encontraron en La pedagogía del oprimido del educador Paulo Freire, el cual leíamos “clandestinamente” para contrarrestar la formación universitaria que recibamos en tanto trabajadores sociales.

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

Un proyecto de formación para la autonomía y autogestión social.

La mayoría de nuestra acción educativa, en esos años, en municipalidades, empresa, organizaciones sociales, consultorios, etc., además de la gestión de recursos materiales buscaron constituir a personas, grupos y/o comunidades en actores responsables de su existencia y constructores de su propia existencia. Nosotros

diagnosticamos, planificamos, evaluamos y sistematizamos en función de estimular y desarrollar capacidades para la participación y organización social. En definitiva, nuestro horizonte es la autonomía y la autogestión individual y comunitaria. Ahora bien, esto abre varias interrogantes: ¿cómo develar el proceso educativo que contiene estas propuestas de autonomía y gestión social? ¿es posible pensar un proyecto social sin un proyecto educativo que estimule las capacidades antes mencionadas? el formador ¿sólo asumiría un rol de potenciador o también de mediador entre las necesidades de los participantes y las institucionales? ¿este rol no plantea problemas valóricos constitutivos de la relación educativa?.

Para diversos educadores sociales (en especial francófona), los procesos de formación buscan generar en los participantes, procesos de autogestión entendiéndolos como la responsabilidad social, grupal y comunitaria que se logra desarrollar e los participantes, es decir “desde la autogestión educativa es instituida se ve nacer y desarrollar en el grupo una voluntad instituyente (*instituant*) que muestra la capacidad del grupo de responsabilizarse totalmente de su existencia” (Ardoino, 1971, p. 375).²

El aspecto social y cultural de la acción educativa de promoción social remite a la toma de decisiones de los sujetos en relación, las más de las veces conflictivamente, ciertos determinantes culturales e históricos, es decir representan “una tensión entre lo instituido (*institué*) y los determinantes socio históricos y lo instituyente (*instituant*), la indeterminación de un futuro inédito posible (De Villers, 1986, p. 33). A través de esta relación entre *instituant* y lo *institué* queremos ejemplificar un proyecto autogestionado que debe ser construido en tensión entre el contexto social y cultural y la capacidad de decisión en el acto voluntario y libre de los sujetos y grupos de formación. Esta tensión se expresa a través del conflicto en sus diversas manifestaciones.

Si el concepto de autogestión refiere a la responsabilidad de los participantes, esto presupone afirmar actos voluntarios y libres. Ello implica asimismo que tanto los educadores como la institución se vuelven responsables de las tareas, lo que supone pensar que no es posible imaginar un proceso autogestionado de grupos y comunidades sin dar también cuenta de las responsabilidades institucionales. Ahora bien, las expectativas, las demandas y las necesidades tanto de los participantes como de la institución pueden ser comunes dando origen a un proyecto formativo sin mayores dificultades y conflictos, pero normalmente lo que sucede es que todas las demandas, las expectativas y las necesidades de estos actores entran en contradicción unas con otras durante el desarrollo de la experiencia educativa, emergiendo así preguntas tales como: Quien dirime estas dificultades? ¿Con qué criterios? ¿Con qué forma del ejercicio del poder? ¿Cuál es el rol del responsable del acto educativo, en este caso como educador popular?.

² En este sentido podemos evocar a Arendh cuando dice

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

Ahora bien, tal cual hemos planteado la autonomía de los educandos refiere a conflictos éticos que la acción de educar debe asumir. Estos conflictos, pensamos con Fóscolo (2007), que viven cotidianamente los educadores y educandos, los obligan a tomar conciencia de su ser en tanto ser agentes ético-morales, en este sentido el conflicto se ubica en el centro de la razón práctica. Para Maliandi el conflicto da cuenta de un tipo de relación que conjuga la oposición y la mutua suposición entre los elementos interrelacionados. Éstos a la vez “excluyen” y a la vez “incluyen”, porque son complementarios en la constitución de aquella unidad que, con la irrupción del conflicto, entra en peligro de desintegración” (Maliandi, 1984, p. 10).

Para Maliandi los conflictos son la manifestación de los problemas morales, en este sentido la ética deberá comenzar enfatizando la conflictividad “para que pueda hablarse de “moral”, o “ética”, tiene que haber algún problema, es decir, una “cuestión” (*quaestio*), un interrogante que se le aparece a la razón como un desafío y a la vez como una exigencia: que busque una solución, una “salida”. En nuestro tema de estudio, los problemas morales son el modo como se dejan ver los conflictos que acaecen en aquellas interrelaciones educativas. Si alguien habla de cuestiones éticas o morales, con seguridad se estará refiriendo a algún tipo de relaciones conflictivas. Creo, por eso, que una ética debería comenzar enfatizando la conflictividad” (Maliandi, 2006, p. 11).

El acto educativo es esencialmente el acto de dirimir en las dificultades cotidianas, donde el juego de poderes que lo atraviesa requiere explicitar el complejo mundo de valores que lo compone; es decir, el acto de discernir entre valores, expectativas y necesidades de los distintos actores involucrados en la experiencia educativa. Los agentes educativos, como agentes intermedios entre la institución y los participantes, están confrontados a la contingencia de la cotidianeidad, lo que requiere un esfuerzo de dirimir entre voluntades, “esfuerzo agotador”; donde muchas veces “capitulamos” en beneficio de unos y en desmedro de otros. Actuar éticamente en proyectos educativos populares es actuar con prudencia es el rasgo de nuestra acción educativa, es lo que Schon distingue como el “arte a través del cual los prácticos competentes enfrentan adecuadamente las situaciones únicas, inciertas, inestables, y

con conflictos de valores con que se topan a diario” (Schon, 1994 p. 10), o bien es actuar frente a situaciones que se tensionan no solamente entre lo teórico, técnico metodológico sino y esencialmente en el ámbito valórico de la acción educativa.

LA AUTO GESTIÓN GRUPAL

Hasta el momento hemos destacado que los procesos de autogestión social, emanados de las acciones educativas, refieren a responsabilidades compartidas entre los distintos agentes sociales y hemos puntualizado una reflexión ética-moral en torno al proceso de potenciar responsabilidades sociales. Ahora bien, considerando que la autogestión es impensable sin actores en relación, analizaremos los procesos de autogestión en primera instancia desde la perspectiva de la comunidad y/o grupos participantes, para luego desde la óptica del educador. Nuestra intención es operacionalizar, de manera cada vez más precisa, el concepto de autogestión en el ámbito de la educación social y educación con sectores populares.

Los proyectos educativos, con grupos populares, cuyo principal objetivo es la participación y la organización social van a depender necesariamente de un aprendizaje y de un desarrollo de la **capacidad de contestación y acumulación del poder que los grupos de formación puedan alcanzar** (Lesne, 1984). La participación social y la capacidad de contestación que un grupo y/o comunidad logra, se sitúan en un movimiento de flujo y reflujo con respecto a la sociedad global al interior de un movimiento dialéctico.

Este movimiento, le permite al grupo realizar una doble jugada: de integración social por una parte y, de crítica y transformación por otra. Un proceso formativo que tienda a la autogestión no sólo busca la integración a una sociedad hecha, sino que pretende principalmente aportar a la construcción de relaciones en las cuales las acciones de los grupos puedan expandirse y transformar las situaciones de injusticia que vive los pueblos latinoamericanos. Este constante movimiento de integración y contestación, lo consideramos como una **tensión social** necesaria para mantener y desarrollar la autogestión en un proceso de formación.

Para los educadores sociales franceses como Barbier y Ardoino, el problema de la autogestión en procesos formativos de liberación social, refiere necesariamente a un trabajo sobre el poder. Es decir, a la capacidad que un grupo desarrolla para mantener esta tensión social (*insttué-instituant*), ella dependerá necesariamente de la manera como el grupo negocie sus cuotas de poder “lo esencial aquí es el carácter negociado con la autoridad, pero para negociar sin capitular, es necesaria la presencia y la realidad de varios jugadores capaces de jugar efectivamente su rol dialéctico” (Ardoino, 1971 p. 406). El proceso de formación requiere por tanto el desarrollo de capacidades y habilidades de poder y un profundo discernimiento moral. A modo de

ejemplo habilidades centradas en negociaciones, identificación y análisis de conflictos éticos, negociación, resolución de conflictos, habilidades comunicacionales, toma de decisiones, conformación de redes, diagnósticos participativos, entre otras.

En definitiva, la capacidad negociadora, desarrollada y fortalecida en procesos de formación, permitirá a las personas, grupos y comunidad, tratar los conflictos en vistas a acrecentar su poder de transformación, permitiéndoles su propia expansión y por tanto, posibilidades de transformar las situaciones de injusticia social

Análisis de las necesidades de formación en proyectos autogestionados: la tensión

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

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

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

Al considerar los proyectos de formación como propuesta elaboradas en tensión, mediante la participación de distintos autores sociales y donde las necesidades representan también una hipótesis o una apuesta al futuro, el análisis de la situación de formación deber estar presente en todo el proceso como algo a construir y negociar permanentemente. En dicho proceso, el formador, el grupo y la

institución son constantemente interpelados por un proyecto deseado, realista y planificado (Cf. Dominice y Rousson, 1981).

En síntesis, en todo proyecto formativo se requiere un estudio de las necesidades de formación donde es necesario distinguir: **los agentes sociales en relación**. Que participan desde sus propias representaciones e interpretaciones, en la búsqueda común de un futuro deseable, que se expresa en mayor dignidad y la justicia para los grupos y comunidades. La relación entre los agentes sociales no se puede hacer más que en tensión por cuanto los proyectos entran en permanente contradicción; por lo tanto, son los procesos de negociación y transacción una de las estrategias para consensuar los distintos proyectos hacia una transformación deseada. En un contexto de autogestión de autogestión la posibilidad de negociar y por tanto de reajuste permite a los sujetos desarrollar la habilidad de tomar decisiones y actuar con mayor responsabilidad social.

LAS ACTITUDES DEL FORMADOR

La “efectividad” del proceso de procesos de enseñanza aprendizaje y el tipo de docencia que se requiere, está en directa relación con las actitudes del formador. El formador que busca desarrollar procesos de autonomía cabe integrar sus propias actitudes en el proceso de aprendizaje. Así bien, las actitudes de diálogo, el respeto, y la disposición al reconocimiento de otro en relaciones intersubjetivas³.

Para varios educadores, (Freire, Freinet, Autès, Honore, entre otros), las actitudes que un formador logra entablar con el grupo en formación son fundamentales para el logro de los objetivos o fines de la formación. Un formador que busca la participación, el desarrollo personal y social, le es importante considerar, el reconocimiento de sus propias actitudes como medios para fortalecer procesos de autonomía e incluso para debilitar la propia autonomía de los estudiantes.

C. Rogers se ha hecho conocido justamente por haber indagado, con seriedad sobre estas interpretaciones en la relación intersubjetiva en

³ A propósito de las relaciones intersubjetivas el filósofo y cientista social Alfred Schutz señala que la relación del tú, está arraigada en la relación nosotros. En Schutz, esta relación se constituye en un encuentro objetivo y subjetivo. Supongamos que dos personas están hablando. Lo primero que se capta es el significado objetivo de la conversación, es decir, el significado de las palabras pronunciadas, son las mismas si son pronunciadas por uno u otro hablante. También, nos encontramos con el significado subjetivo “*lo que ocurre en tu mente en la medida que hablas. Para captar su significado subjetivo debo representarme tu corriente de conciencia como fluyendo junto a la mía. Dentro de esta representación debo interpretar y construir tus Actos Intencionales a medida que eliges tus palabras. En la medida en que tú y yo podemos vivenciar mutuamente esta simultaneidad, envejeciendo juntos por un tiempo, en la medida en que podamos vivir en ella, en esa medida, en esa medida, cada uno de nosotros puede vivir en los contextos subjetivos de significado del otro*”³. En síntesis, sólo existe una relación “cara a cara”, cuando sincronizamos nuestras vivencias; cuando existe una participación mutua. En ese sentido, esta relación “cara a cara” permite entender las propias vivencias de una manera nueva.

la prácticas terapéuticas. Para él prima la importancia de las actitudes y de los sentimientos por sobre toda orientación teórica del proceso educativo “las actitudes y los sentimientos del terapeuta importan más que una orientación teórica. Estos procesos y sus técnicas son menos importantes que sus actitudes (Rogers, 1966, p. 34).

El tipo de educación que busca la promoción social, requiere de un proceso que toca a la persona en su totalidad, es decir el proceso de aprendizaje se entronca en la sensibilidad, emoción, historias personales de los sujetos involucrados. Por estas razones el proceso de aprendizaje es un acto voluntario que se decide y asume en primera instancia personalmente para luego asumir la responsabilidad social que es requerida. Pero esta decisión personal se da en contextos históricos específicos, en el encuentro cara a cara de valores y emociones. Podemos sintetizar señalando que el educador que desarrolla actitudes de “encuentro”, aceptación, diálogo, respeto, incidirá notablemente y positivamente en los sujetos de aprendizaje. A través de este proceso el formador ve a los participantes como los principales responsables de su propio aprendizaje. Educar y formar en perspectiva de la autonomía no es nunca responsabilidad del educador sino una co-responsabilidad que es inherente al proceso

Identificar y analizar así el proceso de aprendizaje y el tipo de docencia pone en primer plano al formador con sus actitudes y valores. No es posible generar procesos de autonomía si el educador no tiene la capacidad de mirarse a si mismo con sus fortalezas y debilidades, con sus valores y disvalores: *develarse a sí mismo*.

Pensamos que un educador que es capaz de expresar ciertas dimensiones personales y éticas aparece frente a los participantes, de un grupo en formación, no sólo como portador de un rol (responsable institucional) del proceso de formación; sino también como un “sujeto” del proceso educativo y por tanto también sometido al “juegos” de los participantes. En definitiva queremos decir que este proceso de formación no solo espera que los “educandos” asuman cambios significativos en sus historias sino también el formador vive sus propios cambios.

En este acápite lo que nos interesa mostrar es la interacción de los grupos sociales y la expresión de heterogeneidades culturales. El reconocimiento de estas heterogeneidades requiere considerar la multiculturalidad que la conforma, este reconocimiento nos lleva a aceptar que todo proceso educativo hacia la autogestión es una acción eminentemente simbólica. Una acción educativa que sea tratada simbólicamente y además situada históricamente. Por acción simbólica entendemos aquellas “interpretaciones internas a los fenómenos culturales antes de ser objetos de interpretación: en virtud de estos operadores immanentes de interpretación tal acción particular equivale a..., cuenta como..., brevemente, debe ser interpretada como... Gracias a esta función los análisis formales estructurales son orientados hacia la interpretación concreta” (Ricoeur, 1984 p. 25). Es decir, la acción educativa nos permite dar cuenta de la cotidianeidad de ésta; el aquí y el

ahora, la relación cara a cara, las intersubjetividades, el reconocimiento del otro como un yo, las intencionalidades implícitas y explícitas, sus dimensiones morales, la gestión del poder, conflictos, etc. (Cf. Melich, 1997; Schutz, 1993; Autès, 1999).

Por estas razones todo proyecto educativo, es el resultado de un proceso de interpretación, donde se expresan las significaciones de los distintos sujetos comprometidos en el quehacer educativo. Este reconocimiento va más allá de un conocimiento científicista-positivista de la labor educativa. En este sentido la identificación y el análisis de la acción educativa requiere de una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, por cuanto estas permiten dar cuenta de la razón práctica, de la acción educativa. Por esta razón entendemos “una síntesis desde un segundo punto de vista: organiza juntos componentes tan heterogéneos como lo son circunstancias halladas y no deseadas, agentes pacientes, encuentros por azar o buscados, interacciones que ponen a los actores en relaciones que van desde el conflicto a la colaboración, medios más o menos adecuados a los fines y resultados no anhelados” (Ricoeur, 1984, p. 46).

Esta definición ayuda a iluminar de manera considerable el contexto en el que se definen las necesidades de formación. Podríamos afirmar que educadores preocupados de la autonomía y gestión social, requieren hacer referencia a los sentidos, comprensiones e historias de los participantes, como así mismo de los propios. Según estudios de habla francesa, se ha demostrado la relación que existe entre la elección de una profesión y la historia de vida de los sujetos, por ejemplo “la selección para entrar en los institutos profesionales, insisten sobre la dimensión psicológica, y muchas investigaciones sobre el trabajo social, obviamente sobre la educación especializada, han mostrado que los educadores comparten con su clientela aspectos de una historia común: posición marginal en el grupo social, cursos escolares difíciles, fenómenos vividos en la infancia” (Dubar en Autès, 1999, p. 239).

En este sentido, lo que va a dar origen a la acción educativa, es una cierta organización de las comprensiones e interpretaciones de los agentes educativos, hacia un proyecto de transformación social. Para dar origen al proyecto es indispensable que los diferentes agentes en formación entren en un proceso de concertación, de diálogo y de re-encuentro.

Según ciertos educadores de lengua francesa (Dominique & Rousson, 1981; Barbier y Lesne, 1977; Postic y De Ketele, 1988), este proceso en términos operacionales puede realizarse una vez que se han puesto en evidencia:

- Un estudio mutuo de las representaciones de la acción educativa.
- El estudio de las condiciones económicas, técnicas y organizacionales en las cuales el proyecto educativo se elabora.

- La clarificación del campo de libertad de cada agente educativo.
- La búsqueda permanente, y mediada de varios proyectos educativos.
- Y la búsqueda negociada de los medios de formación

Podemos decir que la acción educativa se vincula a procesos de interpretación y reinterpretación constantes por cuanto ella se relaciona con experiencias cotidianas vinculadas con historias que se van desarrollando. El dar cuenta de la experiencia educativa supone *comprender* y significar las estrategias implementadas, los conflictos y dilemas éticos encontrados, las relaciones entre las personas, las dificultades personales, la negociación de representaciones, los imprevistos sorteados; la acción educativa analizada desde este ámbito refiere a historias que se hacen y redescubren: “La historia tiene la virtud de extraer una historia de múltiples incidentes o, si se prefiere, de transformar los incidentes múltiples en una historia” (Ricoeur, 1984, p. 46).

Conclusiones

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

La relación entre estos distintos agentes sociales es de tensión, por cuanto los proyectos entran en algún momento en contradicción, debido a los distintos intereses y necesidades en juego ellos hace que la negociación y transacción se transforme en la estrategia más adecuada para consensuar los distintos proyectos, en la perspectiva del cambio deseado. En un contexto de autogestión la posibilidad de negociar y por tanto, de reajuste permite a los sujetos desarrollar la capacidad de tomar decisiones y actuar con mayor responsabilidad y coherencia social.

La responsabilidad de cada agente social que interviene en un proyecto de formación refieren a necesariamente a la constitución ética de la acción educativa. En este sentido no es posible pensar la autogestión de los grupos sin dar cuenta de las responsabilidades sociales y políticas de la institución y de los agentes sociales. Estos últimos tienen la función de dirimir entre los distintos intereses y necesidades, la forma como desarrolle esta función dependerá en primera instancia de sus propios aprendizajes y experiencias. Por estos mismo, un formador que es

capaz de mirarse y develarse a sí mismo, en contextos institucionales específicos, logrará con mayor nitidez dar cuenta de procesos de enseñanza aprendizaje hacia una mayor autonomía. Es decir existe una estrecha relación entre actitudes del formador y la de los estudiantes. El diálogo, el respeto, la confianza, la aceptación de sí, dan cuenta de procesos de intersubjetividad entre estudiantes y formadores.

El educador, en tanto mediador de la formación, requiere identificar y analizar el juego de intereses constitutivos del proceso, reflexionando permanentemente la dimensión ética, política y ciudadana de su acción educativa, para ello adherimos plenamente a lo que Foscolo (2007) señala respecto de los trabajadores sociales, comprender y asumir la labor ética de los trabajadores sociales requiere reconocer que ellos actúan no solamente como agentes morales sino también como actores sociales y ciudadanos. Se actúan como ciudadanos al participar en la política, al tomar decisiones en y con la comunidad, al someterse a los juegos de poder y los conflictos de intereses entre la comunidad, las instituciones que los contratan y el estado.

Todos estos aspectos, requieren ser reflexionados constantemente durante el proceso educativo, la reflexión debe ser parte del quehacer formativo, este proceso permitirá dar cuenta de una racionalidad cotidiana; es decir posibilitará develar la experiencia social, como dice Mario Berrios, « poner delante aquello que está atrás », mirar detrás del arcoiris. En tal sentido, develar en un proceso de reflexión, es comunicar, denunciar las complejas relaciones de poder, los procesos de negociación que conllevan; los criterios que se usan o no se usan para organizar los recursos financieros y simbólicos y los problemas éticos y morales que supone la toma de decisiones. Pensamos que en tanto educadores de la acción estas son algunas de las categorías que desplegamos al estar confrontados a una realidad compleja, dinámica y heterogénea en cada acción de promoción social.

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

Abstract: This article intends to open a range of possibilities about theories and practices in the social education sphere. They have to allow the professional and social leaders to invent anew educational intervention. It treats of identifying and analyzing some categories developed by some investigators and educational professionals with the objective of identifying the power of self-managing. It is what groups and/or communities have in the social promotion projects with educative character. The analysis of the formation needs and the educative relation concerning to social promotion projects will permit to identify and characterize a social formation process which leads to self-managing. The self-managing demands, among other things, to explain and develop skills as the relationship power, the conflictive dealing and the cultural codes. The work hypothesis supports that a social promotion project must be considered as a reality constantly argued, adjusted and negotiated. In this case, all de parts establish a pedagogic relationship of good results.

Key words: Social intervention; Self-managing; pedagogic of good results.

Bibliografía

Aguayo, C., (1992) *La autonomía en la educación popular, memoria para optar al título de Trabajo social*, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Aguayo, C., (1997) *El trabajo social y la Educación social, en Revista Perspectivas de Trabajo Social*. Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez. Nro Año. pp 7-17

Aguayo, C., (2004): “La profesión y profesionalización: hacia una perspectiva ética de las competencias”. En *Revista Cuadernos de Trabajo Social*. Escuela de Trabajo Social. UTEM Santiago. pp 4-13.

Aguayo, C., (2007) *Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y del poder*. Ed Universidad tecnológica metropolitana santiago.

Aguayo, López y Quiroz. *Ética y Trabajo social en las voces de sus actores: un estudio desde la practica profesional*. Santiago: Ed Colegio de Asistentes sociales 2008.

Ardoino J. *Porpos actuels sur l'éducation*. Paris, ed Gouthier-Villars, 1971.

Autès M. *Les paradoxes du travail social*. Paris, Ed. Dunod, 1999.

Barbier y Lesne. *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Condé-Sur-Noireau, Edilig 1984.

Cortina A. & Conill J. *10 palabras claves en ética de las profesiones*, Navarra, Ed. Verbo Divino, 2000.

De Ketele. *Pedagogie du projet*. Notes de cours. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, U. Catholique de Louvain, 1982.

Dominique & Rousson. *L'éducation des adultes et ses effets*. Berne, ed Peter Lang, 1981.

Foscolo . *Desafíos éticos del trabajo social latinoamericano. Paradigmas, necesidades, valores, derechos*. Ed Espacio. Buenos aires 2007.

Freire P. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, ed Nueva Tierra, 1970

Lesne, Marcel. *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Condé-sur-noireau, Edilig 1984.

Maliandi. *Cultura y conflictos*. Buenos Aires, Ed Biblos, 1984.

Moscovici Serge. *Psychologie des minorités actives, paris*. Presse Univesitaires de frances (PUF), 1979.

Moscovici, Serges. *Psychologie sociales*. Paris PUF, 1984.

Mèlich Joan-Carles. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, Ed. Anthoropos, 1997.

Aguayo, Hannah Arendt y la acción de educar en Pressacco (editor) *Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt*. Ed Universidad Alberto Hurtado, Universidad Santo Tomas y Universidad tecnológica Metropolitana Santiago 2006.

Rogers. C. *Développement de la personne*. Paris, Ed Dunod, 1966.

Ricoeur P. *Educación y Política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires, Ed. Docencia, 1984.

Schon, Donald. *The reflexive Practitiones, how professionals Think in action*. new Cork, Basic Books, 1982.

Schutz A., *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Ed. Paidós, 1993.

